الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة وأثرهما على العملية التّعليمية (مستوى التّعليم الابتدائي بالوادي أنموذجا)

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في اللغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات تطبيقية

إعـــداد الطـالبة:
شيماء بداده

إشراف الأستاذ الدكتور:
مُحَمَّد مدور

السنة الجامعية: 1442- 1443 هـ /2021-2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة وأثرهما على العملية التّعليمية (مستوى التّعليم الابتدائي بالوادي أنموذجا)

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في اللغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات تطبيقية

إعـــداد الطـالبة: شيماء بداده

إشراف الأستاذ الدكتور: مُحَمَّد مدور

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
01	مُحَمَّد السعيد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	رئيسًـــــا
02	مُحَمَّد مدور	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مشرفا ومقرّراً
03	مهدي شنين	أستاذ محاضر –أ	جامعة غراية	عضوامناقشا
04	يحي بن يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة غراية	عضوامناقشا
05	سليم سعداني	أستاذ محاضر –أ	جامعة الوادي	عضوامناقشا
06	بلخير شنين	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوامناقشا

السنة الجامعية: 1442– 1443 هـ /2021–2022

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ

أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾

سورة الروم، الآية 22

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا على إتماننا إنجاز هذا البحث

وأتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور محمد مدور الذي قام بالإشراف على هذا العمل ووجهه

أحسن توجيه

وأقدم أسمى معاني الشكر والتقدير لأستاذي وأبي الروحي الدكتور سليم

سعداني فقد كان سندا وعونا لي دوما في مساري العلمي

وأشكر أستاذتي الدكتورة مسعودة الساكر التي ما طرقت بابها مرة إلا وفتحتَه ترحابًا

باذلةً جهدها في دعمي وتوجيهي الدائم.

وأشكر الأساتذة الّذين فتحوا لي صدرهم ورحبوا بي وحكموا الاستبانات كل باسمه ومقامه

وخاصة الدكتورة إيمان عزي

وإلى مفتش التربية أحمد قديري الّذي سهل علينا العمل الميداني

والشكر موصول إلى لجنة المناقشة الموقّرة على تحملها عناء تصحيح وتقييم هذا البحث.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى:

روح أبي الطاهرة تغمده الله برحمته الواسعة

وإلى أمي حبيبتي حفظها الله ورعاها

وإلى أمي الثانية أختي الكبيرة حياة

وإلى إخوتي وأخواتي: فتحي ومحمد وعائشة ودليلة وأمل

وإلى أبنائهم: عبد المنعم وآية وراضية ولجين وآمنة وبيلسان

ويوسف و تولين ورهف وقصي وأحمد ونمارق وعبد المعز ويقين

وإلى زوجي العزيز

وإلى أغلى الصديقات أخواتي اللاتي لم تلدهن أمي

مفيدة وامباركة ومريم وبسمة وزبيدة حفظهن الله ورعاهن

شيماء

مقدمة

الحمدُ لله. لقد كرَّم الله الإنسان على سائر مخلوقاته بكثير من النعم ومن بينها: نعمة اللّغة الّتي يتواصل بها أفراد المجتمع فيما بينهم في حياتهم اليومية في جميع المجالات فلا غنًى عنها لنقل الأفكار والأحاسيس والمشاعر بين الأفراد والجماعات، فهي نشاط إنساني بالدرجة الأولى مرتبط بتفاصيل الحياة اليومية للبشر. وأثناء هذا النشاط الحثيث والمتواصل قد يجد الإنسانُ نفسَه يستعمل عباراتٍ وجملًا مختلفةً، وحتى هجينة أثناء عملية التواصل للتعبير عمّا يريد، وهدفه من ذلك التعبير بشكل صحيح عن مبتغاه، هذا الاستعمال المزدوج والثنائي للغة ما هو إلّا ظاهرتان من الظواهر اللّسانية، والّتي أُصطلح على تسميتهما بـ: الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة.

والظاهرتان سابقتا الذكر هما من الظواهر الطبيعية في المجتمعات العربية والغربية، فقد جاءتا كنتيجة لتداخل اللّغات بعضها ببعض، وتجلت بشكل واضح في مجالات الحياة المختلفة: الاقتصادية و الثقافية والتعليمية وغيرها. والجزائر بوصفها أحد البلدان التي تتشكل من خليط من الأعراق داخل المجتمع الواحد، تُعدُّ وسطًا خِصبًا لدراسة هذه الظواهر اللّغويّة وذلك نتيجة لتعدد العادات والتقاليد والأعراف والماضي المشترك- الاستدمار الفرنسي- مما انعكس على اللسان الجزائري في أسلوب التعبير.

ففي ميدان التعليم تبرز الظواهر اللغوية بصفة عامة؛ لأنّ اللّغة هي الوسلية الأولى في التواصل ونقل المعلومات للمتعلم، إذ تعج الحياة التعليمية بظاهرتي الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة أثناء عملية التعليم والتعلم، فالمتعلم يأتي إلى المدرسة حاملا معه لغته الأم المكتسبة تلقائيا من خلال أسرته ومجتمعه أعني بذلك"العامية" فيصطدم بلغة المدرسة "الفصيحة"، مما يجعله يتنقل بين هذين المستويين لاشعوريًّا. والمعلِّم يجد نفسه مضطرًّا لاستخدام أكثر من مستوى لغويّ لإيصال المعلومة إلى التلميذ.

وللأثر الّذي تتركه هاتان الظاهرتان في العملية التعليمية، حظيتا باهتمام كبير من قبل الدارسين المختصين في علم اللّغة التطبيقي وعلم اللّغة الاجتماعي،والتعليمية. ونظرًا لاهتمامنا بالمجال التربوي فقد اخترت هذا الموضوع لأسباب عدّة من بينها: انشغالنا العميق بأهمية اللّغة وضرورة الارتقاء بها لأنّها ثابت من ثوابت الهوية الوطنية، وكذلك الرغبة في الوقوف على تأثيرات هاتين

الظاهرتين على العملية التعليمية بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، فقد أثار هذا الموضوع انتباهي من خلال ندوة حضرتها معنونة بـ: "البحث اللساني الاجتماعي أهميته ودوره التنموي"، بجامعة غرداية في فيفري 2018م، من خلال إشكال طرحه أحد الأساتذة الحاضرين في الندوة وهو: "هل نحن فعلًا نفكر بالفصحى؟ لِـم طالب اللغة العربية يجيب بالعامية لا بالفصحى؟"، فأردت خوض غمار هذا البحث، ودراسة ظاهرتي الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة من كل جوانبهما، والبحث عن آثارهما في لغة المتعلم، وعلى العملية التعليمية، وقد لاحظنا أنّ لهاتين الظاهرتين أثارًا في العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية، فأردنا تتبع وتقصي أسباب هاتين الظاهرتين وأثرهما في مرحلة التعليم الابتدائي بالوادي، – لشساعة الولاية وكثرة مدارسها تم تضييق عينة الدراسة بالاكتفاء بمنطقة الوسط كعيّنة من المجتمع السوفي–، ومحاولة علاج الأثار السلبية لهاتين الظاهرتين؛ فكان عنوان بحثنا موسوما بـــ: "الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة وأثرهما على العملية التعليمة مرحلة التعليم الابتدائي بالوادي أنموذجا".

والهدف من هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن مدى تأثر المتعلم بلغته الأم"الدارجة"، وما هي أسباب هذا التأثر؟ وما أثر اللغة التي يمارسها في مجتمعه على تحصيله العلمي ولغته داخل القسم؟

وعلى هذا الأساس طرحنا الإشكالية الآتية:

- كيف تؤثر الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة على العملية التعليمية؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة:

- ما هي الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة وأهم الفروق بينهما؟
- ما هي أسبابـــهما؟
- هل أثر المجتمع المتبني للعامية على اكتساب اللغة الفصحى لدى المتعلم؟ وعلى رصيده المعرفي في المدرسة؟

- ما آثار الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة على التحصيل اللّغوي للمتعلم وتمكنه من المهارات اللغوية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرهاسِرنا في بحثنا هذا وفق التخطيط الآتي: والمكونة من أربعة فصول وهي: الفصل الأول: خصصناه للتعريف بعلم اللّغة الاجتماعي وأهميته ومرتكزاته، وأبرز أعلامه وعلاقته بالتعليمية، وعرفنا التعليمية وعناصر العملية التعليمية ونظريات التعلم والمهارات اللغوية الأربعة، أما الفصل الثاني:فخُصِّصَ لدراسة ظاهرتي الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة معرفينبهمابنشأة الازدواجيّة اللّغويّة كمصطلح عند الغرب وفي اللّغة العربيّة، وخصائصها وتأثيراتها، كما تم البحث عن أسباب الثّنائيّة اللّغويّة وأنواعها وتأثيراتها، أما الفصل الثالث: فقد خصص للاستبانات؛حيث تم تصميم ثلاث استبانات الأولى: موجهة لأستاذ اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي بالوادي الوسط، والثانية: موجهة لأستاذ اللغة العربية بالطور الابتدائي بالوادي الوسط، والثالثة: موجهة للمتعلم-السنة الخامسة ابتدائي- بالوادي الوسط، وعرضنا نتائج وتحليل كل استبانة، والفصل الرابع:تمّ فيه تحليل نماذج مختلفة من التعابير الكتابية لمجموعة من المتعلمين، وعرض النتائج المستخلصة من ذلك التحليل، وفي الأخير ختم العمل بخاتمة حاولنا من خلالها تلخيص أهم ما توصل إليه هذا العمل من نتائج وملاحظات.

وقد اقتضت خصوصية الموضوع وطبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي والاستعانة بآليتي الإحصاء والتحليل في العمل الميداني.

ولم تكن هذه الدراسة أُولى البحوث المتعلقة بالظاهرتين، بل كانت مبنية على الاطلاع والإفادة من دراسات سابقة منها نذكر:

- رسالة دكتوراه لصاحبتها "حنان عواريب" موسومة بـ: أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية-مدينة ورقلة عينة- بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، في سنة 2015-2016م؛ حيث وقع اختيار الباحثة على مدينة"ورقلة"لإجراء دراستها الميدانية عليها- مرحلة التعليم الثانوي- وارتأت اختيار مصطلح "التعددية اللغوية" للتعبير عن الظواهر الآتية:

الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والاحتكاك اللغوي، والتداخل اللغوي...إلخ، وتوصلت إلى نتيجة مهمة آلا وهي: أنّ للتعددية اللغوية آثارا سلبية على الجانب الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتعليمي للمجتمع؛ وخاصة على الجانب التعليمي الذي هو صميم دراستها، ولمست أثر التعددية في لغة متعلم مرحلة التعليم الثانوي في جميع المستويات اللغوية وخاصة المستوى التركيبي.

- وأطروحة دكتوراه لصاحبتها"بن علة بختة"معنونة بـ: التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، في سنة 2018م، واختارت الباحثة مصطلح التداخل اللغوي للتعبير عن التعددية اللغوية، واللغة المهجنة في الوسط التربوي الجزائريين، وتمت الدراسة الميدانية من خلال اختيار بعض الثانويات من الشرق والغرب الجزائري، واعتمدت على الاستبانة لجمع المعلومات وتحليلها-واحدة موجهة للمعلم والأخرى موجهة للمتعلم-، وعدّت الباحثة التداخل اللغوي عائقا وإشكالية في التواصل بالوسط التربوي الجزائري.

- ورسالة دكتوراه لصاحبها"عمر فاسي" موسومة بـ: الثنائية اللغوية بين التعلم والاكتساب وأثرها في المجتمع (اللغة الفرنسية بالجزائر أنموذجا) بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، في سنة 2017-2018م، وخصصت هذه الدراسة لظاهرة الثنائية اللغوية- أي اللغة العربية واللغة الفرنسية بالجزائر-، وتتبع أثرها بالمجتمع الجزائري من خلال سرد مزاياها وعيوبها وتوضيح كيفية تعامل النظام مع الفرنكوفونية بالجزائر.

- ورسالة دكتوراه لصاحبتها "يمينة تومي سيتواج" معنونة بـ: مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية) بجامعة الجزائر، في سنة 2006-2007، ركزت هذه الدراسة على بعض المشاكل التي تندرج ضمن التداخل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، وبررت أسباب ذلك التداخل، وميدانيا اختارت الباحثة إحصاء تلك التداخلات بالتلفزة الجزائرية من خلال نشرات الأخبار التلفزيونية.

- وأطروحة دكتوراه لصاحبتها "نور الهدى بن بوزيد" معنونة بـ: الازدواجيّة اللغوية لدى الأساتذة الجامعيين- دراسة انثربولوجية لسانية- بجامعة أبي بكربلقايد تلمسان، في سنة 2017-2018، خصصت هذه الدراسة لظاهرة الازدواجية اللغوية، ووجهت إلى أساتذة التعليم العالي من خلال

اختيار أساتذة جامعة تلمسان عينّة، وذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال الاستبانة الموجهة لهم، وعدّت الباحثة ظاهرة الازدواجية اللغوية عاملا مهما في التطوّر، ولم تصنفها كإشكالية أو مشكلة، وجزمت بحاجة الأساتذة لها- الازدواج اللغوي- خلال شرح المحاضرات.

وبإمكان المطلع على الدراسات السابقة ودراستنا أن يلحظ الفوارق.

وكأي باحث واجهتني مجموعة من الصعوبات من بينها: اللَبْسُ الحاصل بين مُصْطلحي الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة لدى علمائنا العرب، وصعوبة الحصول على المراجع الأساسية في هذا البحث، لكن بتوفيق من الله استطعنا الحصول على البعض منها، وكذلك جائحة كورونا مما عادت علينا بالتأخير في بحثنا بسبب غلق المدارس حفاظا على صحة الشعب من تفشي الفايروس، فتأخرنا في توزيع الاستبانات وجمعها، والحمد لله تم التحكم في الوضع الصحي بالبلاد وعادت الحياة إلى طبيعتها واستطعنا التنقل بين المدارس من أجل الدراسة الميدانية.

بحث كغيره من البحوث احتاج للاستعانة بالمصادر والمراجع المختلفة نذكر أهمها: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي لـ"نهاد الموسى"، والحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية) لـ"مُحَمَّد علي الخولي"، وفي فلسفة اللغة لـ"كمال يوسف الحاج"، وعلم اللغة الاجتماعي لـ"هادي نهر"، ومناهج اللغة وطرائق تدريسها لـ"سعد زاير وإيمان إسماعيل عايز"، والازدواج اللغوي في اللغة العربية لـ"عبد الرحمن بن حمد القعود"، والازدواجية اللغوية (النظرية والتطبيق) لـ"إبراهيم صالح الفلاي".

ولا يسعني في الختام إلاّ أن أتقدم بالشكر والامتنان لمن كان له الفضل الكبير في تجسيد هذا العمل الأستاذ الدكتور: مُحَمَّد مدور على كل مساعداته وتوجيهاته، ونصائحه القيّمة، وصبره على كل ما قد يكون صدر مني من تقصير، وأقول له دمت ذخرا وفخرا لي وللعلم دوما، أرجو أن أكون قد وفقت في إنجاز هذا البحث ولو بالشيء القليل.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الوادي:17 جوان 2021م

الموافق ل: 07ذا القعدة 1442هـ

شيماء بداده

الفصل الأول
مفاهيم أولية

أولا: علم اللغة الاجتماعي

1/ تعريفه ونشأته

2/ موضوعهومنهجه

3/ مرتكزاته ومجالاته

4/ علاقة علم اللغة الاجتماعي بالتعليمية

ثانيا: التعليمية

1/ مفهومها

2/ عناصرها

3/ المفاهيم المرتبطة بها

4/ نظريات التعلم

ثالثا: المهارات اللغوية

1/ مهارة الاستماع

2/ مهارة القراءة

3/ مهارة التعبير

4/ مهارة الكتابة

كانت اللّغة ومازالت مجالا للدراسة والبحث؛ لصلتها بالإنسان، فهي تمثّل الفكر والحياة، وأداة تواصل بين البشر،فاللّغة أهم مظهر من مظاهر سلوك الإنسان، وقد أكّد العالم السويسري "دو سوسير"، على الوظيفة الاجتماعية للغة؛ حين أقرَّ في تعريفه للغة، على أنّ الوظيفة الأُولى لها هي: التواصل،فاللّغة في أساسها عملية اجتماعية، وهي محور التفاعل بين الأفراد والجماعات، فإن تحديد وظائفها يتم غالبا من خلال العمليات الاجتماعية التي تؤديها في المواقف والمناسبات المختلفة.

وللغة عدة وظائف من أهمها وأمهرها الوظيفة الاجتماعية الّتي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع، ومن أبرز مظاهر الوظيفة الاجتماعية للغة[1]:

- تعدّ أداة للتفاهم والاتصال والتعبير ووسيلة للفهم والإفهام.
- التعبير عن الآراء المختلفة: السياسية. الدينية،الاجتماعية...إلخ
- التعبير عن الأحاسيس والمشاعر تجاه الآخرين.
- المجاملات الاجتماعية في المواقف المختلفة.
- التعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعية وإشباع الحاجات والمطالب.
- تعدّ رابطا قوميا للشعوب.
- التأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة.
- تدّل على مدى تحضر الأمة ورقيها في أحوالها الاجتماعية.
- تعدّ وسيلة للدعاية والإعلان والتعامل.
- تعدّ وسيلة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي وتكييف السلوك.

ويلخص "ألبرت (Allport)" وظائف اللغة الاجتماعية فيما يلي[2]:

- إنّها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيما اجتماعية.

[1] ينظر: خوالدة أكرم صالح محمود، **اللغة والتفكير الاستدلالي**،دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016ص45.

[2] ينظر: نهرهادي،**علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، الجامعة المستنصرية، ط1، 1988، ص61-62.

- إنّها تحفظ التراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل.
- إنّها باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تعينه على تكييف سلوكه وطبعه حتى يتلاءم هذا السلوك وتقاليد المجتمع وأعرافه وسلوكياته في الحياة.
- إنها تزود الفرد بأدوات التفكير، وما وصل المجتمع الإنساني البصير إلى ما هو عليه من تحضر وتقدم بدون التعاون الفكري لتنظيم حياته.

إن اللّغة بوصفها ظاهرة اجتماعية وعنصرًا أو مكوّنًا من مكونات الثقافة،فقد حظيت بنوع من الاستقلال، وأصبح لها علمٌ معترف به، تشيع الإشارة إليه بمصطلح: (sociolinguistique) و(sociology of language)، وفي المقابل العربي نجد: علم اللّغة الاجتماعي، واللسانيات الاجتماعية، واللسانة الاجتماعية، واللّغويات الاجتماعية، واجتماعيات اللّغة، وسوسيولوجيا اللّغة، وسوسيولسانيات، فما هو هذا العلم؟ أو ما تعريفه؟ ومتى ظهر؟ وما هو موضوعه؟ وما هي مجالاته؟

أولا: علم اللّغة الاجتماعي:

كان الاهتمام باللّغة عند القدماء اللغويين، غير كاشف عن العلاقة بين اللّغة والمجتمع ومدى تأثرها به، وبرقيه وانحطاطه، لكن في العصر الحديث ظهرت الدراسات الاجتماعية الّتي تتناول المجتمع وشؤونه، وحضارته، وتقاليده، ونظمه السياسية، وثقافته، وفنونه، فلاحظ علماء الاجتماع صلة اللّغة بنسيج المجتمعات الّتي تستخدمها، ووضّحوا العلاقة بين اللّغة والمجتمع.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى التعريف بعلم اللّغة الاجتماعي، ونشأته، ومرتكزاته وغيرها من العناصر، لما له من صلة بموضوع بحثنا: الازدواجيّة اللّغويّة، والثّنائيّة اللّغويّة، لأنّـــهما من مجالات علم اللّغة الاجتماعي.

1/ تعريفه ونشأته:

يُعرّف "فيشمان (fishman)" علم اللغة الاجتماعي بأنّه: «العلم الذي يبحث في تفاعل السلوك الإنساني مع اللغة من خلال استعمالاتها المتعددة من جهة، ومن خلال تنظيم هذا السلوك بالأفراد الممارسين له، من جهة ثانية»[1] ، فقد أشار "فيشمان" "fishman" في تعريفه إلى السياقات المتعددة المستعملة للغة –السياق الاجتماعي– وكذا أشار إلى المتكلم، والمتلقي، ونوع اللّغة المستعملة، وزمن التحدث؛ بمعنى آخر علم اللّغة الاجتماعي يجيب على الأسئلة الآتية: (ماذا تتحدث؟ من يتحدث؟ مع من تتحدث–المتلقي–؟ متى تتحدث؟ أين تتحدث؟ كيف تتحدث؟).

وقد ورد في معجم اللّغويات الاجتماعية عدّة تعريفات لعلم اللّغة الاجتماعي، الأول كالآتي: «علم اللّغة الاجتماعي(sociolinguistics) يدرس بطريقة علمية العلاقة بين اللّغة والمجتمع وتأثير كل منهما على الآخر»[2]، وهذا التعريف يؤكد على وجود العلاقة بين اللّغة والمجتمع، وهذه العلاقة هي علاقة تأثير وتأثر، فكلاهما يؤثر على الآخر، أمّا التعريف الثاني كالآتي: «هو توجه لدراسة اللّغة؛ بحيث تهتم بالعلاقة بين اللّغة والحياة الاجتماعية بدلا من التركيز بشكل محدود على بنية اللّغة، ويركز علم اللّغة الاجتماعي على كفاءة المتكلمين التواصلية والخيارات، والطرق مفتوحة لهم في تبني لغة تتناسب لوظائف مختلفة، ونهايات تفاعلية، وتركز أيضا على النوع المتأصل في اللغة؛ حيث إنّ المتكلمين من خلفيات مختلفة يستخدمون اللّغة ليس فقط لتوصيل معلومات بل لتعبير عن (وإنشاء) هوية الفرد والمجموعة»[3]،وقد جاء هذا التعريف مكملا للتعريف الأول؛ حيث فرّق بين علمين متلاصقين–علم اللّغة وعلم اللّغة الاجتماعي– وأَبْرَز أوجه اهتمام كل علم منهما؛ حيث أنّ علم اللّغة يهتم بدراسة بنية اللّغة فقط خارج السياق، عكس علم اللّغة الاجتماعي يدرس اللّغة وعلاقتها

---

[1] fishman JA "the sociology oflanguage p"133"نقلا عن نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية،دراسة في التعدد والتداخل والاقتراض**، مطبعة بني ازناسن سلاء، المغرب، دط، 2015، ص18.

[2] سوان جون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، تر: فواز مُحَمَّد الراشد عبد الحق و عبد الرحمان حسني أحمد أبو ملحم، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2019، ص13.

[3] المرجع نفسه، ص360.

بالمجتمع، ووضح اهتمامات ومجالات علم اللّغة الاجتماعي: كإبراز هوية الفرد والجماعة من خلال اللّغة المستعملة من قبلهم...إلخ .

أمّا "هدسون" فقد عرّف هذا العلم بقوله: «هو دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع»[1]، بالنسبة لتعريف "هدسون" جاء شديد الاختصار لكنّه يؤكد في تعريفه على العلاقة القائمة بين اللّغة والمجتمع، وعلم اللّغة الاجتماعي هو العلم الّذي يدرس هذه العلاقة.

أمّا "رالف فاسولد" "fasold" عرّفه كالآتي: «يهتم علم اللّغة الاجتماعي وهو أحد الفروع الحديثة نسبيا لعلم اللّغة بدراسة الظواهر اللّغويّة المختلفة من وجهة نظر اجتماعية»[2]، وفي تعريف "فاسولد" لعلم اللّغة الاجتماعي يقرّبأنّ هذا العلم حديث وهو أحد فروع علم اللّغة، عكس ما جاءوا به بعض العلماء على أن علم اللّغة هو نفسه علم اللّغة الاجتماعي، فاهتمام عالم اللّغة يكون تحليل تلك الظواهر اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، معجمية) من خلال علاقتها بالمجتمع؛ أي مدى تأثير المجتمع، أو الظواهر الاجتماعية في اللّغة.

وقد أورد "بيتر ترادجل" "bitartradjul"تعريفا لعلم اللّغة الاجتماعي وهو: «الشعبة المتفرعة عن علم اللسانيات، الّتي تُعنى باللّغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية وحضارية، فهي تدرس حقل اللّغة والمجتمع»[3]، ورأيه ليس بعيدا عن رأي "فاسولد" "fasold"، فقد أقرّ "بيتر" "bitar" في تعريفه بأنّ علم اللّغة الاجتماعي فرع من فروع علم اللّغة ويُعنى بدراسة حقل اللّغة والمجتمع.

أما "مُحَمَّد الخولي" عرّفه في قوله: «هو فرع من علم اللّغة التطبيقي يدرس مشكلات اللّهجات

[1] هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص12.

[2] رالف فاسولد، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، تر: إبراهيم بن صالح مُحَمَّد الفلاي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، السعودية، دط، 2000، المقدمة، ص ز.

[3] ترادجل بيتر، **السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، تر: مُحَمَّد كرم الدكالي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، دط، 2017، ص04.

الجغرافية، واللهجات الاجتماعية، والازدواج اللّغوي، والتأثير المتبادل بين اللّغة والمجتمع»[1]، فـ"الخولي" يؤكد بأنّ علم اللّغة الاجتماعيفرع من فروع علم اللّغة التطبيقي وفصَّل في مجالات هذا العلم (لهجات جغرافية، لهجات اجتماعية، ازدواج لغوي)، ووضح من خلال تعريفه أنّ هذا العلم يدرس التأثير المتبادل بين اللّغة والمجتمع.

وعرّفه "عبد الغفار حامد هلال" حيث قال: «هو علم يُبَيِن صلة اللّغة بالمجتمع، فهي أداة تربط بين أفراده وتجمع شملهم وتعبر عن حاجاتهم ويمكن –في هذا الضوء– معرفة الأسباب والنتائج والقوانين التي تحكم ظواهر اللّغة الّتي تصلح للحياة المتشعبة، ومرونتها، وقدراتها على تمثل ألوان الحضارات والتغيرات الاجتماعية، وأيضا اللّغة الّتي لا تصلح لذلك»[2] ، بيّن "عبد الغفار حامد هلال" من خلال تعريفه؛ أنّ الوظيفة الأُولى للغة:وظيفة اجتماعية تواصلية، و اللّغة وعاء للحضارات والثقافات؛ وأنّ دراسة العلاقة القائمة بين اللّغة والمجتمع من اختصاص هذا العلم، ومن خلاله نستطيع تحديد أي اللّغات الأفضل، تمثل الحضارات، وثقافة الشعوب، وتستطيع الاستمرار، لا الاندثار مثل بعض اللّغات التي انقرضت.

وعرّف "هادي نهر" علم اللّغة الاجتماعي في قوله:«هوالعلم الّذي يهتم بالخطوط العامة الّتي تميز المجموعات الاجتماعية، من حيث أنّها تختلف وتدخل في تناقضات، داخل المجموعة اللّسانية العامة نفسها، والوقوف على القوانين الّتي تخضع لها الظاهرة اللّغويّة في حياتها وتطورها وما يعتورها من شؤون الحياة، ومبلغ تأثرها بما عداها من الظواهر الاجتماعية، الّتي لها تأثير على اختيار الناس اللّغة، وما تحمله هذه اللّغة من طوابع الحياة التي يحياها المتكلمون، وطرائق الاستعمال اللّغوي الّتي يكتبها الإنسان في المجتمع»[3]، فقد أشار "هادي نهر" في تعريفه إلى أنّ هذا العلم يدرس الاختلاف والتداخل الحاصل بين المجموعات الاجتماعية داخل الجماعة اللسانية الواحدة، وعلى سبيل المثال

[1] الخولي مُحَمَّد علي، **معجم علم اللغة النظري**، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1982، ص261.

[2] هلال عبد الغفار حامد، **علم اللغة بين القديم والحديث**، مطبعة الجبلاوي، شبرا، مصر، ط2، 1986، ص118.

[3] نهر، هادي:**علم اللغة الاجتماعي**، ص25.

نذكر ظاهرة الازدواجيّة اللّغويّة داخل المجتمعات العربية، وكذلك يدرس تطور اللّغة عبر الزمن، وما يعتريها من تغيرات جراء تأثير الظواهر الاجتماعية عليها.

وعرّفه "حاتم الضامن": «علم اللّغة الاجتماعي هو دراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع، ولابد أن نشير إلى أنّ اللّغة لا تحيا إلّا في ظل مجتمع إنساني، فاللّغة إذن نشاط اجتماعي؛ لأنها استجابة ضرورية لحاجة الاتصال بين النّاس جميعا ولهذا السبب يتصل علم اللّغة اتصالا شديدا بالعلوم الاجتماعية وأصبحت قسم من بحوثه تدرس علم الاجتماع، فنشأ لذلك فرع منه يسمى بـ: (علم اللّغة الاجتماعي) يحاول الكشف عن العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية وأثر تلك الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية»[1]، وكذلك "حاتم الضامن" يؤكد في تعريفه لعلم اللّغة الاجتماعيبأنّ وظيفة اللّغة الأُولى هي: التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، وأقر بوجود علاقة بين علم اللّغة والعلوم الاجتماعية، ومنه نشأ علم اللّغة الاجتماعي، وهو فرع من فروع العلوم الاجتماعية فهذا العلم يكشف لنا تأثير المجتمع في الظواهر اللّغويّة.

أمّا "مها مُحَمَّد فوزي معاذ" أوردت تعريفا لعلم اللّغة الاجتماعي حيث تقول: «يهتم بدراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع وهو نوع جديد في الدراسات اللغوية يحتوي هذا الفرع على مجموعة كبيرة من المصطلحات تصنف العلاقات اللّغويّة داخل المجتمع الواحد»[2]، وهنا تتفق "مها مُحَمَّد فوزي معاذ" مع "رالف فاسولد" على أنّ علم اللّغة الاجتماعي علم حديث النشأة وأشارت إلى مجالاته.

أما "سعيد نوصير" عرفه: «هو الدراسة الّتي تهتم بدراسة اللّغة في سياقها المجتمعي وتعنى هذه المقاربة بالبحث في علاقة (المتغير اللساني) بـ (المتغير الاجتماعي) »[3]، فالعامل الوحيد المتغير الّذي يمكن الاعتماد عليه في ملاحظة التغيرات اللّغويّة هو التغير الاجتماعي الّذي لا تكون تغيراته اللّغويّة

---

[1] الضامن حاتم، **علم اللغة**، مطابع التعليم العالي، الموصل، العراق، دط، 1989، ص36.

[2] معاذ مها مُحَمَّد فوزي، **الأنثربولوجيا اللغوية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2009، ص122.

[3] نوصيرسعيد،**سوسيولسانيات المجتمع المغربي**، ص16.

سوى نتائج له[1].

أما "ريم بسيوني" عرّفته بقولها: «يهتم بدراسة علاقة اللّغة –بوصفها متغيرا– بالمقومات الاجتماعية المختلفة، فمثلا في كل اللّغات هناك متغيرات صوتية وتركيبية ودلالية، وهذه المتغيرات على علاقة وطيدة بالمقومات الاجتماعية، كالطبقات الاجتماعية مثلا، أو التحول من مجتمع بدوي أو ريفي إلى حضري، أو تغير المكان والزمان، أو التغيرات الاجتماعية المبنية على أساس النوع: الرجل والمرأة، أو السن، أو الرباط الاجتماعي»[2] ،من خلال تعريف "ريم بسيوني" فقد وضحت لنا أنّ هذا العلم يدرس العلاقة بين اللّغة والمجتمع، وفصّلت في هذه العلاقات وذكرت مجالات هذا العلم، فلكل طبقة اجتماعية لغتها الخاصة، فعلى سبيل المثال: لغة الملوك تختلف عن لغة الشعب، ومنه فالطبقة الاجتماعية متغير اجتماعي أثر على المتغير اللغوي أيً كان نوع هذا المتغير (صوتي، صرفي، نحوي، دلالي، معجمي)، وكذا لغة البدو تختلف على لغة الحضر، وذكرت مرتكزات هذا العلم (المكان، الزمان، الجنس، السن).

وعرّفه "عز الدين صحراوي" في مقاله: (اللّغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية) حيث قال: «اللّسانيات الاجتماعية هي الدراسة العلمية للأداء اللّغوي دون الرجوع إلى ما تقول به اللسانيات في تفريقها بين اللّغة والكلام أو الكفاية اللّغويّة، والأداء الكلامي»[3]، وقد اختار "عز الدين صحراوي" مصطلح اللّسانيات الاجتماعية للتعبير عن علم اللّغة الاجتماعي، وأقرّ بأنّ هذا العلم لا يفرق بين اللّغة والكلام، كما جاءت به اللّسانيات العامة، وصرّح في مقاله أنه لا فرق بين اللّسانيات واللّسانيات الاجتماعية فهما علم واحد.

---

[1] ينظر: كوراني أليس، **اللغة والمجتمع عند العرب (الجاحظ نموذجا)**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2013، ص19.

[2] بسيوني ريم، **علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي (محاور ونظريات)**، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2018، ص6.

[3] صحراوي عز الدين،**اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية**، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، ع5، ديسمبر 2003، ص 172.

ويعرّفه "عبد القادر علي زروقي" في مقاله: (الجماعات اللسانية من منظور علم اللّغة الاجتماعي دراسة في المفهوم وآلية البحث):«هو علم يدرس اللّغة في ضوء علم الاجتماع أو يربط الملفوظ اللّغوي بسياقه التواصلي والاجتماعي والطبقي»[1]، وفي هذا التعريف نلاحظ المزج بين علم اللّغة وعلم الاجتماع، يفرز لنا علم اللّغة الاجتماعي؛ حيث يكون محور اهتمام الباحث اللّغوي هو اللّغة وما يعتريها من تغيراتبسبب تأثير الظواهر الاجتماعية فيها.

وبعد أن فصّلنا في سرد، وتحليل مجموعة من تعريفات علم اللّغة الاجتماعي لعدة علماء على مختلف مشاربهم،من الغرب والعرب، نستطيع القول: إنّ علم اللّغة الاجتماعي علم حديث النشأة وأنّه أحد فروع علم اللّغة التطبيقي، وكذا هوالعلم الّذي يدرس اللّغة وعلاقتها بالمجتمع فاهتمام الدارس يكون باللّغة لا بالمجتمع بصيغة أخرى يدرس تأثير البنية الاجتماعية على البنية اللّغويّة.

أمّا فيما يخص نشأة علم اللّغة الاجتماعي فقد تجلىبظهور علم الأعراق البشرية، الّذي يدرس اللّغة لا لذاتها وإنما باعتبارها وسيلة التعبير عن سلالة معينة وعن شعب وعن حضارة[2]، فاللّغة تمتد بجذورها إلى حقيقة الثقافة وإلى الحياة القبلية والعادات والتقاليد الخاصة بالنّاس[3]، وظهرت العلاقة بين اللّغة والمجتمع خلال القرن التاسع عشر، وذلك من خلال ظهور عدة مصطلحات بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة:

1/علم اللّغة الإثنولوجي (ethnoligistics): أواخر الأربعينيات بزعامة "مالينوفسكي"malinufiscy"[4]، وكان لـ"مالينوفكسي" "malinufiscy"العالم الأنثربولوجي فَضْل كبير في تغيير النظر إلى اللّغة، فقد أدرك عندما كان يدرس بعض المجتمعات الّتي جرى الاصطلاح

[1] زروقي عبد القادر علي، **الجماعات اللسانية من منظور علم اللغة الاجتماعي دراسة في المفهوم وآلية البحث**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، ع35، سبتمر2018، ص996.

[2] ينظر: نهر هادي، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، ص24.

[3] ينظر: الراجحيعبده، **اللغة وعلم المجتمع**، دار الصحابة للتراث، طنطا، مصر، ط1، 2012،ص22.

[4] ينظر:المرجع نفسه، ص08-09.

على تسميتها بالمجتمعات (البدائية) أو(الفطرية) أو(الوحشية)، أنّ دراسته لن تصح دون معرفة الوظيفة الّتي تقوم بها اللّغة في المجتمع، ومن هنا كانت نظريته الهامة في اللّغة والّتي كانت بين عوامل تطور النظر إلى علم اللّغة، وصل "مالينوفسكي" بعد دراسته لأمثال هذه المجتمعات إلى أنّ وظيفة اللّغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو للتواصل بل وظيفة اللّغة عنده تتجاوزذلك إلى: أنّها حلقة في سلسلة النشاط الإنساني، بل وأنّها ضرب من العمل وليست أداة عاكسة للفكر واستعمال اللّغة على هذه الصورة ليس قاصرا على الجماعات (البدائية) بل إنّه ليلاحظ في أرقى الجماعات تمدُنًا[1].

2/علم اللغة النفسي(psycholinguistics): في أوائل الخمسينيات.

3/علم اللغة الاجتماعي (socilinguistics): في أوائل الستينيات[2].

وقد أصبح علم اللّغة الاجتماعي الآن علما له ثقله في معظم الجامعات والمعاهد الّتي تخصه بجزء كبير من دراستها لعلم اللغة، وقد ازدهر هذا العلم كثيرا في الفترة ما بين 1960-1970، وهذا لا يعني أنّ دراسة اللّغة بعلاقتها بالمجتمع لم تظهر إلاّ في ذلك الوقت، ولكن كانت هناك محاولات تقليدية قديمة في دراسات اللّهجات ودراسة العلاقة بين معنى الكلمة لثقافة بصورة خاصة، ولكن الشيء الجديد هو أنّ ذلك العلم أصبح يُلقي المزيد من الضوء على واقعية اللّغة وطبيعة المجتمع[3].

وفي سنة 1978 كانت هناك دوريتان باللغة الانجليزية متخصصتان في نشر الأبحاث والدراسات الخاصة بعلم اللّغة الاجتماعي، وهما: اللغة في المجتمع (language in society)، والدورية الدولية لعلم اجتماع اللّغة (international journal of the sociology of language)،كما كان هناك عدد كبير من الكتب الّتي ظهرت في ذلك الوقت، لتعرّف بهذا العلم أو بعلاقة اللّغة بالمجتمع، ومن أصحابها: "بريلنج""burling" 1970، "برايد" "pride" 1970، و"فيشمان" "fishman" 1972[4].

[1] ينظر:السعران محمود، **اللغة والمجتمع**، دار الصحابة للتراث، طنطا، مصر، ط1، 2012،ص17.

[2] الراجحي عبده، **اللغة وعلوم المجتمع**، ص09.

[3] ينظر: معاذ مها مُحَمَّد فوزي، **الأنثربولوجيا اللغوية**، ص122.

[4] ينظر: هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ص12.

نشأ علم اللّغة الاجتماعي في أمريكا و انجلترا في الستينيات من القرن العشرين على يد بعض الباحثين المعنيين بالقضايا الاجتماعية إلى حد كبير والمتأثرين بالحركات الاجتماعية في تلك الفترة[1]، فقد ظهر لتطور علم اللّغة العام من ناحية، وكذلك كرد فعل على المدرسة التوليدية التحويلية من ناحية أخرى لما أسلفته المدرسة من استبعاد علاقة اللّغة بالمجتمع[2].

ومن أهم علماء علم اللّغة الاجتماعي "وليام لابوف(labov.w)" العالم الأمريكي الّذي يعدّ رائد علم اللّغة الاجتماعي من حيث النظريات وطرق البحث[3]؛ حيث أسس النظرية الكمية أو الاختلافية ردا على مدرسة "تشومسكي" في اللّغة ورفضا لموقفه، ورأت النظرية بضرورة جعل الاختلاف المحور الّذي تدور عليه نظرية اللّغة وليس طرفها، فجاء تركيزها على مختلف الطرق الّتي يستعملها في تداول لغتهم عند الحديث بها لتلبية أغراض معينة، فإتقان عدة أساليب في الحديث أمر أساسي جدّا في كل مجتمع لغوي حي وفقدانها مرض، أو كما قال "وليام لابوف(labov.w)": ليس إتقان مختلف الأساليب التعبيرية عبارة عن تعدد اللّهجات أو مجرد استعمالها، بل هو جزء من الكفاءة اللغويةالشاملة، فهو من مستلزمات منهجنا في اللّغة الّتي تفي بحاجات المجتمع المعقد أو الحقيقي، وانعدام التفاوت التركيبي خلل[4].

وقد أكّد "وليام لابوف(labov.w)" أنّ دراسة تغير اللّغة عبر السنين التغير الزمني لابد أن يكون عن طريق دراسة وشرح التغير الّذي طرأ على اللّغة الآن، أو عبر أكثر من جيل من متحدثيها، ومن أهم إنجازات "لابوف" وغيره من العلماء، تعريف المتغير اللّغوي ودراسته دراسة تعتمد على الكم وليس الكيف، والمتغير اللّغوي، يمكن تعريفه على أنّه: مكون عادة صوتي يرتبط وجوده ليس فقط بتركيبة الكلمة أو الجملة، ولكن بعوامل خارجية وليست لغوية، وضّح "لابوف" في دراساته أنّ وجود

---

[1] ينظر: معاذ مها مُحَمَّد فوزي، **الأنثربولوجيا اللغوية**، ص6.

[2] ينظر: هدسون، مرجع سابق، ص07.

[3] معاذ مها مُحَمَّد فوزي، مرجع سابق، ص6.

[4] ينظر: جاسم علي زيدان،**دراسة في علم اللغة الاجتماعيبحث صوتي لغوي اجتماعي في اللهجات العربية الشامية السورية مقاربة مع الانجليزية وغيرها**، بوستاك أنتارا، ماليزيا، دط، دت، ص 1-3.

نمط في استعمال المكون اللغوي مثلا: في طريقة نطق حرف القاف ك(ج) في بعض اللّهجات وك همزة في لهجات ثانية، و ك (كاف) أو(ق) في لهجات ثالثة، هذا النمط لا ينمّ عن وجود تغيير قوي قادم على المتغير اللّغوي مع العلم أنّ اللّغة دوما تتغير وتنمو، ولكن بسرعات مختلفة، أمّا إذا اختفى النمط المتوقع وأصبح استعمال المتغير الصوتي غير متوقع أو متعارض أحيانا، فهذا ربما يوحي بوجود تغير في المتغير الصوتي في هذا المجتمع[1]، أمّا المتغير الاجتماعي فيقصد به جميع الجوانب المتعلقة بهوية المتحدث الاجتماعية مثل: طبقة اجتماعية، والنوع الاجتماعي والعمر[2] ، وبالنسبة لنشأة هذا العلم في التراث العربي يوجد دراسات تندرج تحت مفهوم علم اللّغة الاجتماعي ك: دراسة اللّهجات، أما ك: اعتراف بأنّه علم قائم بذاته كان في بداية الستينيات كما أسلفنا الذكر.

ومن الطبيعي أنّ لكل علم علماءقعدوا له نظريات وطوروه وكان لهم الفضل في كشف هذا العلم، فعلم اللّغة الاجتماعي مثله مثل كل العلوم له أعلامه وحين تقصينا وبحثنا وجدنا أكثر من عشرين عالم لهذا العلم، لكن اختارنا ثله منهمللتعريف بهم وبأعمالهم الّتي أسهمت في تطور هذا العلم وهم كالآتي[3]:

- "برونسلومالينوسكي(malinowskibronslaw)" (1884-1942): ولد في بولندا وحصل على درجة الدكتوراه في الفيزياء والرياضيات وعُيّن في جامعات لندن، وهو عالم أنثربولوجي، وكان له إسهامات في مجال علم اللّغة الاجتماعي؛ حيث أنشأ تقليد العامل الميداني المكثف في الأنثربولوجيا وبعد ذلك في علم اللّغة الاجتماعي.
- "فيرث (firth)" (1890-1960): هو أول بريطاني يتولى منصب رئيس اللغويات في جامعة لندن إلى غاية سنة 1960، اشتهر بأعماله في علم اللّغة الاجتماعي في موضوع سياق الأحداث.

[1] ينظر: بسيوني ريم، **علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي**، ص6.
[2] ينظر: سوانجون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص357.
[3] ينظر:المرجع نفسه، ص148- 246.

- "تشارلز فيرغسون (fergusoncharles)" (1921-1988): وهو أحد مؤسسي علم اللّغة الاجتماعي، كان أول مدير لمركز اللغويات التطبيقية في واشنطن عام 1959، ثم رئيسا في لجنة أبحاث العلوم الاجتماعية في اللّغويات الاجتماعية من (1964-1970)، وهو أول مدير لبرنامج اللّغويات في جامعة ستانفورد عام 1967، وكان له إسهامات في مجال اللّغويات الاجتماعية مثل: ازدواجيّة اللّسان، واللّغويات التطبيقية، وتخطيط اللّغة.

- "جوشوا فيشمان (fishmanjoshua)" (1926): ولد في فيلادلفياويُعدّ مؤسس علم اجتماع اللّغة، مدافع متحمس للتعليم ثنائي اللّغة، اشتغل أستاذا محاضرا في جامعة ستانفورد، و محررا مؤسسا للمجلة الدولية لعلم اجتماع اللّغة (international journal of the sociology of language).

- "وليام لابوف (Labov.william)" (1927): درس وتعلم في جامعة كولومبيا قبل الانتقال إلى جامعة بنسيلفنيا، شخصية بارزة في اللّغويات الاجتماعية، اشتهر برسالتيه للماجستير والدكتوراه التي غيّرت مسار الدراسات اللّغوية.

- "بيتر ترادجل" "Peter Traggle"(1943): عَلَم من أعلام اللسانيات الاجتماعية ولد بمدينة نوردج الانجليزية، حصل على شهادة الدكتوراه سنة 1971 من جامعة إدنبرة، اشتغل أستاذا جامعيا بجامعتي ريدينغ، واسيكس، ويُعدّ مرجعا عالميا في علم اللّسانيات الاجتماعية، من أهم إسهاماته في هذا المجال كتابه "السوسيولسانياتالتطبيقية"سنة 1984[1].

2/ موضوعه ومنهجه:

كان "انطوان ميبه" "antwanmaih"من أوائل من وجهوا اللغويين إلى الكشف عن القوانين الّتي تحكم العلاقات الضرورية بين البنية اللّغويّة والبنية الاجتماعية، فلقد رسم في سنة 1906 المنهج الآتي: «إنه من الواجب أن نحدد مع أي بنية اجتماعية تتفق بنية لغوية معينة، كما أنه من

[1] ينظر: ترادجل بيتر، **السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، ص5.

الواجبأننحدد كيف تتمثل تغيرات البنية الاجتماعية بطريقة عامة في تغيرات في البنية اللغوية»[1]،فموضوع علم اللّغة الاجتماعي هو: «دراسة الأثر الاجتماعي على اللّغة»[2]، فعلم اللّغة الاجتماعي يدرس تأثير المجتمع على اللّغة، فالمجتمع يفهم من خلال اللّغة والأخيرة تفهم من خلال المجتمع.

وذكر "عبده الراجحي" موضوع علم اللّغة الاجتماعي حيث قال: «هو دراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة باعتبارها صادرة عن معان اجتماعية وثقافية مألوفة أو غير مألوفة وذلك من خلال النهر المتدفق للتبادل الاجتماعي اليومي»[3]، فعلم اللّغة الاجتماعي: «هو الّذي يبحث في الصلات والعلائق الّتي تربط بين اللّغة والمجتمع؛ وبعبارة أوضح يقوم هذا العلم بدراسة الأسباب والعوامل الاجتماعية الّتي يؤثر شكل على اللّغة ووظيفتها»[4]، فعلم اللّغة الاجتماعييشكل واحدا من أهم مصادر علم اللّغة التطبيقي، فهو علم يحاول الكشف عن القوانين والمعايير الاجتماعية الّتي توضح وتنظم سلوك اللّغة وسلوك الأفراد نحو اللّغة في المجتمع[5]، ويحاول علم اللّغة الاجتماعي الكشف عن العلاقة بين اللّغة والحياة الاجتماعية ويبين أثر الحياة الاجتماعية في الظواهر اللّغويّة المختلفة ويهتم بدراسة الوظيفة الاجتماعية للغة.

وقد حدّد "عز الدين صحراوي" موضوع علم اللّغة الاجتماعي في قوله: «اللسانيات الاجتماعية تحاول تحديد الهيمنة اللغوية لنمط لغوي على آخر، كما تحاول اكتشاف القوانين والمعايير

---

[1] السعران محمود،**اللغة و المجتمع**، ص 62.

[2] كاليفي لويس جان، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008، ص214.

[3] الراجحي عبده، **اللغة وعلوم المجتمع**، ص10-11.

[4] جاسم علي زيدان، **دراسة في علم اللغة الاجتماعي بحث صوتي لغوي اجتماعي في اللهجات العربية الشامية السورية مقاربة مع الانجليزية وغيرها**، ص ش.

[5] ينظر: أبو مغنم جميلة عابد، **أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية إحصائية**، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج42، ع02، 2015، ص1630.

الاجتماعية الّتي تحدد المواقف اللسانية ضمن الجماعة اللغوية»[1]، فعلم اللّغة الاجتماعي يدرس التنوعات والاختلافات في لغة واحدة أو أكثر، وهو يسعى إلى فهم اللّغة كما هي موجودة بالفعل؛ أي دراسة اللّغة وعلاقتها بالمجتمعات التي تكون فيها[2].

واستفادت الدراسات السوسيولسانية من تطور البحث اللساني الّذي جاء به "دو سوسير"- بشكل عام- فاستغلت تدقيقاته المنهجية بنيويا ومن خلالها سلطت الضوء على طبيعة اللّغة من جهة، وطبيعة المجتمع من جهة ثانية، واستوعبت كل ذلك بنظرة تطورية عميقة تبعا لتطور مناهج البحث في العلوم المعرفية والدقيقة على السواء[3]، فعلم اللّغة الاجتماعي يطبق منهج علم اللّغة الوصفي بالإضافة إلى منهج وصف الظواهر الاجتماعية، كما أنّه يشتمل على جزئين؛ جزء عملي، وجزء نظري؛الجزء العملي (الميداني) من حيث الخروج إلى المجتمع والبحث وتجميع الحقائق، والجزء النظري من حيث تحليل وصياغة هذه الحقائق[4].

ويعتبر مجال علم اللّغويات الاجتماعية منتجا بصورة جيدة وذلك إذا كان يرتكز على حقائق مجمعة بصورة منظمة كجزء من البحث أو من حيث اعتمادها ببساطة على خبرة الفرد الذاتية، وهذا المجال يسمح لنا بأن نبدأ في تحليل الإطار العملي وذلك بما تحتويه مصطلحات مثل: (اللّغة) (جسم المعلومات أو القوانين)، الحديث (التعبير اللفظي)، المتحدث، المرسل إليه...إلخ، مما لا شك فيه الخبرات الشخصية هي المنبع الغني بالمعلومات في اللّغة وفي علاقتها بالمجتمع وإن كنا نجد أنّ هذا المدخل سوف يتعرض إلى خطورة إذا ما اعتُمِد التطبيق المنطلق من الخبرات الشخصية فقط، وذلك لسببين[5]:

---

[1] علي صبري فرغلي، **الهوية العربية وازدواجية اللغة في عصر المعلومات**، الفكر العربي، ع96، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1990 نقلا عن/صحراوي عز الدين،**اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية**، ص157 .

[2] ينظر: زروقي عبد القادر علي، **الجماعات اللسانية من منظور علم اللغة الاجتماعي**،ص996.

[3] ينظر: نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي**، ص19.

[4] ينظر: معاذ مها محمود فوزي، **الأنثربولوجيا اللغوية**، ص122.

[5] المرجع نفسه، ص123.

1/ أننا يمكن أن نكون غير دقيقين في تفسيرنا إلى خبراتنا الذاتية وذلك لأن معظمنا لا يدرك بصورة شعورية هذا المدى الواسع من التغيروالتنويع في الحديث الّذي نسمعه أو نجيب عليه في حياتنا اليومية.

2/ أنّ الخبرات الشخصية ما هي إلاّ عبارة عن أساس محدود يصعب أن نقوم بتصميمات منها على اللّغة والمجتمع.

عموما نقول إنّ السبب الرئيس الّذي جعل من مجال علم اللّغويات الاجتماعية مجالا ممتعا خصبا، هو ليس –في الواقع– جانبه الّذي يتمثل في الأداء النظري وإنما في ذلك الجانب الّذي يتمثل في الاكتشافات العملية الّتي أجريت بصورة منظمة على اللّغة في واقعها الاجتماعي[1].

وتتمثل أهمية هذا العلم في ثلاثة عناصر أساسية وهي[2]:

1/سعي علم اللّغة الاجتماعي إلى أن يمد التحليل اللّغوي بعدا يتجاوز المدى الّذي بلغه علم اللّغة الحديث،وعلى سبيل المثال: إغفال علم اللّغة السياق وعلم اللّغة الاجتماعي ينظر إلى العوامل الخارجية الّتي تؤثر في استعمال اللّغة.

2/ دراسة وتحليل وتقديم حلول للمشكلات اللّغوية في المجتمعات النامية، ك: الازدواجية والثنائية اللّغوية.

3/حل مشكلات التّعليم والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات المتقدمة.

3/ مرتكزاته ومجالاته:

جاء علم اللّغة الاجتماعي لكي يتجاوز تلك النظرة البنيوية الّتي اقتصرت على النظرة التجزئية للغة باعتبارها نسقا منسجما، وكان مجيء علم اللّغة الاجتماعي لكي يلقي نظرة أخرى على الكلام أو التلفظ فاتحا بذلك المجال أمام بنيوية متنوعة؛ أي مختلفة ومتغيرة بالنظر إلى المصادر الدالة على

[1] ينظر: معاذ مها محمود فوزي، المرجع السابق ، ص123.

[2] ينظر: نهر هادي، **علم اللغة الاجتماعي**، ص51-53.

ذلك التنوع وهي:

أ/المكان الجغرافي والزمان المتمثلان في السؤالين (أين ومتى؟)

ب/الأصل الاجتماعي*؛ ونقصد بها الطبقة الاجتماعية أي المستوى الاقتصادي والتعليمي[1]، فإنّ التمييز الداخلي للمجتمعات البشرية ينعكس على لغاتها، فالمجموعات الاجتماعية المختلفة تتكلم بأشكال مختلفة[2].

وقد قام "وليام لابوف(labov.w)" بعدّة دراسات مهمةأرست قواعد علم اللّغة الاجتماعي منها: دراسة نيويورك الشهيرة وفي هذه الدراسةركّز "لابوف" على المتغير الصوتي وطريقة نطق الـ:(ر) في مدينة نيويورك واختار طريقة مبتكرة لمعرفة هذا وهي أن يذهب إلى أكثر من سوق تجارية كبيرة ذات طوابق عدّة مرتبطة بطبقات اجتماعية مختلفة، فمثلا: ذهب إلى سوق تجارية يرتادها الأغنياء ومرتبطة بالطبقة الغنية جدّا في نيويورك وأخرى مرتبطة بالطبقة الأقل وثالثة معروف أنّها رخيصة ومرتبطة بالفقراء ثم سأل عاملة على الكاشير في كل مرّة عن شيء موجود في الطابق الرابع ليستمع لنطق العاملة لحرف(ر) في كل محل، ووجد "وليام لابوف(labov.w)" علاقة وطيدة بين تعريفه للطبقات المجتمعية ونطق هذا الحرف، فقسّم المدينة إلى طبقات اجتماعية على أساس مكان السكن والدخل والتّعليم إلى آخره[3].

وتطور علم اللّغة الاجتماعي على يد رواد العلم أمثال "ميلروي(milroy)"، و"إيكرت (ekert)"، و"ميلروي(milroy)"طورت نظرية الطبقات الاجتماعية وأدخلت عليها أهمية التشابك الاجتماعي المبني على "المنطقة الاجتماعية" "local area" وأهمية منطقة المعيشة في الاستقرار اللّغوي (social networks approach 1987)(milroy)، وهذا المجتمع يعتمد على وجود أفراد يعترفون

---

* بوقرة عبد الكريم، **علم اللغة الاجتماعي**، شبكة الألوكة، www.alukah.net، نسخة الكترونية، ص6.

[1] ينظر: معاذ مها مُحَمَّد فوزي، **الأنثربولوجيا اللغوية**، ص128.

[2] ينظر: ترادجل بيتر، **السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، ص33-34.

[3] ينظر: بسيوني ريم، **علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي**، ص7.

بانتمائهم لجماعة معينة بينها مقومات مشتركة معترف بها بين أعضاء، مثلا: جماعة يوميا تتقابل لحفظ القرآن الكريم أو لعب الشطرنج إلى آخره وفكرة إدراك الفرد لهوية اجتماعية سياسية أو فردية فكرة مهمة جدا في علم اللّغة الاجتماعي[1].

ج/ اللغة والهوية: فاللّغة ترمز إلى الهوية والثقافة الوطنيتين فهي رمز هام للهوية والانتماء إلى مجموعة معينة[2].

د/ اللغة والجنس: يشير مصطلح (النوع الجنسي) إلى سلوك الجنسين المتأثر بثقافة مجتمعهما؛ أي النوع الجنسي هو نتيجة لتصنيف اجتماعي ثنائي لما هو ذكري أو أنثوي، كما تراهما ثقافة المجتمع، النوع الجنسي هو مفهوم سوسيولوجي مشروع ومفتاحي لاستقراء العديد من الظواهر الاجتماعية العربية المتنوعة؛ حيث يبدو التباين بين النساء والرجال في المجتمعات العربية مشرقا ومغربا[3]، إنّ الجنس يعتبر المتغير الاجتماعي في الدراسات المتعلقة بالتنوع اللغوي والّتي قد نُفِذَت منذ الستينيات[4].

والتنوع اللّغوي على مقياس الجنس ليس مقصورا على المجتمعات الّتي توجد فيها حدود قوية تفصل الذكور من الإناث، لكنه موجود أيضا في المجمعات الّتي تضعف أو تختفي هذه الحدود فالّذي لا شك فيه أنّ هناك لغة للرجال وأخرى للنساء[5].

ر/اللغة والعمر: العمر متغير اجتماعي بارز في دراسة تنوع اللّغة والتغير اللّغوي، فإنّ لغة الشباب تختلف عن لغة الشيوخ ولغة المراهقين عن لغة الأطفال[6]، فاللّغةتُؤخذ اكتسابا؛ أي إنّ الإنسان يتعلمها داخل المجتمع ووسائل التعلم تتطور لدى الإنسان مع مراحل العمر ومع تطور هذه الوسائل

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص7.

[2] ينظر: ترادجل بيتر، **السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، ص70-140.

[3] ينظر: الذوادي محمود، **الازدواجية اللغوية الأمّارة**، تبر الزّمان، تونس، دط، 2013، ص142-143.

[4] ينظر: سوان جون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص206.

[5] ينظر: الراجحي عبده، **اللغة وعلوم المجتمع**، ص62.

[6] ينظر: سوانجون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص24-25.

تتنوع لغة الفرد الواحد، فلكل واحد منا في طفولته لغة تختلف اختلافا حين يتحدثها في شبابه وحين يتحدثها في كبره[1].

هـ/ اللغة والمهنة: لكل مهنة لغة خاصة، وبخاصة تلك الّتي تستعمل مصطلحات فنية، فالأطباء والجنود والحلاقون والصيادون وغيرهم لهم لغاتهم الخاصة[2]، وقد أجرى "لابوف" دراسة على التغيرات اللّغوية الّتي طرأت على المجتمع في جزيرة مارثا في بوسطن بعد تحول سكانها من صيادين إلى عاملين في السياحة وانفتاحهم على العالم الخارجي بعد أن كانت مارثا جزيرة منعزلة، وبالطبع توقع "لابوف" أن يحدث تغير لغوي[3].

و/ اللغة والعرق: يقول "جوستاف أوبرت (gustavoppert)": «إن اللّغة تحتفظ ببنيتها الخاصة وهي-إنْ لم تتوافق دائما مع أمة خاصة- فإنّها تدل على الجنس الّذي كان عليه تفكير أولئك الّذين انبثقت بينهم اللّغة باعتبارها وسيلة طبيعية للاتصال رغم أنّ الجنس قد يكون اختفى اختفاءً تاما»[4]، فقد أكدت الدراسات أنّ لغة الأمريكيين السود مختلفة عن لغة الأمريكيين البيض[5].

ي/ اللغة والسياق: على اللّغة كما هو الشأن بالنسبة لباقي أنواع النشاط الاجتماعي الأخرى أن تكون مناسبة للناطق الّذي يستعملها، فعلى سبيل المثال: نستغرب تحدث رجل ما مشابه لأسلوب كلام امرأة، فلغة الرجال تختلف على لغة النساء، وكذا لا ينبغي على السلوك أن يكون ملائما للفرد وحسب، بل يجب كذلك أن يكون مناسبا لوضعيات ومناسبات معينة فلكل مقام مقال، فاللّغة المستعملة في مناسبة فرح تختلف عن اللّغة المستعملة في مناسبة حزن واللّغة التي تستعمل في إلقاء خطاب سياسي تختلف عن اللّغة الّتي تُستعمل في خطاب ديني فاللّغة تختلف وفق السياق

[1] ينظر: المرجع السابق، ص61-62.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 63.

[3] ينظر: بسيوني ريم،**علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي**، ص7.

[4] الراجحي عبده،**اللغة وعلوم المجتمع**، ص14.

[5] ينظر: ترادجل بيتر، **السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع**، ص61.

الاجتماعي، فالناطق نفسه يستعمل أصنافا لغوية مختلفة في وضعيات مختلفة ولأغراض مختلفة[1].

وبعد أنْ تحدثنا عن مرتكزات هذا العلم وجب علينا تتصنيف مجالاته حسب ما أورده العلماء، فقد صنّف "هاليداي" مجالات اهتمام علم اللّغة الاجتماعي كالآتي[2]:

-الازدواجية اللّغوية والتعدد اللّغوي وتعدد اللهجات. -التخطيط والتنمية اللّغوية.

-علم اللهجات الاجتماعي(المتنوعات غير المعيارية).- ظواهر التنوع اللّغوي.

-اللسانيات الاجتماعية والتربية. - الدراسة الوصفية للأوضاع اللّغوية(طريقة وأسلوب الكلام).

-السجلات والفهارس الكلامية والانتقال من لغة إلى أخرى.

-العوامل الاجتماعية في التغير الصوتي والنحوي. -النظرية الوظيفية والنظام اللّغوي.

-اللسان والمجتمع والتواصل الحضاري. - تطور اللّغة عند الطفل.

-اللسانيات العرقية (الأثنومنهجية). - دراسة النصوص.

وقدّمت "ريم بسيوني" تقسيما لمجالات علم اللّغة الاجتماعي وهي كالآتي [3]:

-تحويل الشفرة اللّغوية.

-المقومات الاجتماعية واللّغة.

-اللّغة المبسطة واللغة المهجنة.

-سياسة اللّغة والتّعليم.

---

[1] ينظر: ترادجل بيتر، مرجع سابق ، ص91.

[2] ينظر: نهر هادي، **علم اللغة الاجتماعي**، ص24-25.

[3] ينظر: بسيوني ريم، **علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي**، ص05-12.

-اللّغة والسياسة.

-اللّغة والإعلام.

وجاء في معجم اللغويات الاجتماعية تقسيما آخر لمجالات هذا العلم وهي[1]:

-اللّغويات الأنثروبولوجية*.

-أنثروبولوجيا اللّغة. -ثنائية اللّغة.

-السوسيولسانيات والقانون. -تحليل الخطاب والنصوص من منظور اجتماعي.

-الأبجدة(محو الأمية). -اللّغة والجندر(الجنس والنوع الاجتماعي).

-التواصل الثقافي اللّغوي البيني. -اللّغات العالمية وعولمة اللّغة.

-علاقة اللّغة بالهوية. -التخطيط اللّغوي والسياسة اللّغوية.

-التربية ثنائية اللّغة. -التربية اللّغوية واللّغة في التربية والتعليم.

-ديمقراطية اللّغة. -العوامل الاجتماعية في التغير اللّغوي.

-الصراع اللّغوي. -التواصل اللّغوي.

-السوسيوصوات (علم الصوتيات الاجتماعي). -آداب السلوك اللساني.

وكذلك ذكر "فاسولد" في كتابه من مجالات علم اللّغة الاجتماعي وهي[2]:

-المواقف اللّغوية.

---

[1] ينظر: جون سوان وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص15-16.

* الأنثربولوجيا (المجتمعات البشرية): العلم الذي يدرس الإنسان من ناحية السلالات حسب، إذ إن اللغة حقيقة بشرية. دوسوسير،فرينان، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد،1985، ص24.

[2] ينظر: فاسولد رالف، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، ص م.

-الأمن اللّغوي.

-الخيار اللّغوي.

-الإبقاء والتحول اللّغويان.

-التقييس والتخطيط اللّغويان.

4/ علاقة علم اللّغة الاجتماعي بالتعليمية:

قبل التطرق إلى توضيح العلاقة بين علم اللّغة الاجتماعي والتعليمة يجب أن نحدد الفرق بينه وبين علم الاجتماع اللّغوي فيوجد لُبس بين العلمين لدى بعض العلماء لذا سنبين ذلك، فعلم اللّغة الاجتماعي هو فرع من فروع علم اللّغة وعلم الاجتماع اللّغوي هو فرع من فروع علم الاجتماع، فاهتمام الدارس في علم اللّغة الاجتماعي: اللّغة وتأثير الظواهر الاجتماعية فيها، واهتمام الدارس في علم الاجتماع اللّغوي: المجتمع وتأثير اللّغة فيه.

وقد وضح "الخولي" الفرق بين "علم الاجتماع اللّغوي" و"علم اللّغة الاجتماعي"؛ حيث خصّ من خلاله كل مصطلح بمجال، جازما أنّه:«إذا كان علم الاجتماع اللّغوي يبحث في التفاعل الكامن بين المجتمع واللّغة مع التركيز على الجانب الاجتماعي، فإنّ علم اللّغة الاجتماعي يركز في مقابل ذلك على الجانب اللّغوي باحثا عن مدى تأثير العوامل الاجتماعية في الظواهر اللغوية وانعكاس ذلك على الفروق اللهجية»[1].

وكلا العلمين علم اللّغة الاجتماعي وعلم الاجتماع اللّغوي يوازي أحدهما الآخر بل ويكمله والدليل على ذلك أنّه إذا كانت اللّغة تمثل التيمة الرئيسية في معادلة علم اللّغة الاجتماعي، فإنّ التيمة الرئيسية لعلم الاجتماع اللّغوي هي المجتمع؛ بمعنى آخر يمكن تعريف علم اللّغة الاجتماعي بأنّه دراسة

[1] محمّد علي الخولي، **معجم علم اللغة التطبيقي**، لبنان، ط1، 1986نقلا عن/ نوصيرسعيد،**سوسيولسانيات المجتمع المغربي**، ص24.

اللّغة بالنظر إلى المجتمع، وهذا يقتضي ضمنيّا أنّ علم اللّغة الاجتماعي جزء من دراسة اللّغة وأنّ قيمته تكمن في إلقاء الضوء على طبيعة اللّغة في علاقتها بالمجتمع-بشكل عام- أو بخصائص لغة بعينها، وبالمثل يعرف علم الاجتماع اللّغوي باعتباره دراسة المجتمع بالنظر إلى اللّغة، فهنا اللّغة هي التي تلقي الضوء على المجتمع وذلك لتسهيل دراسته وفهمه وهو ما يزكي استدلالنا على تكميل أحدهما الآخر[1].

يعدّ علم اللّغة الاجتماعي رافدا من روافد تعليمية اللّغة للعلاقة الوطيدة الّتي تربطه به كون علم اللّغة الاجتماعي يدرس اللّغة باعتبارها تتحقق في المجتمع ويتناول تعليمية اللّغة في هذا المجتمع فهذان العلمان يتقاطعان، في مواضيع عدّة منها[2]:

اللّغة والثقافة: والمقصود بها أنظمة التقاليد والعادات والأفعال وردود الأفعال فاللّغة هي المميز الأهم عن ثقافة المجتمع، إنّ تعليم اللّغة يراعي خصوصيات المجتمع سواء لأبنائها أو لغيرهم.

المجتمع الكلامي: والمقصود به الاتفاق اللّغوي مع تعدد الثقافات كما هو الشأن في اللّغة الانجليزية الّتي تعد اللّغة الرسمية للعديد من الدول مع تنوع في الثقافات والأمر نفسه يسري على المجتمعات العربية.

اللغة والاتصال: الاهتمام بأنواع الاتصال المختلفة الّتي يطبقها كل مجتمع بطريقته الخاصة ودراسة تأثير ذلك في تعليم اللّغة.

الأحداث الكلامية: اللّغة حدث يجري وفق ضوابط اجتماعية محددة والمقصود به مراعاة المقام الّذي تتم فيه عملية التخاطب بين المتكلمين فلكل مقال مقام يضبطه ويتحكم فيه.

الوظائف اللّغوية: الرسالة الّتي تجري داخل الحدث الكلامي تؤدي وظيفة معينة وهناك وظائف

[1] ينظر:نوصير سعيد،**سوسيولسانيات المجتمع المغربي**، ص24.

[2] ينظر: الراجحي عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، دط، 1995، ص24-26.

عامةوأخرى خاصة بكل لغة لأنّها تعبر عن نظام ثقافي خاص بالمجتمع ومنها الوظائف الآتية: التوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة وهي مختلفة عن بعضها البعض كما أنّ لغة التحية والشكر تختلف من مجتمع إلى آخر.

التنوع اللّغوي: والمقصود به الاختلاف بين اللّغات مثل اللّهجة والفصحى وداخل كل منهما لغات مهنية تحدد مصطلحات المهنة الّتي توظف فيها.

فالعناصر الاجتماعية مراجع مهمة لتعليمية اللّغة، ويتضحذلك من خلال قضايا المجتمع وموضوعاته التي تؤثر بشكل مباشر في تعليمة اللّغة سواء من حيث بناء المحتوى أو صياغة الأهداف أو تحديد الفئة المتعلمة وخصائصها الاجتماعية والثقافية[1]، وكذلك تعدد الاستعمالات اللّغوية في المجتمع واختلاف الثقافات يؤثر على التعليمية، ومثال ذلك ظاهرتا الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة، وكذا قضايا التنوع، والتعدد اللّغوي ، فدور علم اللّغة الاجتماعي البحث عن حلول للمشاكل اللّغوية والتعليمية.

ثانيا: التعليمية:

1/ مفهومها:

التعليمية هي ترجمة للمصطلح الأجنبي (Didactique) ، وقد يجد الباحث عدة مصطلحات مقابلة له كالتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية، ولعل ذلك راجع إلى تعدد مناهل الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية.

فإنّ كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم؛ أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه أماّ في اللغة الفرنسية فإنّ كلمة ديداكتيك(Didactique) مشتقة من

[1] ينظر: عواريب حنان، **أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في مرحلة الثانوية–مدينة ورقلة عينة–** رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، 2016/2015، ص24.

الأصل اليوناني وتعني فن التعلم؛ أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة ديداسكو(Didasko)، تعني أتعلم وكلمة ديداسكن تعني التعليم[1].

أمّا في الاصطلاح فتعني فن التعليم،واستُعمِل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة عام 1613م في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية: "راتيش" "ratsh" وعنوان هذا البحث هو: (تقرير مختصر في الديداكتيكا، أو فن التعليم عند راتيش)[2].

وفي سنة 1649م عرفت التعليمية: على أنّها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية وأضيف أيضا بأنّها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، فأول من وضع أُسسا للعملية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف الفرد هو العالم الألماني"فريدريكهيربارت""fridrikhirbart"، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط؛ أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، وفي بداية القرن العشرين أكّد تيار التربية الجديدة على أنّ التعليمية هي: النشاط الحي الفعّال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، وذلك تأكيدا للمقولة الشهيرة: (ليس الطفل وعاء نملأه وإنّما هو مصباح نوقده)، لكن التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أكدت أنّ التعليم والتعلم كلاهما متكامل؛ حيث أنّ نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، فالتعليمية هي تلك الدراسة الّتي تطرق مبادؤهاإلى مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية؛ وبعبارة أدق فإنّ التعليمية تؤسس نظرية التعليم فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي؛ أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطها وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها[3]، فموضوع التعليمية هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي: المعرفة العلمية الّتي تحتويها

---

[1] ينظر: هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، دت، ص09.

[2] المرجع نفسه، ص09.

[3] ينظر: لوريسي عبد القادر، **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016، ص20-21.

المؤلفات والكتب والمعرفة الموضوعة للتدريس والّتي ينقلها المعلم والمعرفة الّتي يتحصل عليها المتعلمون؛ أي الّتي تتكون لديهم كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد، فالتعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم، الّتي يعيشها الفرد للبلوغ إلى مخرجات تعليمية جديدة، فهي تدرس كيفية اكتساب المتعلم للمادة التعليمية[1]، وبصيغة أخرى التعليمية هي: الدراسة العلمية لطرائق التدريس، تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، فيختار منها ما يُناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس[2].

2/ عناصرها:

يتم التركيز في التعليمية على شروط اكتساب المعرفة من قبل المتعلم، وتُعتبر الوضعيات التعليمية مساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمتعلم والمعلم[3]، فنجاح أي عملية تعليمية مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثلاثة وتكاملها وتتمثل في ما يلي:

- **المعلم (الأستاذ):** يمثل المعلم العنصر المركزي في العملية التعليمية إذ هو الواسطة بين المادة الدراسية والمتعلم عبره ينتقل الأول إلى الثاني، وهذا لا يكون إلّا إذا توافرت عدّة صفات في المعلم لإنجاح العملية التعليمية وقد حددت الدراسات هذه الصفات فيما يلي[4]:

–المعلم الجيد يحب العمل مع المتعلمين متمكن من المادة الدراسية الّتي يقوم بتدريسها ولديه القدرة على حسن العرض ويتميز بالطلاقة اللفظية واللّغة السليمة الواضحة ويستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين والزملاء والرؤساء وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي خارج المدرسة.

–المعلم الجيد على وعي بظروف مجتمعه ومشكلاته ومشارك في مشروعات خدمة البيئة وفي المنظمات

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص23-25.

[2] ينظر: ابرير بشير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، الجزائر، دط، 2009، ص84.

[3] لوريسي عبد القادر، مرجع سابق، ص32.

[4] السيد ماجدة مصطفى وآخرون، **التدريس المصغر ومهاراته**، دار العربية للنشر، مصر، دط، 2006، ص24-25.

الشعبية والاجتماعية.

–المعلم الجيد ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والحيوية والتعاون والميل الاجتماعي، وهو شخص جيد في تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية.

– المعلم الجيد شخص مثقف واسع الأفق لديه اهتمام بالقراءة والمطالعة.

–المعلم الجيد –بدنيًا– له القدرة على العمل وخال من العيوب ويتميز بالرشاقة وخفة الأداء.

–المعلم الجيد يتصف بالاتزان الانفعالي ويتوفر له قدر معقول من التكيف العاطفي.

● **المتعلم**: يعدّ المتعلم المحور الذي تتوجه إليه عملية التعليم؛ لذلك فإنّ التعليمية تبدي عناية كبرى به، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها وتحديد أهداف التعليم[1].

ولذلك يجب أن تتوفّر عدّة خصائص في المتعلم لكي يكون قادرا على التّعلُّم وهي:

✓**النضج**: يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية الّتي تطرأ على الكائن الحي، والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي، ويُعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية فعلى سبيل المثال: لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي– الحركي، وعليه فإنّ التغيرات الّتي تطرأ على الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني لابد من توفرها حتى يحدث التعلم[2].

✓**الدافعية**: ومرادفتها هي: الحافز والقوة، والغرض والباعث؛ فهي تلك القوة الذاتية الّتي تحرك سلوك الفرد وتوجهه إلى تحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية، أو المعنوية(النفسية) بالنسبة إليه، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه(حاجاته وخصائصه ميوله

[1] الجيار سيد إبراهيم، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، بيروت، لبنان، دار هناء للنشر، دط، دت، ص288.

[2] الزغلول عماد عبد الرحيم، **نظريات التعلم**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص40-41.

واهتمامه)، أو من البيئة المادية، أو النفسية المحيطة به(الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)[1]، فالدافعية تتلخص في السمات الآتية[2]:

–الدافعية قوة محركة.

–الدافعية قوة ذاتية داخلية.

–الدافعية قوة تحرك السلوك.

–الدافعية قوة توجه السلوك.

–تكون للدافعية غاية لدى الفرد.

–تتصل الدافعية بحاجة لدى الفرد.

–تستثار الدافعية بعوامل داخلية وخارجية.

✓**الاستعداد**:يرتبط تهيؤ الطفلواستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي، والعقلي، والعاطفي، والاجتماعي، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم[3]،فالاستعداد هو: قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال ما[4].

✓**الممارسة أو التدريب**: تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم ويقصد بها النشاط الّذي يبديه الكائن الحي أثناء تفاعله مع البيئة وبذلك فقد تكون الممارسة على المستوى المعرفي كتحصيل المعارف أو على المستوى الفكري ك: عمليات التفكير الابتكاري أو الناقد أو على المستوى الحركيك:إجادة السباحة مثلا، وهناك نوعان من الممارسة الفعّالة هما: النوع الأول: الممارسة القائمة على

---

[1] دخل الله أيوب، **التعلم ونظرياته**، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2014، ص45-46.

[2] المرجع نفسه، ص47.

[3] حساني أحمد، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزاءر، ط2، 2009، ص53.

[4] المظفر أبي لبيد خان، **طرق التدريس وأساليب الامتحان**، سبكة المدارس الاسلامية، جمهورية باكستان الاسلامية، دط، دت، ص177.

التوجيهنتيجة التبصر والإرادة الواعية الاستيعاب، والنوع الثاني: الممارسة الّتي يتبعها معزز(مكافأة أو جائزة) والّتي تثبت السلوك بسبب تحقيقها لإشباع معين لدى الكائن الحي[1].

- **المحتوى الدراسي:** يعد المحتوى أهم مكونات المنهج ويُعرّف المحتوى على أنّه: «مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الّتي يمكن أن تحقق الأغراض التربوية ويشار إليه على أنّه مادة النص»[2]، فهو بذلك نوعية المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار والّتي تنظم على نحو معين، فيقصد بالمحتوى المقررات الدراسية وموضوعات التعلم[3]، أو مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس الّتي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها[4].

3/ المفاهيم المرتبطة بها:

هناك عدة مصطلحات ومفاهيم مرتبطة بالتعليمة: كالبيداغوجيا والتدريس والتربية والتعلم والتعليم الواجب علينا توضيحها وهي:

- **البيداغوجيا:** هي مجموعة من الأنشطة التعليمية-التعلمية الّتي يمارسها المعلمون والمتعلمون[5]،وعُرّفت البيداغوجيا من الناحية العملية على أنّها تجميع لجملة من الأساليب التقنية الّتي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، ورأى آخرون أنّها علم وفن التدريس أو طريقة التدريس[6].
- **التدريس:** هو نشاط إنساني يسعى إلى توفير الشروط المادية والنفسية الّتي تمكن من تحقيق

---

[1] عبد الرؤوف طارق، **الخرائط الذهنية ومهارات التعلم**، مجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2015، ص220.

[2] القرارعة أحمد عودة، **تصميم التدريس، رؤية تطبيقية**، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص104.

[3] ينظر، الساموك سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر، الأردن، دط، 2005، ص61.

[4] ينظر: مدكور علي أحمد، **مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2001، ص205.

[5] ينظر: أوزي أحمد، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص150.

[6] ينظر: التونسي فايزة وآخرون، **العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، ع29، مج07، 2008، ص179.

الأهداف التعليمية، وهو موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين–معلم ومتعلم– ولكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق هذه الأهداف؛ ومعنى هذا أنّ المتعلم له دور فعّال إذ إنّه يأتي إلى المدرسة مزودا بخبرات عديدة، كما أنّ لديه تساؤلات متنوعة تحتاج إلى إجابات وهو يرغب في أن يكتسب خبرات ويتعلم كيف يتعلم[1]، فالتدريس ببساطة هو تلك العملية الّتي يتوسط فيها شخص (هو المعلم) بين شخص آخر (المتعلم) ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية تعلمها[2]،وقد حدّد "حسن زيتون" اتجاهات تحديد معنى التدريس فيما يلي[3]:

–النظر إلى التدريس على أنّه عملية نقل معلومات من المعلم للتلاميذ.

–النظر إلى التدريس على أنّه إحداث أو تيسير التعلم.

–النظر إلى التدريس على أنّه حدث يتم في شروط معينة بين عناصر التدريس الثلاثة.

–النظر إلى التدريس على أنّه عملية اتصال إنساني.

–النظر إلى التدريس على أنّه نشاط عملي.

–النظر إلى التدريس على أنّه منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر والمكونات.

–النظر إلى التدريس على أنّه عملية صنع قرار.

–النظر إلى التدريس على أنّه مهنة يمارسها من يعلمون التلاميذ.

–النظر إلى التدريس على أنّه مجال معرفي منظم.

- **التربية:** هي عملية مستمرة ومتطورة تعنى بتكوين الخصائص الإنسانية في المتعلم، وتتم بطريقة مقصودة كما بالإمكان أن تكون غير مقصودة؛ إذ يمكن أن تحدث عملية التربية في المنزل وفي

[1] ينظر: القرارعة أحمد عودة، **تصميم التدريس، رؤية تطبيقية**، ص14.

[2] ينظر: هنداوي صفوت توفيق، **استراتيجيات التدريس**، جامعة دمنهور، مصر، دط، دت، ص06.

[3] ينظر: شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، جامعة الإسكندرية، مصر، دط، 2010، ص07-08.

الشارعوفي الحديقة...إلخ[1]،فالتربية إذن هي عملية اجتماعية هدفها تنشئة الأجيال وتنمية طاقاتهم وإمكانياتهم إلى أقصى درجة في جميع المجلات المعرفية والوجدانية والمهارية وهي أساس صلاح البشرية ووسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرقي بالأمم[2]، ويعتبرها "الغزالي": « أشرف الصناعات وغرضها غرس الفضيلة والتقرب إلى الله»[3]، أمّا "دوركايم" فيعرّفها بأنّها: « العمل الّذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال النامية لمساعدتها في الحياة الاجتماعية أمّا "رونيه أوبير" عرفها كالآتي: هي جملة الأفعال والسلوكيات الّتي يغرزها كائن إنساني بوعي في كائن إنساني آخر، وفي الغالب يكون إنسان راشد في إنسان صغير بشرط أن يكون لدى الأخير الاستعداد الكامل لتقبل غايات وأهداف الأول لحين بلوغه سن الرشد»[4].

- **التّعلُّم**: عند مراجعة الأدبيات التربوية نجد جدلا حول مفهوم التعلم وتحديدات عديدة له ولعل السبب يكمن في اختلاف وجهات النظر الفلسفية الّتي ينظر منها إلى التعلم؛ ولأنّ التعلم سلوك لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر إنّما من خلال ما يعبر عنه من سلوك يظهره المتعلم فضلا عن اختلاف اهتمامات علماء النفس بالزوايا الّتي ينظر منها إلى التعلم فقد عرف التعلم تعريفات عديدة منها[5]:

✓ هو تعديل السلوك بالخبرة والمران فهو تغير في السلوك له صفة الاستمرار وبذل الجهد المتكرر حتى وصول الفرد إلى استجابة تحقق غاياته وترضي دوافعه.

✓ هو تغير مطّرد في السلوك الّذي يرتبط بالمواقف المتغيرة الّتي يوجد فيها الفرد وبمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح؛ بمعنى أنّ التعلم هو نتاج التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمي، ومثل هذا الفهم للتعلم يشد على التوافق بين المتعلم والبيئة.

✓ هو تعديل في السلوك يساعد المتعلم على حل ما يصادفه من مشكلات وتحقيق المزيد من

---

[1] ينظر: الخطيب علم الدين عبد الرحمان، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص16-18.

[2] ينظر: القرارعة أحمد عودة، **تصميم التدريس، رؤية تطبيقية**، ص13.

[3] المرجع نفسه، ص13.

[4] المرجع نفسه، ص14.

[5] عطية محسن علي، **التعلم أنماط ونماذج حديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص33-34.

التكيّف مع بيئته.

✓ هو العملية الّتي تؤدي إلى تغيير طريقة الفرد في الاستجابة وينجم عن احتكاك الفرد بمثيرات خارجية.

✓ هو تغيير في السلوك ينتج عن الممارسة.

✓ هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد نسبيا ينجم عن الممارسة ويظهر في تغير الأداءات لدى الكائن الحي.

✓ هو تغير شبه دائم في إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة.

✓ هو تغيرات ارتقائية تطرأ على الكائن الحي العضوي في مختلف مراحل حياته وتوصف بأنّها سلوكية أو نفسية ولظروف الخبرة والممارسة والتدريب دور أكبر فيها.

✓ هو عملية تعديل في السلوك والخبرة.

✓ التعلم هو تعديل شبه دائم للسلوك بالخبرة يستدل عليه من أداء الفرد.

فالتعلم ينجم عن التبصر والملاحظة والمحاكاة أو الممارسة أو التعليم أو التدريب أو التدريس فهو يكتسب بالخبرة والممارسة المحسوسة أو بالتصبر[1].

- **التعليم:** تعددت تعريفات التعليم نذكر منها ما يلي:

✓ هو مجموعة من النشاطات المخطط لها تساعد على تغيير سلوك المتعلم ومساعدته على التعلم وتسهيل عملية التعلم وتنظيم المواقف الّتي يتفاعل بها المتعلم لتكوين الخبرات، كما أنّه تهيئة البيئة الّتي يتفاعل معها الطلبة لتكوين الخبرات[2].

✓ هو مجموعة من الخطط والعمليات والظروف المستخدمة من طرف الوسط المتكون من معلمين وأولياء وما إلى ذلك بكيفية تجعل التعلم ممكنا[3].

---

[1] ينظر: عطية محسن علي، مرجع سابق، ص34.

[2] القرارعة أحمد عودة، **تصميم التدريس، رؤية تطبيقية**، ص15.

[3] لوريسي عبد القادر، **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، ص134.

- **التحصيل:** يعدّ التحصيل الناتج النهائي للتعلم؛ حيث يمثل القدرات الّتي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات الّتي يمكن أن يوظفها في حل أكبر عدد من الأسئلة الّتي توجه له،مجسدا مستوى النجاح الّذي يحققه المتعلم من إبراز قدراته في مدى تحقيق الأهداف الّتي اكتسبها عن طريق تطبيقها في الاختبارات[1].
- **الاكتساب:** هو عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث وكثيرا ما يوصف الاكتساب بأنّه عملية مدخلات للتعلم، فهو كمية المعلومات المتدرجة الّتي يكتسبها الفرد عن طريق تعرضه إلى مواقف تعليمية مختلفة لتكوّن له المخزون السلوكي لكي يظهر أفعاله في حياته العملية[2].

وبعد عرضنا لعدة مصطلحات ومفاهيم لها علاقة وثيقة بالتعليمية نستنتج أنّ التدريس مرادف للتعليمية، أمّا التعلم والتعليم فهما عمليتان متكاملتان تشكلان لنا العملية التعليمية التعلمية، والفروق بين هذه المصطلحات تتمثل في:

التربية: هي العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال النامية لمساعدتها في الحياة الاجتماعية، أمّا التدريس: هو الجهد الّذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ، والتعليم: هو مجموعة النشاطات المخطط لها تساعد على تغيير سلوك المتعلم، والتعلم: هو نتاج التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمي.

أمّا الفروق الجوهرية بين التعليم والتعلم نمثلها في الجدول الآتي[3]:

---

[1] زاير سعد علي وسماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص149-150.

[2] المرجع نفسه، ص151-152.

[3] ينظر: الزويني ابتسام صاحب موسى، **أساليب التدريس قديمها، حديثها**، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص31-32.

التعليم	التعلم
-هو عملية وإجراءات. -هو عملية الشرح، والتلقين طول الوقت. -دور التلميذ فيه الامتثال، والطاعة، والصمت، والتلقي لما يعرضه المعلم. -دور المادة الدراسية، زيادة القدرة الذهنية، لدى التلاميذ، وتحديد قدرات التلاميذ، بمقدار ما يحملون، في أذهانهم من المعارف. -الإجراءات والأنشطة العملية، تقديم المعارف، والمعلومات، وفق منطق المادة الدراسية، والمنطق الّذي يفرضه المعلم.	-هو الناتج، أو نتاج تلك العملية. -هو عملية داخلية، يمارسها الطلبة بهدف استيعاب المعرفة. -دور التلميذ هو المبادرة، والتصميم، والتنظيم. -دور المادة الدراسية، اختيار الأسلوب المناسب، لاستيعاب المعرفة، وقناة المعرفة المناسبة لذلك، واختيار وبناء المخططات المناسبة. -الإجراءات والأنشطة العملية، للإفادة مما تقدم، بهدف مساعدة التلميذ، على تنظيم معرفته، وخبرته، ليصل إلى حالة الفهم، والاستيعاب.

4/ نظريات التعلم:

في هذا الجزء سنعرض إلى أهم نظريات التعلم، لــما لها من علاقة بالتعليمية وهي:

- **النظرية السلوكية:** تنظر إلى عملية التعلم على اعتبار أنّها استجابة واضحة للمؤثرات وأنّ التعزيز الّذي يقدم يقوي من الاستجابات، وكنتيجة لذلك تحدث تغيرات في السلوك غير أنّها تغفل دور العقل؛ لأنّها تعتمد على السلوك كمؤشر لاكتساب المعرفة وحدوث التغيير[1]، ففي هذه النظرية يتولى المعلم الدور المركزي في العملية التعليمية، أمّا المتعلم دوره سلبي متلقي للمعلومات فقط.

ومن أبرز علماء هذه النظرية: "ثورندايك" "thurandayc": الّذي آتى بقانون الأثر في سنة

[1] ينظر: دخل الله أيوب، **التعلم ونظرياته**، ص167.

1898م، الّذي ينص على أنّ السلوك محكوم بتوابعه، فالسلوك إذا تبعته نتيجة سارة يتجه نحو التكرار في وضعية مشابهة، و"بافلوف" "bavlove": في سنة 1907م أقام قوانين الاشتراط الكلاسيكي أو الاستجابة، وهو نموذج "المثير–استجابة"، وذلك بتجاربه حول سيل اللعاب عند الكلب، و"واتسون" "wayson": مؤسس السلوكية سنة م1913 نشر مقال له يقترح فيه أسس مدرسة جديدة في علم النفس تسمى السلوكية، و"سكينر" "sikinre": الّذي أقام قواعد الاشتراط الإجرائي؛ أي نموذج "مثير– استجابة"، واحتمال ظهور سلوك مشروط بالنواتج المنتظرة لهذا السلوك، فالنتيجة الّتي تزيد في مقدار سلوك تم إرساؤه أو تحافظ عليه تدعى مدعم أو معزز، بينما النتيجة الّتي تنقص منه تسمى عقاب[1].

- **النظرية المعرفية:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المعرفة اللّغوية جزء من الإدراك العقلي الّذي لا يميز بين المعلومات اللّغوية والمعلومات غير اللّغوية والّذي يتأثر وبقوة بمحيط الإنسان وتجاربه اليومية المختلفة؛ فالعمليات العقليةالّتي تتحكم في التفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عام هي نفسها الّتي تتحكم في المعرفة اللّغوية وفي تشكيل البنية اللّغوية العامة بمستوياتها المختلفة[2]،فتهتم هذه النظرية بالعمليات العقلية الّتي تحدث داخل الفرد، مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك فهي تعمل على ربط المعلومات السابقة بالجديدة، حتى يحدث التعلم وأبرز علمائها هم: "برونر""bronare"، و"اوزبيل" "awzbile"، و"جشطالت" "Gestalte"[3].
- **النظرية البنائية:** تمثل تطويرا لأفكار النظرية المعرفية إذ شهد المجال التربوي تحولا من التركيز على العوامل الخارجية الّتي تؤثر في التعلم مثل متغيرات: المعلم والمدرسة والمنهج والأقران إلى العوامل الداخلية؛ أي ما يجرى بداخل عقل المتعلم، مثل معرفته السابقةبالمفاهيم السابقة الخطأ دافعيته

[1] ينظر: لوريسي عبد القادر، **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، ص53–54.
[2] ينظر: خوالدة أكرم صالح محمود، **اللغة والتفكير الاستدلالي**، ص 128.
[3] ينظر: دخل الله أيوب، مرجع سابق، ص165.

للتعلم،انتباهه، أنماط تفكيره[1].

يرى أصحاب هذه النظريةأنّ التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير والتأويل ومن ثم تتم مواءمة أو تكييف المعلومات بناء على البنية المعرفية للفرد، وتؤكد هذه النظرية على الدور الايجابي للمتعلم وتحثه لكي يكون نشطا فهو محور عملية التعلم، والمعلم مرشد وموجه فقط، فالمعلم يستكشف ويبحث إلى أن يصل إلى الحل[2]، ومن أهم رواد هذه النظرية : "جان بياجيه" Jean "piaget"، و"فيجوتسكي" "vaijotscy"[3].

- **النظرية الاجتماعية:** لصاحبها "جوليان روتر" "jolainrotter"الذي أوردها في كتابه المعنون بـ: (التعلم الاجتماعي وعلم النفس)، وأبرز أساسيات هذه النظرية تتلخص في العناصر الآتية[4]:

-تختلف أنماط تفاعل الناس باختلاف المثيرات.

-يتغير سلوك الفرد بتغير حاجاته.

- السلوكات الّتي نتعلمها تكون بسبب العوامل البيئية والمعرفية.

-التعزيزات التي يتلقاها الأفراد تدعم تقدمهم نحو الأهداف.

تنظر هذه المدرسة إلى الإنسان من زاوية اجتماعية فترى أنّه كائن اجتماعي ويجب التعامل معه من خلال البيئة الاجتماعية الّتي يعيش فيها، وترى أن يتجه التعلم نحو القضايا والمشكلات الاجتماعية، و أنّ التعلم يجب أن يتم بالاستقصاء والتعاون مع الجماعة[5]، وتُعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية؛ لأنّها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى

---

[1] القرارعة أحمد عودة، **تصميم التدريس، رؤية تطبيقية**، ص65.

[2] ينظر: دخل الله أيوب، **التعلم ونظرياته**، ص239، 240.

[3] لوريسي عبد القادر، **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، ص75.

[4] ينظر: العسكري كفاح يحي صالح وآخرون، **نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية**، تموزة للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 2012، ص213-214.

[5] ينظر: عطية محسن علي، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص132.

توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات[1].

ومن روّاد هذه النظرية: "دولاردو" "dollardo"، و "لترز" "lettres"، و"باندورا" "panadora"، والأخير يرى أنّ عملية الضبط الاجتماعي تعتمد إلى حد كبير على خبرة المكافأة والعقاب بالنيابة؛ وهي المكافأة والعقاب الّتي يشاهدها الملاحظ كنتيجة لسلوك النماذج من الآباء أو الرفاق الّذي يشاهدهم أو يتعامل معهم دون أن يمر هو بالخبرة نفسها والنتائج المؤلمة الّتي يواجهها الأفراد المنحرفون في المجتمع والمكافآت الاجتماعية الّتي يستحقها الأفراد الممثلون للقواعد الاجتماعية أصبحت تستغل بشكل واضح عن طريق نشاط وسائط الاتصال المختلفة كما أصبح الآباء والمعلمون يستعملونها في تعليم أبنائهم وتلاميذهمكطرق لمقاومة الانحراف[2].

ثالثا: المهارات اللّغوية

قبل أنْ نتطرق إلى المهارات اللغوية الأربعة:(استماع، ، وقراءة، وتعبير،وكتابة) يجب أن نعرف ما هي المهارة فقد تعددت تعريفاتها ومن بينها:

✓المهارة: هي القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقةوالسرعة[3].

وجاء في كتاب الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، عدة تعريفات للمهارة وهي[4]:

✓المهارة: هي نتاج لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الناتجة عن الاستجابات السابقة.

✓وعرفها "جود" أيضا: هي الشيء الّذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا؛ وتعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.

---

[1] الزغلول عماد عبد الرحيم، **نظريات التعلم**، ص139.

[2] ينظر: جابر وليد أحمد، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص261.

[3] ريان فكري حسن، التدريس، **أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته**، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2004، ص34.

[4] عبد الرؤوف طارق، **الخرائط الذهنية ومهارات التعلم**، ص210-211.

✓وعرّفها "شحاتة النجار": هي أي شيء يتعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة، وهي بوجه عام السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال تنمو نتيجة العملية التعليمية والقيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول.

✓ وعرّفها "البادي": هي القدرة المكتسبة للأداء الجيد فكلمة مهارة تستدعي إلى الذهن العقل الحركي والمهارات المعقدة تنتج عن التعلم الإدراكي الحركي، مثل الكتابةوالشعر، كما أنّ كلمة مهارة أيضا تشير إلى التفكير، كما أنّها تستخدم للتعبير عن المهارات المعرفية المرتبطة باللّغة والّتي تحتاج إليها في مدارس عديدة من أجل مطالب التعليم فيها، مثل: المحادثة والقراءة والاستماع والكتابة.

✓ وعرّفها "أكرم خوالدة": هي أداء لغوي، يتصف بالدقة، والكفاءة، والسرعة، والفهم[1].

فالمهارة تعني؛ قدرة الفرد على أداء النشاط بسرعة ودقة وإتقان وتعتبر المهارات اللّغوية الركيزة الأولى في تعلم اللّغة، وهي أهم ما يمكن أن يتسلح به الفرد وتنبع أهميتها باعتبارها الوسيلة الأساسية في الاتصال والتفاهم بين الأفراد والجماعات وكلما تمكن منها الفرد سهل عليه استعمال اللّغة ولذا تعد المهارات اللّغوية ضرورة ملحة لكل متعلم[2].

فتعليم اللّغة العربية يهدف من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيّة في فنون اللّغة العربية وهي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة؛ بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح والقراءة الواعية والكتابة السليمة الأمر الّذي يساعده على أن ينهض بالعمل الّذي يختاره وعلى أن يواصل الدراسة في المرحلة التعليمية التالية[3]، وفي ما يلي نتناول هذه المهارات بشيء من التفصيل:

---

[1] خوالدة أكرم صالح محمود، **اللغة والتفكير الاستدلالي**، ص59.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص59-60.

[3] مدكور علي أحمد،**تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، القاهرة،دط، 1991، ص58.

1/ مهارة الاستماع:هي أولى المهارات اللّغوية الّتي يكتسبها المتعلم؛ حيثتكتسب خلال العام الأول من العمر، فضلا عن أنّها أكثر المهارات اللّغوية استخداما طول حياة الإنسان، وهي تزيد عن مجرد السمع؛ لأنّها مهارة إيجابية نشطة تتطلب من التلميذ الانتباه وإدراك وفهم لـــما يسمع، فالاستماع يعني؛ إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها[1]،فهو عملية معقدة في طبيعتها، يشمل أولا: على إدراك الرموز اللّغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، وثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، ورابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، وخامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليه في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك الاستماع يتلخص في أنّه: إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم[2].

فالاستماع نشاط ذهني يُمكّن التلاميذ من الإصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على مسامعه أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم الأفكار والمعاني وإبراز المعلومات والأحداث الّتي تشمل عليها الرسائل اللّغوية الشفوية الّتي ترد إلى مسامعه في مواقف التعلم المختلطة سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه[3]، وبذلك يتضمن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال والانتباه وإعطاء معنى للمسموع، ويُعد الوسيط السمعي لتطور الفهم، و العملية الّتي تنظم ما نسمعه والّتي تعمل على تعيين وحدات لغوية ذات معنى[4].

---

[1] ينظر: مطر عبد الفتاح وعلي عبد الله مسافر، **نمو المفاهيم اللغوية والعلمية للأطفال**، دار النشر الدولي، الرياض، ط1، 2017، ص131.

[2] مدكور علي أحمد، مرجعسابق ، ص76.

[3] ينظر: خوالدة أكرم صالح محمود، **اللغة والتفكير الاستدلالي**، ص62.

[4] بينظر: لعربي بهية، **الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية**، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013، ص105.

وللاستماع أهمية نلخصها في النقاط الآتية[1]:

- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفهي والنطق الصحيح؛ فالاستماع أساس اللّغة إذ يوفر الحصيلة اللّغوية الّتي سينطق بها المتعلم فيما بعد كما أنّه يقدم للطفل نماذج يقتدى بها.

- تنمية قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات والحروفوالكلمات.

- تنمية الذاكرة السمعية والتدريب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

- مساعدة المتعلم على التحليل.

- يساعد المتعلم على الاستقلال والاعتماد على الذات والثقة بالنفس.

- يحفز المتعلم على مشاركة الآخرين في الأعمال المختلفة.

- يمنح المتعلم الفرصة للابتكاروالإبداع.

- يساعد المتعلم على تنمية شعبيته وزيادة تفاعله مع رفاقه.

2/ مهارة القراءة: هي مدخل الفرد إلى اللّغة، و عملية أساسية في التعليم، تعد إحدى المهارات المهمة في حياتنا اليومية، و مفتاح المعرفة من خلالها نستطيع تنمية ثروتنا اللغوية.

عرّفها المربـون بأنّها «عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ الّتي تؤدي هذه المعاني ويفهم من هذا أنّ عناصر القراءة ثلاثة وهي: المعنى واللفظ والرمز»[2]،فالقراءة تعني:«التعرف على الرموز الهجائية والكلمات والنطق بها بشكل صحيح والفهم والتحليل والنقد والمتعة الذهنية»[3]، أو«عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات

[1] ينظر: مطر عبد الفتاح وعلي عبد الله مسافر، **نمو المفاهيم اللغوية والعلمية للأطفال**، ص132.
[2] خوالدة أكرم صالح محمود، **اللغة والتفكير الاستدلالي**، ص78.
[3] مطر عبد الفتاح وعلي عبد الله مسافر، **نمو المفاهيم اللغوية والعلمية للأطفال**، ص138.

تمثلها لتشكل اللّغة المنطوقة المسموعة»[1]، فهي بذلك عملية فكرية عقلية ولغوية تتطلب تفاعل القارئ مع اللّغة المكتوبة فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه[2]، وتقوم القراءة على عملتين أساسيتين منفصلتين هما[3]:

الأولى: عملية ميكانيكية فسيولوجية تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرموز المستخدمة في الأداء التعبيري اللّغوي.

الثانية:عملية عقلية ذهنية يتم خلالها إدراك المعنى الّذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرموز اللفظية.

فالقراءة تحظبأهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم بل إنّ المدرسة تفشل فشلا ذريعا إذا لم تنجح في تعليم تلاميذها القراءة؛ وذلك لأنّ نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعا يتوقفان على قدرته القرائية فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد الأخرى بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم[4]، وتنقسم القراءة إلى نوعين[5]:

- **القراءة الصامتة:**هي عملية يتم فيها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.

– القراءة الجهرية: هي العملية الّتي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى.

---

[1]علي صلاح عميرة، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة(التشخيص والعلاج)**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص48.

[2]ينظر: بلعربي بهية، **الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية**، ص34.

[3]بدران عبد المنعم أحمد، **التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008، ص21.

[4]زاير سعد علي وإيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص488.

[5]الخليلي سحر، **أساليب تعليم القراءة والكتابة**، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص29، 38.

ولتدريس القراءة أهداف منها[1]:

- إدراك الرموز بالعين مع التفكير، والتدبر.

- فهم المقروء وتطبيقيه على الواقع الحاضر وتحديد موقعه من طموحات المستقبل.

- بناء رصيد مناسب من المفردات الّتي تساعد على فهم الجمل الّتي قد تمتد إلى عدة فقرات.

- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والبحث عن المواد القرائية الجديدة.

- ضبط النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها وكيفية نطقها.

- التدرب على التنغيم والوقفات واستخدام علامات الترقيم وإدراك وظيفتها في القراءة.

- توسيع وإثراء خبرات التلاميذ عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة.

- تنمية الثقافة الإسلامية حول ما يتصل بالكون والإنسان والحياة مع التركيز على نصوص القرآن والسنة المناسبة لهذه المرحلة العمرية.

- تنمية النزعة الجمالية وترقية الإحساس بالذوق والجمال؛ بحيث يتمكن التلاميذ من اختيار الأساليب الجميلة والتعبيرات الشائقة.

- تكوين عادات القراءة للاستماع والدراسة والبحث وحل المشكلات وإدارة المعلومات.

- تدريب التلاميذ على عادات استخدام المراجع وارتياد المكتبات واحترام وجهات النظر الأخرى وخاصة إذا كانت لا تتعارض مع التصور الإسلامي.

- تدريب التلاميذ على مهارات الكشف عن المفردات والمعاني في المعاجم اللّغوية الميسرة.

- إكساب التلاميذ مهارة التحليل، والتفسير، وإدراك العلاقات في المادة المقروءة.

[1] ينظر: مدكور علي أحمد، **كيف تنمي مهارة طفلك اللغوية**، سبفير، القاهرة، دط، دت، ص37-39.

– تدريب التلاميذ على النقد في ضوء معايير علميةوموضوعية.

– تنمية قدرة التلاميذ على التنبؤ وحسن التوقع في ضوء الخبرة السابقةوالواقع الموضوعي.

– تنمية قدرة التلاميذ على التقويم من حيث هو تشخيصوعلاج.

3/ مهارة التعبير: إنّ التعبير أهم فرع من فروع اللّغة العربية، ذلك العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالتلميذ إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره، وأحاسيسه، ومشاهداته، وخبراته الحياتية مشافهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين، ويُعدّ نشاطا لغويا مستمرا، غير مقرر في درس التعبير، بل إنّه يمتد إلى جميع فروع مادة اللّغة داخل الصف أو خارجه، ويتوسع ليشمل المواد الدراسية الأخرى في فروع اللّغة، فإجابة التلميذ عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، كما في شرحه بيتا شعريا تدريب على التعبير، وفي إجابة التلميذ عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير[1]، فهو عمل لغوي دقيق كلاما أو كتابة مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال ويمكن تعريف التعبير إجرائيا بأنّه: « القدرة في السيطرة على اللّغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، فهو بصفة عامة الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية؛ أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللّغة فكل فنون اللّغة وفروعها تصب في التعبير»[2]، فهو بذلك مهارة لغوية كلية يستعمل فيها التلميذ حصيلته الّتي اكتسبها من أنظمة اللّغة ومهاراتها لتحديد موضوع من موضوعات الحياة وتنظيمه وتمييز ما يناسبه وما لا يناسبه والإفصاح شفويا أو كتابة عن ذلك الموضوع[3].

الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ: ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق الّتي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبالتالي يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقدمهم في التعبير وهذه الأسس هي:

---

[1] ينظر: الوائلي سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص77-78.

[2] مدكور علي أحمد،**تدريس فنون اللغة العربية**، ص266.

[3] ينظر: مُحَمَّد فضل عاطف وآخرون، **فن الكتابة والتعبير**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص31.

الأسس النفسية: وتتمثل في النقاط الآتية[1]:

- ميلالتلاميذ إلى التعبير عن خبراتهم ومنه دور المعلم استثمار هذا الميل وتنظيمه عند التلاميذ وتشجيعهم على التعبير.

- ميل التلاميذ إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات فواجب المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة داخل الصف.

- تشتد حماسة التلميذ في التعبير إذا وجد حافزا أو دافعا يحفزه على التعبير لذا يجب على المعلم أن يوفر لهم موضوعات تعبيرية تقودهم إلى التأثر بها وتدفعهم للتعبير عنها.

- يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية وهي التحليل باسترجاعه لمفردات لغوية من ثروته اللّغوية المخزنة لدية والترتيب لأفكاره من أجل إخراجها على شكل ملفوظ أو مكتوب والأخيرة تسمى التركيب وعلى المعلم أخذ التلاميذ بصبر لأنها عمليات عقلية ليست هينة عليهم.

- ميل التلاميذ إلى التقليد وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه وفي لغته أيضا، وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الّذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه.

الأسس التربوية: ونلخصها في ما يلي[2]:

- إشعار التلميذ بالحرية في التعبير وتركه يختار بعض الموضوعات للتعبير عنها.

- التعبير نشاط لغوي مستمر فعمل المعلم هو تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة وأن لا يقتصر ذلك في حصة التعبير فقط.

- علىالمعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ وقدرتهم التصوريةفالتلميذ لا يستطيع أن يعبر لفظا أو كتابة عن شيء لا معرفة له به سابقا.

---

[1] ينظر: عاشور راتب قاسم ومُحَمَّد فخري مقدادي، **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013، ص216-217.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص217-218.

الأسس اللغوية:وهي[1]:

- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند التلاميذ من التعبير الكتابي.

- حصيلة التلاميذ اللّغوية في المرحلة الابتدائية قليلة والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللّغوي وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

- ازدواجية اللّغة في حياة التلاميذ- الفصحى والعامية- فهو يستمع إلى اللّغة السليمة من خلال معلم اللّغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللّغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة وسماع وقراءة القصص المختلفة.

أهداف تدريس التعبير: وتتمثل في ما يلي[2]:

- التعبير عن أحاسيس التلميذ وعواطفه ومشاهداته وأفكاره وتجاربه تعبيرا فصيحا مشافهةوكتابة.

- تلخيص مقالات أو فصول من كتب أو موضوعات مع مراعاة الإيجاز والتمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

- تعود التفكير المنطقي بترتيب عناصر الموضوع وتسلسلها وربطها من المقدمة إلى العرض فالخاتمة.

- كتابة البحوث القصيرة والتقارير وتعرف طرق التوثيق العلمي.

- التمكن من التعبير في مواقف الحياة المختلفة.

- تعود آداب المناقشة والحوار من حيث الإصغاء وتتبع الحديث واستيعاب الأفكار وعدم المقاطعة واختيار الوقت المناسب للمشاركة.

- استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما.

أنواع التعبير: للتعبير عدة أقسام، وهي:

---

[1] المرجع السابق، ص218.

[2] زاير سعد علي إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص505.

– من حيث الموضوع ينقسم إلى نوعين:

تعبير وظيفي: وهو الّذي يُستعمل للأغراض الوظيفية والحاجات اليومية كتعبير الإرشادات والتعليمات والنشرات وكذلك في كتابة الاستمارات والرسائل الرسمية كطلبات التعيين أو الطلبات الوظيفية الأخرى وكذلك الإعلانات[1].

تعبير إبداعي: يعبر فيه الكاتب عن أفكاره ومشاعره وآرائه وخواطره النفسية، ويرى ذلك في القصص والمسرحيات والتمثيليات وكذلك في كتابات السير الشخصية والمقالات الّتي نراها في الصحف والمجلات أو في كتب ومقالات النقد وما شابه ذلك[2].

– من حيث الأداء ينقسم إلى نوعين:

التعبير الشفهي: يقصد به الأداء اللّغوي المنطوق الّذي يصدر من الفرد بتلقائية استجابة لمثير معين في موقف معينوفي سياق معين[3]، فهو شكل من أشكال الأداء اللّغوي الّذي يتلفظ به التلميذ تعبيرا عن أفكاره فهو عملية إدراكية تتضمن دافعا للتعبير ومضمونا ونظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل تعبير شفوي أو كلام أو حديث[4].

التعبير الكتابي: أو التعبير التحريري هو:«وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية ووسيلة الكلمة المكتوبة أو المحررة بأساليب جميلة مناسبة والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض»[5].

---

[1] الساموك سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، 235.

[2] المرجع نفسه، ص236.

[3] ينظر: زهران حامد عبد السلام و آخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص310.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص347.

[5] زاير سعد علي إيمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص502.

– أمّا من الناحية التربوية التعبير الكتابي هو ما يدونه التلاميذ في دفاتر التعبير من موضوعات وهو يأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ في تعلمه عادة في الصف الرابع الابتدائي عندما يكون التلميذ قد اشتد عوده وتكاملت مهارته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عما في نفسه[1].

4/ مهارة الكتابة: يعتبرها "أحمد مدكور" (التعبير الكتابي)[2]، فهي صناعة تتم بالألفاظ الّتي يتخيلها الكاتب في ذهنه ويصور معاني قائمة في نفسه بوساطة قلم يخط الصورة الباطنة ويحولها محسوسة ظاهرة فهي تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس[3]، فالكتابة عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن المعاني والأفكار والتخيلات والمفاهيم[4]، فهي نشاط تعليمي يتصل بثلاثة فروع من فروع اللّغة وإنّ تدريس التلاميذ يرتكز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات قدرة الخط والتهجي(الهجاء) وقدرة في التعبير الكتابي[5].

الكتابة أو التعبير الكتابي هي المحصلة النهائية لتعليم اللّغة العربية فإن تمكن التلميذ من فروع اللّغة ومهارتها سيكون من السهل عليه التعبير نطقا وكتابة بطلاقة، فهي المعيار لتحديد مدى تمكن التلميذ من لغته ففي السنوات الأولى من التعليم الابتدائي نقصد بالكتابة؛ تدريب التلميذ على الخط وكتابة الحروف والكلمات كتابة صحيحة أمّا من بداية السنة الرابعة ابتدائي فالكتابة تعني التعبير الكتابي ففي هذه المرحلة يكون لدى التلميذ كفاءة لغويةيستطيع استعمالها في ترجمة وتحرير أفكاره والتعبير عنها.

---

[1] ينظر: الوائلي سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، ص91.

[2] ينظر: مدكور علي أحمد،**تدريس فنون اللغة العربية**، ص09.

[3] ينظر:مُحَمَّد فضل عاطف وآخرون، **فن الكتابة والتعبير**، ص18-19.

[4] ينظر: مطر عبد الفتاح وعلي عبد الله مسافر، **نمو المفاهيم اللغوية والعلمية للأطفال**، ص143.

[5] ينظر: بلعربي بهية، **الانسجام النصي في التعبير الكتابي**، دراسة في اللسانيات النصية، ص37.

خلاصة الفصل:

تطرّقنا في هذا الفصل إلى تعريف علم اللغة الاجتماعي وتحديد الفرق بينه وبين علم الاجتماع اللغوي، وحددنا أهم مرتكزات هذا العلم، وأبرز رواده...إلخ، وتوصلنا إلى:

- أنّ ظهوره لم يكن اعتباطيا.

- وأنّ له أهمية بالغة تتمثل في تقديم الحلول لمشكلات التعليم وغيرها من المشاكل اللّغويّة داخل المجتمع؛ ذلك أنّ مجالات اهتمامه عديدة منها: التعدد اللّغوي والازدواج اللغوي وعلم اللّهجات...إلخ.

- وأنّ له علاقة وطيدة بالتعليمة فإنهما يتقاطعان في عدة مواضيع كـ: اللغة والثقافة، والتنوع اللغوي...إلخ، لذا تناولنا تعريف التعليمية وعناصرها،والمهارات اللغوية لما لها من أهمية وعلاقة بالبحث.

الفصل الثاني

الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية

الازدواجية و الثنائية اللغويتان في معاجم اللسانيات العربية الحديثة

أولا: الازدواجية اللغوية

1/ تعريفها

2/ أسبابها

3/ خصائصها

4/ تأثيراتها

ثانيا: الثنائية اللغوية

1تعريفها

2أسبابها

3أنواعها

4 تأثيراتها

الازدواجية و الثنائية اللغويتان في معاجم اللسانيات العربية الحديثة:

تُعدّ ظاهرة تعدّد المستويات اللّغويّة من الظواهر اللّغوية الشائعة الّتي لها أبعاد مختلفة وجوانب كثيرة، ونظرا لترابط هذه الجوانب وتداخلها فإنّ بعض المصطلحات الّتي تستعمل لوصف صورة من صور هذه الظاهرة أو طرف من أطرافها قد تُستعمل لوصف صورة أو طرف آخر على ما بينهما من اختلاف وقد يسمح بعض الباحثين بجعل مصطلح ما مرادفا لمصطلح آخر[1]، وتزداد حدة المشكلة في بعض الأحيانعند ترجمة هذه المصطلحات أو بعضه، حتى ليبدو أنّ المصطلح بعد ترجمته قد بدأ يفقد شيئا من صورته ومضمونه العلمي فمن المصطلحات الّتي تعبر عن تعدد المستويات اللّغوية المصطلح الانجليزي (diglossia) الّذي يقابله في الفرنسية (diglossie) ومنهاأيضا المصطلح الانجليزي (bilingualism) الّذي يقابله في الفرنسية (bilingualisme)[2]،فسنوضحهذا اللُّبس الحاصل بينهما من خلال استقرائنا بما جاء في المعاجم اللّسانية العربيّة الحديثة.

ففي هذا الجزء سنتحدثعن المقابلات العربية لمصطلحي (Diglossia)و(Bilingualism) الواردة في بعض المعاجم اللّسانية العربيّة الحديثة، و كيف عرّف أصحاب هذه المعاجم المصطلحين.

1 / الازدواجيّة اللّغويّة/ دِيْجلُوسْياDiglossia[3]

يعني هذا المصطلحُ وجودَ أكثرَ من مستويَيْن للغة جنبًا إلى جنبٍ في مجتمعٍ من المجتمعات؛بحيثيُستخدمُ كلُّ مستوى من مستويات اللغة في أغراضٍ معيّنةٍ و يُسمّى الوضعُ اللغويُّ في

---

[1] ينظر: استيتة سمير شريف، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، عالم الكتب الحديث، إربد، ط2، 2008، ص664.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص664.

[3] ورد المصطلح Diglossie مقابلا لـ: ثنائيّة.

ينظر: المسدي عبد السلام ، **قاموس اللسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح**، الدار العربية للكتاب، د.ط، د.ت، ص106.

ورد المصطلح Diglossia مقابلا لـ : الازْدِواج اللّغويّ.

ينظر:باكلا مُحَمَّد حسن وآخرون، **معجم مصطلحات علم اللغة الحديث**، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1983، ص3.

و ورد مقابلا لـ: ازْدِواجيّة لغويّة .

ينظر: الفهريعبد القادر الفاسي، **معجم المصطلحات اللسانية**، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2009، ص80.

هذه الحالة الازدواجيّة اللغويّة، نلاحظ هنا أنّ أحدَ هذه المستويات اللغويّة يكون عادة أعلى مركزًا و يُسمّى باللغة المعياريّة أو الفصحى (Standard language)، و تُستعمل في المكاتباتِ الرّسميّة و التعليم والعبادة، أمّا المستوى الآخرُ فهو عادةً يُعتبرُ أقلَّ رتبةً و يستعملُه أفرادُ الأسرةِ في حياتهم اليوميّة في مُعاملاتهم الاجتماعيّة في مواقف الحوار المختلفة مثل: مَوْقف البيْع و الشِّراء و غير ذلك و يُسمّى باللغة الدّارجة أو العاميّة (Colloquiallanguage)، نرى هذه الظّاهرة اللغويّة موجودة بوضوح في العالم العربيّ في العصر الحديث؛ حيث يوجد فارقٌ كبيرٌ بين اللغة الفصحى و اللغة العاميّة أو الدّارجة[1].

وقد يكون الازدواجُ بين لغتيْن مختلفتيْن تمامًا كما هو الحال بين الفرنسية و الألمانية في سويسرا والفرنسية والانجليزية في كندا في إقليم كوبيك؛ حيث تُستخدمُ لغةٌ معيّنةٌ في المكاتبات الرّسميّة والإعلام وتُستخدمُ الأخرى في الحياة اليوميّة الاجتماعيّة وفقًا لأصْلِ الأسرة العرقيّ و يُطلقُ على تلك الظاهرة ثنائيّة اللغة (Bilingualism)[2].

وقد جاء في قاموس المصطلحات اللغوية و الأدبية[3]:

ثنائيّة اللغة	Diglossia	Diglossie

وقد نصّ أصحاب القاموس في تعريفها بأنها: <<وجود لغة واحدة بمستويين مختلفين، واحد عامّي والثاني فصيح، عند شعب ما، وذلك كوجود اللغة العاميّة بجانب اللغة الفصحى عند العرب>>.

وكما هو واضح فإنّ التّعريف الذي قدّموه هو تعريف للازدواجيّة.

ومثل هذا ما جاء في معجم المصطلحات الألسنية:[4]

ثنائية اللغة – لغة مزدوجة	DIGLOSSIA	DIGLOSSIE

[1] حنا سامي عيّاد و آخرون، **معجم اللسانيات الحديثة (إنكليزي – عربي)**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997، ص39.

[2] المرجع نفسه، ص39-40.

[3] يعقوب اميل و آخرون، **قاموس المصطلحات اللغوية و الأدبية (عربي – إنكليزي – فرنسي)**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987، ص162.

[4] مبارك مبارك، **معجم المصطلحات الألسنية (فرنسي – إنكليزي – عربي)**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص84.

حيث جعل مبارك مبارك المصطلح (Diglossia) مقابلاً لـ: ثنائية اللغة و لغة مزدوجة و أورد تعريفا له هذا نصه: <<هي اللغة التي تستعمل على مستويين في مجتمع واحد: مستوى فصيح وآخر لهجي عاميّ كما هي الحال في اللغة العربية>>.

والأمر نفسه يقال فيما قدّمه مبارك مبارك، هو تعريف للازدواجية كما بيّنا.

2/ الثّنائيّة اللّغويّة Bilingualism[1]

هي ظاهرةٌ لغويّةٌ تعني استعمالَ الفَرْدِ أو المجتمع في منطقةٍ معيّنةٍ لِلغتيْن مثل استعمال الفرنسيّة والألمانية في أجزاءَ من سويسرا.

وفي حالة الفَرْد يَندُر أنْ تكونَ القُدرةُ على تكلّم اللُّغتَيْنِ متساويةً تمامًا وفي أحوالٍ كثيرةٍ يكونُ استخدامُ كلِّ لغةٍ مقصورًا على مواقفَ مُعيّنةٍ مثل الأميركيّ العربيّ الأصل الّذي قد يستعمل العربيّة مع أفراد أسرته داخل البيت بينما يستعمل الإنجليزيّة خارجه في مجال العمل والتعامل مع الآخرين[2].

وقد يُطلقُ لفظ الثنائية على نظام التعليم (التعليم الثنائي في اللغات) (Bilingual education) الّذي يستخدمُ لغتيْن في المدارس ومثال ذلك بعض المناطق في الولايات المتّحدة الأميركيّة حيث يتلقى الأطفال دروسهم باللّغتيْن الإنجليزيّة والأسبانيّة[3].

وقد جاء في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة[4]:

الازدواجية اللغوية	Bilinguisme

ومما ذكره سعيد علوش في تعريف الازدواجية اللغوية: <<إتقان لغتين عند فرد أو جماعة بحكم

---

[1] ورد المصطلح bilinguisme مقابلا لـ: ازدواجيّة.

ينظر: المسدي عبد السلام، **قاموس اللسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح**، ص123.

ورد المصطلح Bilingualism مقابلا لـ: ثنائية اللغة.

ينظر: باكلامُحَمَّد حسن و آخرون، **معجم مصطلحات علم اللغة الحديث**، ص27.

و ورد مقابلا لـ: ثنائية اللغة و لُغْتَانِيّة.

ينظر: الفهري عبد القادر الفاسي، **معجم المصطلحات اللسانية**، ص31.

[2] حنا سامي عيّاد و آخرون، **معجم اللسانيات الحديثة (إنكليزي – عربي)**، ص13- 14.

[3] المرجع نفسه، ص14.

[4] ينظر: سعيد علوش، **مسرد المصطلحات العربية – الفرنسية**، ص248، 270. وينظر: علوش سعيد ، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة** (عرض و تقديم و ترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985.

ظروف خاصة أو سوسيو – ثقافية (كالاستعمار) أو تعدد القوميات>>[1].

ويمكن القول هنا إنّ ما قدّمه سعيد علوش من تعريف للازدواجية كما تصوره هو تعريف الثنائية اللغوية و الاختلاف فقط في إطلاقه المقابل العربي الازدواجية اللغوية على (Bilinguisme).

وهذا ما ذهب إليه أيضا اميل يعقوب ومن معه[2]:

ازدواجية اللغة	Bilingualism	Bilinguisme

وجاء تعريفهم لازدواجية اللغة كما قالوا: <<هي أن يتكلّم شعب من الشعوب لغتين مختلفتي الأصل كالعربيّة و الفرنسيّة مثلا أو كالسنسكريتيّة والإنكليزيّة>>.

وكذلك ما ذهبوا إليه في تعريفهم هو ما نسمّيه الثنائية اللغوية في المقابل العربي.

وبعد عرضنا لأهم ما جاء في المعاجم اللسانية العربية الحديثة من ترجمات وتعريفات لمصطلحي (Diglossia)و(Bilingualism) ووضحنا اختلاف الترجمة من عالم لساني لآخر، والآن سنتطرق إلى دراسة كلّ منهما بالتفصيل وعرض كل عناصرهما من نشأة وأسباب الظهور والخصائص، والأنواع ...إلخ.

أولا: الازدواجية اللغوية:

1/ تعريفها:

لغة:ورد في لسان العرب:« زَوجَ الزَّوجُ: خلاف الفَرْدِ يُقالُ: زَوْجٌ أو فردٌ يقال زوجان من الحمام يعني ذكرا وأنثى، هنا التَّثنية تدلُّ على اثنان، وقوله تعالى:﴿**وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالأُنْثَى**﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿ **وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ**﴾[4]، السّماء زوجٌ والأرض زوجٌ والشتاءُ زوجٌ والصّيف زوج...الخ، وقد ازدوجت الطّيرُ: افتعال منه... ازدوج الطيرُ ازدواجًا، فهي مُزْدَوِجَةٌ والأصلُفي الزّوج الصَّنْفُ والنَّوْعُ من كل شيء وكل شيئين مُقترَنَين شَكلَيْن كانا أو نقيضين فهما زوجان. وازدوج

[1]علوش سعيد، مرجع سابق، ص108.

[2]يعقوباميل و آخرون،**قاموس المصطلحات اللغوية و الأدبية**، ص31.

[3]سورة النجم، الآية 45.

[4]سورة الذّاريات، الآية 49.

الكلام: أشبَه بعضُه بعضًا»[1]، فالازدواجية مادتها "الزوج"، وقد استقرت هذه المادة في اللّغة العربيّة بدلالة جليّة على الاقتران و المشاكلة شأن العربية ولهجاتها أو الفصحى وعاميتها، وهي توحي بتوحدّ العرق والسلالة[2]، فالفعل "ازدوج" يعني اتفاق المستويات اللّغويّة في الانتماء إلى لغة واحدة وعلاقة المستوى بالآخر-في اللّغة- علاقة الفرع بالأصل[3].

اصطلاحا: نستعمل الازدواجية اللغوية في بحثنا للدلالة على اللّغة التي تحوي مستويين:اللّغة الفصحى والعامية، فالفصحى حُصرت للكتابة، أمّا العامية فهي شفوية تستعمل في الحياة اليومية[4]، وقد جاءت ظاهرة الازدواجية اللغوية نتيجة للتطور اللغوي، وهي ظاهرة لغوية قائمة بين اللغة الأم(القومية) وبين رموز خطاب طارئ أو مصنوع أو دخيل (لهجة، لغة، أسلوب) في الأداء اللّغوي للأمة أو الشعب المعنيين في كيان لغوي واحد كما هو الحال في اللغة الدارجة أو العامية العربية[5]، وقد أزال"نهاد الموسى" اللبس الحاصل بين مصطلحي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية؛ حيث قال:«أقصد بالازدواجية ما نشهد في العربية من تقابل الفصحى والعامية ... والثنائية تدل على الوضع اللّغوي في المجتمع الواحد يستعمل لغتين مختلفتين»[6].

و يخالفهذا الرأيَرأيُ "كمال يوسف الحاج" في كتابه (فلسفة اللغة)؛ حيث يقول:« إلى الذين يعترضون بأنّ الازدواجية قائمة بين العامية والفصحى نقول إنّ كلمة الازدواجية غير موفقة ههنا لا ازدواجية بين عامية وفصحى لأنّهما فصيلتان من لغة واحد، وكل لغة بشرية تنقسم إلى عامية وفصحى، وعليه فإن الفارق بينهما هو فارق فرعي لا جذري، الازدواجية الحقة هي الّتي تقوم بين

[1] ابن منظور جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، دط، دت، ص 1886،1885،1884.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987، ص29.

[3] ينظر: استيتة سمير شريف، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، ص665.

[4] ينظر: الموسى نهاد، مرجع سابق، ص29.

[5] ينظر، نهر هادي، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، ص51.

[6] الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص125.

لغتين مختلفتي الروح والعبقرية بين الفرنسية والعربية»[1]، ولعالم الاجتماع التونسي "محمود الذوادي" الرأي نفسه؛ حيث إنّ تعريفه للازدواجية اللغوية مخالف للتعريف المأخوذ به في البحث إذ أطلق عليها مصطلح (التخلف الآخر)، فعرّفها في قوله:« الازدواجية اللغوية الأمّارة هي تلك الازدواجية اللغوية التي يتراجع فيها أو يتدهور استعمال اللغة الأم/ الوطنية لصالح لغة ثانية دخيلة مما يؤدي إلى نوع من الاغتراب النفسي بين اللغة الوطنية وخاصة المواطنات والمواطنين وعامتهم»[2]، فحسب رأيه هي صراع داخلي بين لغتين، اللغة الوطنية و لغة المحتل في أغلب الأحيان ومثال ذلك الصراع بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في الجزائر، وهذا المفهوم نأخذ به نحن في بحثنا كمفهوم للثنائية اللغوية كما سنرى في جزئية الثنائية اللغوية، وقد قدّم "الذوادي" تقسيما لأنواع الازدواجية اللغوية وهي[3]:

- الازدواجية اللغوية الأمّارة لأنّها أمّارة بالسوء ضد اللغة العربية/ اللغة الوطنية.
- الازدواجية اللغوية اللوّامة: فتكون لوّامة عندما يجد المرء المزدوج اللغة-يقصد هنا ثنائي اللغة- يلوم نفسه على استعماله للغة أجنبية بدل لغته الوطنية في شؤون حياته.

أمّا نحن فننتهج المنهجنفسهل: "نهاد الموسى" في تحديد المعنى الاصطلاحي للازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في بحثنا، وقد عرّف "نهاد الموسى" الازدواجية اللغوية في قوله:« تتمثل في وجود مستويين لغويين؛ أحدهما للمشافهة في الشؤون اليومية أو (الدنيا) وأحدهما للكتابة أو الموضوعات العليا، أنهما يقتسمان المواقع والوظائف اللغوية في حياتنا»[4].

وعرّف "عباس المصري" و"عماد أبو حسن" هذه الظاهرة الاجتماعية بأنها: « تعني وجود مستويين للغة الواحدة؛ أحدهما مستوى اللغة الفصيحة الذي يستخدم في المناسبات الرسمية والكتابة الأدبية والتعليم والآخر مستوى اللغة العامية؛ أو اللهجات الدارجة الّذي يستعمل في الحياة

[1] الحاج كمال يوسف، **في فلسفة اللغة**، دار النهار، بيروت، ط2، 1978، ص156.
[2] الذوادي محمود، **الازدواجية اللغوية الأمّارة**، ص09.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص11.
[4] الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ، ص20.

اليومية»[1]، فاللغة العربية تعيش صراعا لغويا داخليا يتمثل في ظاهرة الازدواجية اللغوية.

أما "سمير شريف استيتة" قدّم تعريفا لهذه الظاهرة وهو: « يعني استعمال مستويين مختلفين أو أكثر من لغة واحدة (مع كون أحد المستويات نمطا راقيا ومستوى رفيعا يستعمل في الأغراض الرسمية»[2]، فقد وصف "استيتة" أحد النمطين للغة الواحدة بأنه راق ورفيع وبالتالي النمط الثاني فهو وضيع أو أدنى من المستوى الأول.

وجاء في كتاب (المفاهيم اللغوية عند الأطفال) تعريفا للازدواجية اللغوية كالآتي: « هي وجود مستويين في الأداء اللغوي يسهل التمييز بينهما مستوى اللغة المعيارية ويطلق عليها أحيانا بالصيغة الرسمية ويقترب من هذا أيضا اصطلاح (prestige forms) ويقصد به اللغة ذات النفوذ في مجالات التعليم ودواوين الحكومة وأجهزة الإعلام والمؤتمرات وغيرها، بينما يقف أمام هذا المستوى مستوى آخر من الاستخدام اللغوي وهو الاستخدام العامي للغة والذي يشيع بين النّاس في مختلف نشاطات الحياة اليومية »[3]، وهذا التعريف ليس بالبعيد عن تعريف "عباس المصري" و"عماد أبو حسن" أو يطابقه، فقد وضح أنّ اللغة الرسمية هي لغة التعليم والحكومة والإعلام أمّا العامية فهي لغة الحياة اليومية.

وأورد "نادر سراج" في مقاله (إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي) تعريفا لهذه الظاهرة في قوله: « إذا كانت الجماعات اللغوية تعرف تنوعات عديدة في الاستعمالات اللغوية التي تعود عادة للسان بعينه أو للسانيين متنافيين أو لألسن مختلفة تتعايش وتتجاور وتتماسّ وتتلوّن في النطاق اللغوي ذاته متأثرة في ذلك ببعضها البعض ومؤثرة في محيطها كما لدى الناطقين بها؛ فالوضع اللغوي العربي المعيش لا يخرج إجمالا عن هذا النطاق لجهة حالة الازدواج التي يعرفها بين مستوييه الأساسيين

[1] المصري عباس و عماد أبو حسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، مجلة المجمع، ع8، 2014، ص42.

[2] استيتة سمير شريف، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، ص665.

[3] زهران حامد عبد السلام و آخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص29.

المعروفين: الفصيح والعامي»[1]، ذكر "نادر سراح" عدة ظواهر لغوية اجتماعية وهي: التعدد اللغوي والثنائية اللغوية والازدواج اللغوي والأخير يكون بين مستوين لغويين من اللغة نفسها: فصيح وعامي وهذا ما نجده في المجتمعات العربية الناطقة باللساني العربي، فلغة الدولة هي العربية الفصحى أما العاميّة لغة الشعب مستعملة في الحياة اليومية بل وهذه العاميات تختلف من شعب لآخربل وفي نفس القطر الواحد تختلف ويطلق عليها مصطلح اللّهجة أو اللهجات فنجد لهجة أهل المشرق تختلف عن لهجة أهل المغرب فأحيانا كثيرة تجد العراقي لا يفهم كلام المغربي والشامي لا يفهم كلام الجزائريففي القطر نفسه الواحد تتعدد اللهجات ومثال ذلك: في الجزائر توجد اللهجة العاصمية ولهجة الجيجيلية والوهرانية والسوفية ...الخ ففي معظم الأحوال تجد كل هؤلاء لا يفهمون كلام بعضهم البعض لاختلاف لهجاتهم.

ويرى "عبد الرحمن بن مُحَمَّد القعود" أنّ من أبرز أسباب الضعف اللغوي في اللغة العربية هو الازدواج اللغوي فيها[2]، وعرفه في قوله:« وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة أي لغة للكتابة وأخرى للمشافهة أو لغة للحياة اليومية العادية ثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب»[3].

وعرّف "إبراهيم كايد محمود" الازدواجيّة اللّغويّة في مقاله (العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية)؛ حيث قال:« هي ظهور أنماط متعددة في استعمال اللغة الواحدة ولدى الفرد الواحد وداخل المجتمع الواحد، هذه الأنماط تدور في فلك اللغة الأصل تشابهها في كثير من الصفات والخصائص وتبتعد عنها في صفات وخصائص أخرى»[4].

فقد وضح "إبراهيم كايد محمود" بأنّ هذه الظاهرة اجتماعية يتميز بها الفرد والمجتمع وتكون في

---

[1] سراج نادر، **إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي (رؤية ألسنية حديثة)**، مجلة الاجتهاد، بيروت، ع20، 1993، ص214.

[2] ينظر: القعود عبد الرحمن بن مُحَمَّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص06.

[3] المرجع نفسه، ص11.

[4] محمود إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، مج03، ع01، مارس 2002، ص54.

مجتمع واحد وفي لغة واحدة ويقصد بالأنماط: اللهجات المنبثقة عن اللغة العربية فهي تتفق مع الفصحى في صفات وخصائص وتخالفها في صفات وخصائص أخرى وهذا هو حال اللهجات العربية في المجتمع العربي.

وعرّف إبراهيم "صالح الفلاي" الازدواجية اللغوية في قوله:«هي وصف لسوك لغوي يستخدم فيه شكل لغوي أعلى (سواء كان لغة أو لهجة أو أسلوب) أكثر معيارية في أغراض الاتصال الرسمية بينما يستخدم شكل لغوي أدنى يكتسب كشكل أم لوظائف غير رسمية»[1]، وما يميز هذا التعريف عما سواه اقتصاره على ثلاث خصائص فقط وهي: الوظيفة والاكتساب والمعيارية –وسنتطرق إلى شرح هذه الخصائص في عنصر خصائص الازدواجية اللغوية لاحقا– فهذا التعريف ينظر إلى ازدواجية اللغة على أنّها وصف لسلوك لغوي، فهي تصف سلوك الفرد اللغوي كما أنّها تميز سلوك المجتمع اللغوي عما سواه من المجتمعات وتفرق بين هذه الظاهرة وما شابهما من الظواهر اللغوية الأخرى[2]، ومما يميز هذا التعريف أنّه لا يفرق بين الأشكال اللغوية المستخدمة في ازدواجية اللغة سواء كانت لغة أو لهجة أو أسلوبا، ويميز هذا التعريف أيضا بين ازدواجية اللغة وثنائية اللغة، فالازدواجية اللغوية وصف لسلوك لغوي قد يطلق على الفرد والمجتمع، أمّا ثنائية اللغة فهي إلمام الفرد بأكثر من لغة أو لهجة أو أسلوب.[3]

لكن "مُحَمَّد على الخولي" كان له رأي آخر بالنسبة لثنائية اللغة فهو لم يخصصها للفرد فقط بل ذكر أنواعا لثنائية اللغوية تثبت أنّ هذه الظاهرة تكون فردية أحيانا ومجتمعية أحيانا أخرى–سنذكرها في عنصر أنواع الثنائية اللغوية– أمّا الازدواجية اللغوية فقد أطلق عليها "الخولي" مصطلح (الثنائية اللهجية)، وقد أدرجها ضمن أنواع الثنائية اللغويةوسماها الثنائية اللغوية الرأسية فالأخيرة هي: «حالة استخدام الفرد للهجتين من لغة واحدة وبصورة تكاملية ففي حالة العرب المثقفين تراهم يستخدمون العربية الفصيحة في التعليم والمحاضرات والخطب الرسمية والكتابة ونشرات الأخبار ويستخدمون العامية

[1] الفلاي إبراهيم صالح، **الازدواجية اللغوية (النظرية والتطبيق)**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996، ص164.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص165.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص166.

في البيت والشارع»[1]، فالّذي جاء في كتاب "الخولي" تعريف للثنائية اللغوية الرأسية هو مقابل لتعريف الازدواجية اللغوية.

وقدّم "سعيد نوصير" تعريفا للازدواجية اللغوية:«هي تواجد تنوعين لغويين متميزين لنفس اللغة عد أحدهما فصيحا يكتسب حضوره وقوته حين ممارسته في المناسبات الرسمية أو حين مزاولته التدوين أو الإبداع وحين التدريس والإعلام، أمّا التنوع الآخر فيعتبر عاميا أو دارجا يتم استعماله عادة في التداول اليومي»[2]، فهي توزيع الأشكال اللغوية للغة نفسها بحسب ظروف الاستخدام؛ حيث يرافق هذا التوزيع انتشار استخدام إحدى اللغتين مع فارق في الميزة فقط[3].

وعرّف "أندريه مارتينيه" الازدواجية اللغوية فقال: تُعدّ «الازدواجية الألسنية موقفا لغويا اجتماعيا؛ حيث تستخدم بشكل تنافسي لهما وضع اجتماعي ثقافي مختلف: الأولى باعتبارها لغة محلية؛ أي شكلا لغويا مكتسبا أولويا ومستخدما في الحياة اليومية والأخرى لسانا يفرض استخدامه في بعض الظروف من قبل أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة»[4]، هكذا نجد أنّ تحديد الازدواج اللغوي يقوم على معيارين اثنين: تنافس بين نمطين راجعين للغة نفسها ووضع مختلف لهذين النمطين من حيث الوظيفة والمكانة، فالازدواج اللغوي يخصص وظيفة لكل من الفصحى والعامية فتخصص الفصحى للاستعمال الرسمي في المؤسسات الحكومية كالمدارس والجامعات والمحاكم والوزارات وغيرهاوهي المناسبة الوحيدة لهذا الاستعمال وتكون العامية هي الأنسب للاستعمال اليومي بين عامة الناس[5].

ويؤكّد "فرغيسون"Ferguson" " هذا الكلام؛ حيث أورد في مقال له بعنوان (الازدواج اللغوي) الآتي: «في مجتمعات لغوية عديدة يستعمل بعض المتحدثين في ظروف مختلفة نمطين أو أكثر للغة

[1] الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)**، دار الفلاح، عمان، الأردن، دط، 2002، ص29.
[2] نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي إشكال التدخلات اللغوية**، ص118.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص84.
[4] محمود إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص62.
[5] ينظر: المرجع نفسه، ص62.

واحدة وربما يكون أشهر مثال لهذا هو اللغة المعيارية واللهجة الإقليمية»[1]، فهو يرى الفرد مستعملا لأكثر من مستوى من مستويات اللغة في حياته اليومية، لغة رفيعة لها قواعدها الدقيقة في المراكز الرسمية و المدارس والجامعات، ولغة بسيطة تستعمل في الشارع والحوارات اليومية عند العامة تنتهج تخفيف القواعد بهدف تسهيل التواصل بينهم بأقل جهد ودون إمعان عقل وتدقيق في التعبير والربط.

وما يعضد هذا الكلام تعريف "فيشمان" "Fishman" للازدواج اللغوي:«هو وضع لغوي في مجتمع يستعمل لغتين أو أكثر في سبيل اتصالاته الداخلية يجري هذا الاستعمال عادة حسب اتجاهين؛ لغة رفيعة مستعملة لأجل الدين والتعليم وجوانب أخرى من الثقافة ولغة مشتركة يستعملها الفاعلون اليوميون في البيت والأسرة ووسط العمل اليدوي يمكن للغتين أن تعتبرا عندئذ كلغتين متراتبتين»[2]،فالواقع الصريح هو أنّ العامية والفصحى من قلب الحياة وما كان من قلبها لابد منه إطلاقا من هنا فإنّ للعامية فلكها وللفصحى فلكها[3]. أي إن الازدواج عنده يتمثل في امتلاك الشخص لنمطين لغويين، لكل واحد منهما مقامه الذي يستدعيه.

فالازدواج اللغوي وضع حتمي في كل مجتمع لغوي، فقد جاء تعريف "فرغيسون" "Ferguson" يبين خصائص الازدواجية اللغوية والوظيفة التي يؤديها كل شكل لغوي؛ حيث قال: «الازدواج اللغوي وضع لغوي مستقر نسبيا يوجد فيه-بالإضافة إلى لهجات لغة ما (اللهجات التي يمكن أنْ تشمل على معيار إقليمي أو أكثر)- نمط فوقي عالي التشفير (وفي الغالب معقد نحويا) ومتباعد جدا، ويعد هذا النمط أداة لتسجيل حجم كبير من الأدب المكتوب سواء في مرحلة مبكرة أو في مجتمع لغوي آخر، كما أنّ تعلمه يتم أساسا بواسطة التعليم الرسمي ويستعمل في معظم الأغراض المكتوبة والأحاديث الرسمية لكنه غير مستعمل في المحادثة العادية من قبل أي قطاع في المجتمع»[4].

وضح "فرغيسون""Ferguson "من خلال تعريفهأنّه يجب أن تكون اللهجتان العليا والدنيا

---

[1] القعود عبد الرحمن بن محمّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص193.

[2] غارمادي جولييت، **اللسانة الاجتماعية**، تح: خليل أحمد خليل، دار الطليقة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990، ص 158.

[3] ينظر: الحاج كمال يوسف، مرجع سابق، ص140-141.

[4] القعود عبد الرحمن بن محمّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**،ص219.

شكلين للغة نفسها (أي ليستا بعيدتي الارتباط كما لا يمكن أن يكونا لغتين منفصلتين) وفي الوقت نفسه وعند مقارنتنا باللهجة الدنيا، فإنّ اللهجة العليا-مختلفة كثيرا- (أي أنّه لا يمكن أن تكون اللهجتان العليا والدنيا متشابهتين كثيرا من الناحية اللغوية، كما لا يمكن أن تكونا أساليب مختلفة تماما أو لهجات خاصة)، لاحظ أنّ زوج الازدواجية يكون-بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة- أنّ اللهجة العليا لا تستعمل للمحادثة من قبل أي قطاع في المجتمع[1].

وقد تعرّض تعريف "فرغيسون"" Ferguson " -ومازال يتعرض- للمناقشة المستفيضة والنقد حتى أنّه انتقد هو نفسه سنة 1996، ومن المنصف في هذه المرحلة أن نلاحظ أنّ "فرغيسون" " Ferguson" كان يصف موقفا لغويا عاما لم يخطط لدراسة الازدواجية اللغوية العربية بوصفها توحيدا أو تقسيما للغة بل كان يصف الازدواجية لغويا من خلال تنوعاتها ومستوياتها بوصفها متعلقة بقضايا توحيد اللغة وكان يقدم-حسب ما أقر هو- صورة مثالية للموقف اللغوي[2]، فاللغات التي أجرى عليها "فرغيسون"" Ferguson " دراسته هي: الألمانية السويسريةوالكريوليةالهيتية واليونانية والعربية، ففي اللغة الأخيرة لم يأخذ "فرغيسون" "Ferguson " في حسبانه مستويات اللغة العربية من فصحى وعامية والفصحى التراثية والفصحى المعاصرة.

ومن خلال ما قدمناه من تعريفات للازدواجية اللغوية نلحظ تداخلا بين المفاهيم وعدم تمييز بينها، حيث يظهر أنّ كل عالم ينظر وفق زاويته وخلفيته التي كان لها دورها في تحديد مفهومه، بين من يرى أنها تواجد مستويين للغة واحدة في مجتمع معين، وبين من يرى أنهما حضور لغتين متباينتي الدرجة، والذي نميل إليه هوأنّ الازدواجية اللغوية تعبر عن وضع لغوي قائم بين مستويين لغويين- فصيح وعامي- من اللغة نفسها وداخل المجتمع الواحد، ويسمى هذا الوضع بالصراع اللغوي الداخلي، ومثال ذلك: الصراع اللغوي القائم بين الفصحى والعامية في اللغة العربية وهي ظاهرة موجودة في كل اللغات.

بما أنّ المستويين اللغويين القائم الصراع بينهما هو الفصحى والعامية (اللهجة) فوجب علينا أن

[1] ينظر: فاسولد رالف، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، ص65-66.

[2] ينظر: بسيوني ريم، **علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي**، ص13.

نتطرق إلى تعريف كل منها.

الفصاحة: يعبر مصطلح الفصاحة عن:«الملكة التي تمكّن صاحبها على التعبير عن الأفكار بكلام فصيح في أي غرض كان فيكون قادرا على صياغة الكلام قادرا على التصرف فيه»[1]؛ فهي تعنيموافقة المشهور من كلام العرب والسلامة من اللحن وسوء الفهم[2]؛ الفصاحة إذن تعني جودة الكلام، وإذا أسقطنا هذا المفهوم على اللغة العربية، فإننا نصل إلى أن اللغة العربية الفصحهي اللغة الائتلافية التاريخية الّتي نتعلمهاأونسعى جاهدين إلى أن نتعلم مقدارا كافيا منها[3]، ذلك أنّها الوعاء الّذي يحمل فكر الأمة ويستوعب حضارتها ويخزنه وهي حافظة أمينة لتراث العرب فباختصار هي ذاكرته[4]؛ المصبوبة في أرقى القوالب.

فهي لغة الأدب والعلم ولغة التّعليم والإعلام التي تخلو من الألفاظ العامية أو السوقية أو المبتذلة كما أنّها تتبع نظاما ثابتا في النطق وحركات الإعراب وهي دقيقة في اختيار الألفاظ[5]، وعند المجتمع العربي الفصحى قدسية لارتباطها وثيق الصلة بالدين والتراث والثقافة؛ لأنّها تمثل أعلى مستوى لغوي يخضع لعرف العربية العام ولهذا هي اللغة الرسمية في المجالات العلمية والثقافية[6]، و يطلق عليها أيضا مصطلح اللغة القومية.

اللهجة – العامية: فاللهجة هي:«طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة من بيئات اللغة الواحدة»[7]؛ أي هي أحد الصور الكلامية المجسدة لنظام اللغة، وتعدالنمطالذي يكتسبهالفرد في

---

[1] عمامرة كمال، **التداخل اللغوي في الصحافة المكتوبة باللغة العربية–جريدة النهار أنموذجا–**، جسور المعرفة، الشلف، مج05، ع02، 2019، ص05.

[2] ينظر: عكاشة محمود، **علم اللغة (مدخل نظري في اللغة العربية)**، دار النشر للجامعات، القاهرة، دط، 2007، ص96.

[3] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، ص80.

[4] ينظر: سراج نادر، **إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي**، ص221.

[5] ينظر: نوصير سعيد، **سوسيولسانياتالمجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية**، ص95.

[6] ينظر: عكاشة محمود، مرجع سابق، ص151.

[7] هلال عبد الغفار حامد، **اللهجات العربية، نشأة وتطورا**، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993، ص33.

السنوات الأولى من عمره والذي يشكل البرنامج اللّغوي الأول في الدماغ البشري[1].

أمّا **العامية** فتمثل: « كل ما نطق أو تكلم به عامة الناس وتصرفوا فيه في أحاديثهم ومخاطبتهم بكل ما جمعت هذه الأحاديث والمخاطبات من عناصر لفظية فصيحة وغير فصيحة، فهي تقابل الفصحى السليمة»[2]، ويطلق عليها أيضا لغة المنشأ واللغة الأصلية وهي مكتسبة من البيت والشارع، فهي اللغة الأولى التي يرضعها الصبي وهو يحبو ويسمعها دومافي محيطه[3]، ومن مقابلاتها: اللهجة والدارجة، إذما عددنا اللهجة والعامية مصطحين لمفهوم واحد.

2/ نشأة الازدواجية اللغوية:

أ/ من حيث الاصطلاح: أول من استعمل مصطلح الازدواجية هو الألماني "كارل كرمباخر" "Karl krmbakhr"في كتابه المشهور (مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة) عام 1902م[4]، لكن الرأي الشائع في أدبيات هذه الظاهرة اللغوية أنّ العالم الفرنسي "وليم مارسيه" "William Marcy" هو أول عالم عرّف هذه الظاهرة في مقال له سنة 1930م بقوله: «هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامة شائعة للحديث»[5]، وظلّ هذا المصطلح محدود الانتشار حتى جاء الأمريكي "شارل فرغيسون" "Charles Ferguson"سنة 1959م فجعله ذائعا ومتداولا وذلك حين نقله إلى الانجليزية وعرّفه بأنّه الصراع بين تنوعين للسان واحد أحدهما عالي التصنيف، ولكنه غير ذائع، والآخر دون ذلك ولكنه عام وذائع ومنذ ذلك التاريخ أصبحت الازدواجية جزءا لا يتجزأ من الدراسة اللغوية

---

[1] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، ص79.

[2] المعتوق أحمد مُحَمَّد، **نظرية اللغة الثالثة–دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى–**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2015، ص144.

[3] ينظر: بلعيد صالح، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، دط، دت، ص63.

[4] ينظر: العتوم مهى محمود، **الازدواجية اللغوية في الأدب"نماذج شعرية تطبيقية"**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج04، ع01، 2007، ص167.

[5] الزغلول مُحَمَّد راجي، **ازدواجية اللغة: طبيعتها ومشكلاتها في سياق التعليم**، الكتاب السنوي للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان، 2000، ص48.

وفرعا مهما من فروع علم اللغة الاجتماعي[1].

ويحدد "فرغيسون" "Ferguson" ثلاثة شروط إذا توفرت في مجتمع ما تظهر عليه مشكلة الازدواجية اللغوية[2]:

1/ إذا توفرت مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة (أو حتى مماثلة) باللغة الأصلية للمجتمع هذه المادة الأدبية تجسد–سواء بوصفها مصدرا (وحي سماوي) أو تعزيزا– بعضا من القيم الأساسية للمجتمع.

2/ عندما تكون الكتابية Literacy في المجتمع مقصورة على نخبة قليلة.

3/ عندما تمر فترة زمنية تقدر بعدة قرون على توفر الشرطين أو الحالتين الأوليين.

ويمكن على الأرجح أن نثبت أنّ امتزاج هذه الظروف الثلاثة قد حصل مئات المرات في الماضي ونتج عنه الازدواج اللغوي.

وهذه الشروط الثلاثة توفرت في تاريخ اللغة العربية؛ فلم يكن العرب يتحدثون بلغة واحدة إذْ كانت لغاتهم ولهجاتهم متزاحمة وكان في كل مرة تظهر ظاهرة الازدواج اللغويفالعرب عاشوا ازدواجا لغويا واضحا من قبل البعثة النبوية لكنه ليس بمثل هذه الحدة ولا بمثل هذا الانحراف الذي يشهده اليوم اللسان العربي المعاصر[3].

ب/ في اللغة العربية: يرى العلماء (الباحثون) المعاصرون أنّ الازدواجية في العربية تمتد في الزمان إلى العصر الجاهلي وأنّه كان للعربي في الجاهلية مستويان لغويان بينهما فرق بائن؛أوّلهما يتمثل في اللغة المشتركة المصطنعة من قبل الشاعر أو العربي إذا امتد خارج قبيلته في الحج أو التجارة ويتمثل

[1] ينظر: المصري عباس و عماد أبو حسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، ص47.
[2] القعود عبد الرحمن بن محمّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص 224.
[3] ينظر: المصري عباس و عماد أبو حسن، مرجع سابق، ص49.

الثاني في لهجته الخاصة الّتي يتواصل بها في بيئته القبلية، وحول شؤونه المعيشية اليومية مع أهله[1]، ودليل ذلك ظهور الاختلافات اللهجية الّتي كانت قائمة وسائدة حينذاك، فالعرب لم يكونوا ينطقون لهجة واحدة وإنما لهجات عديدة وكان الاختلاف بينها واضحا وظاهرا[2]؛ حيت أنّ اللّهجات العربية في الجاهلية لم تكن سواء في الفصاحة[3]، لكن حال اللغة العربية في ذلك العصر ليس كحالها اليوم لم يكن هناك فوارق كبيرة كما هو حاصل اليوم، فاليوم وصلنا إلى درجة أنّ العراقي لا يفهم لغة المغربي، ففي عهد تنزيل القرآن الكريم الّذي نزل بلسان عربي مبين، فسره "ابن عباس" وآخرون بأنّه لسان قريش-أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة- الّذي تشكل من جماع لغى العرب وجيدها[4].

فالفصحى هي لغة القرآن ولغة الشعر الجاهلي ومنذ القدم كانت تزاحمها اللهجات العربية القديمة مما جعل العلماء يطلقون على لهجات العربية القديمة لغات لما لها من تغيرات على الفصحى مثل: التلتلةوالكشكشةوغيرهما من اللهجات (اللغات العربية القديمة).

أقيم بناء اللغة العربية على لهجات متعددة، كانت تسود في مواطن من الجزيرة العربيةعلى امتداد قرن ونصف قبل الإسلام وقرن ونصف بعده، وعلى ما يبدو هذه اللهجات تلتقي على قدر أساسي مشترك في بنياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ثم تفترق في أشياء من ذلك،وقد جهد اللغويون والنحويون في حصرها عندما بدأ (التقعيد) وتبع الاتجاه إلى توحيد القبائل في كيان سياسي واحد اتجاه إلى توحيد لهجاتها في كيان لغوي واحد[5].

وقد انطوى وصف العربية-بما هي لسان التنزيل- على بعدين: قومي وإنساني ذلك أنّه كان وصفا ائتلافيا للهجات عربية متباينة فاستوعب المشترك بينها كما استوعب الصفات الخاصة الّتي

[1] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي**، ص64.

[2] ينظر: المصري عباس وعماد أبو الحسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، ص44.

[3] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي**، ص69.

[4] ينظر: المصري عباس وعماد أبو الحسن، مرجع سابق، ص45.

[5] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية وأبناؤها(أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية)**، دار المسيرة، عمان، دط، دت، ص19-20.

كانت تنفرد بها لهجة دون سائر اللهجات وكان ذلك منسجما مع التوسعة الّتي شرّعها الأثر الشريف: أنزل القرآن على سبعة أحرف وقد كان هذا التدبير الائتلافي للهجات تعبيرا عن تدبير ائتلافي سياسي يتجاوز بالعرب وحدة القبيلة إلى منظومة القومية ومفهوم العروبة وفكرة الأمة[1]، وهذا النظام هو المثال المنشود والمعيار المعتمد والنموذج المرسوم للتعليم قديما وحديثا[2].

فاللغة العربية طيّعة كسِواها ليّنة راقية فقد سايرت الشعوب التي نطقتها وتواصلت بها في جميع مراحل تاريخها وافقت وانسجمت، تكيفت وفق البيئة، واتخذت خصائص كل موجة من موجات تاريخها من أجل هذا كانت تزداد مفرداتها وتغزر أساليبها البلاغية انتقلت من خشونة الجاهلية إلى حضارة الإسلام ثم اندفعت من فلك بني أمية الضيق إلى فلك بني العباس الواسع تهذبت طرقها ورقت حواشيها وملكت مرونة أقوى في الدلالة[3].

لقد أخرجها الإسلام من قريش حتى صارت لغة حضارة على الإطلاق لغة علم لغة فكر مكتسح ولغة الثقافة العالية والأدب والدين والفلسفة وصارت لغة جميع أقطار المدينة الإسلامية ولسان سدة الملك وأصبحت نموذجا مفروضا ومثلا أعلى يحتذ به كل كاتب عربي[4].

ويرى بعض الباحثين أنّ الازدواجية اللغوية قد نشأت في اللغة العربية بعد أجيال من أهل الفتح في الأمصار الإسلامية نتيجة الاختلال والتباين بين سنن الفصحى المقعدة المكتوبة بها نحو الثبوت وسنن اللغات المنطوقة المنتشرة في الحياة اليومية العامة فأخذت تُطور نمطا لغويا أو مستوى لغويا مفارقا[5]، وهو ما يُعرف باللّحن قديمًا، وقد اصطَلَح عليه "الجاحظ" تسمية (كلام البلديّين) في حين أطلق عليه "ابن خلدون" (لغات الأمصار) ويُعرف حاليًّا باللّهجة أو اللّغة العاميّة أو المحكيّة أو

[1] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص38.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص178.

[3] ينظر: الحاج،كمال يوسف، **في فلسفة اللغة**، ص262.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص237.

[5] ينظر: الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص130.

الدّارجة[1].

ذلك أنّه لما خرج العرب إلى الأمصار فاتحين، خرجوا يحملون لهجاتهم المختلفة، وهناك تمازجت اللهجات فيما بينها، كما تلاقت اللهجات العربية ولغات الأمم في الممالك المفتوحة، وكان هذا التمازج المباشر الذي أعقب الفتح العوامل في تشكل اللهجات العامية فقد أدى إلى تحول ألسنة العرب أنفسهم، كما أدى إلى تحول العربية على ألسنة الأمم التي دخلت الإسلام في الممالك المفتوحة[2]، وقد صرح "ابن خلدون"-منذ القرن الثامن- بالاختلاف بين اللسان المضري (وهو عنده نظير الفصحى) ولغات أهل الأمصار (وهي عنده اللهجات المحكية)[3].

فاختلاف اللهجات المحكية في الممالك المفتوحة عن العربية الفصحى في صفتها الّتي نزل بها القرآن أدى إلى وقوع التغيير في اللغة العربيةعلى أنحاء شتى منها سقوط الإعراب وفشو الأخطاء وهجر جل المعجم[4].

فاختلاط العرب بالأعاجم هو السبب الرئيس في تفشي ظاهرة اللحن-ما يقابل اليوم مصطلح الازدواجية اللغوية-؛ فمن خلال الفتوحات الإسلامية احتك العرب بالعجم ومنه احتكت العربية باللغات الأخرى مما أفسد اللسان العربي فظهرت حركة تدوين اللغة وتأليف المعاجم حفاظا على اللسان العربي من اللحن فلم يأخذ العلماء اللغة ك"الأصمعي" و"ابن منظور" وغيرهم من أفواه العرب عبثا بل أخذوا العربية على لسان العرب الذين يقطنون البدو لأنّ لسانهم لم يختلط بالعجم فحافظوا على فصاحة اللسان العربي المضري، والّذي يثبت ما قلناه ما جاء في مقدمة معجم "ابن منظور":«وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان اختلاف الألسنة والألوان حتى لقد أصبح اللّحن في الكلام يُعدُّ لحنًا مردودًا وصار النُّطق بالعربيّة من المعايب معدودًا وتنافس النّاس في تصانيف التّرجمات في اللغة الأعجميّة وتفاصحُوا في غير العربيّة فجمعتُ هذا الكتاب في زمنٍ أهلُهُ بغيرَ لغتِهِ يفخرون

[1] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي**، ص69.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص130.

[3] ينظر: الموسى نهاد،**اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)** ، ص137.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص46.

وصنعتُه كما صنعَ نوح الفُلْك وقومُه مِنْهُ يسخرون»[1].

ويرجّح "نادر سراج" نشأة الازدواجية في اللغة العربية إلى القرن الأول والثاني الهجري بل في عهد سيدنا عمر بن الخطاب ﷺ؛ حيث كان في ذلك العصر بما يسمى بالقاص الشعبي الذي يقص حكاياته بالعامية[2].

وتتلخص أسباب الازدواج اللغوي فيما يلي[3]:

- التطور اللغوي في كل مستويات اللغة.
- الفوارق الطبقية بين طبقات المجتمع.
- الاحتكاك اللغوي.
- اختلاف البيئات داخل المجتمع الواحد.
- الانعزال بين بيئات الشعب الواحد.
- الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرات.

تشكّل هذه الازدواجية التي نعيشها اليوم –زمنيا– نمطا جديدا للازدواجية اللغوية تختلف عن سابقاتها بطغيان العامية فيها على الفصحى وتسلطها عليها بقوة حتى غدت الأكثر تداولا في مختلف المحافل والمناحي والمجالات بلوغدت الأكثر انتشارا والأوسع تأثيرا والأبلغ استخداما في معظم المعارف والعلوم إلى الحد الذي أصبحت تشكل خطرا حقيقيا على الفصحى[4].

فاستطاعت اللّهجة أنْ تأخذ مكان اللُّغة الأم في الخطاب اليومي حتى انتظمت بسلك اللغة ذات الشخصية المستقلة وأصبحت اللغة الأم مهجورة وليس لها حق المشاركة في الخطاب اليومي

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص08.

[2] ينظر: سراج نادر، **إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي**، ص119-220.

[3] ينظر: محمود، إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص63.
ينظر: أنيس إبراهيم،**في اللهجات العربية**، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، دط، 2003، ص20.

[4] ينظر: المصري، عباس و عماد أبو حسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، ص49.

الذي باتت غريبة عنه[1]، وهذه العاميّة الحديثة ترجع في جذورها إلى بدايات الفتوح الإسلامية؛ حيث دخلت أمم كثيرة من غير العرب في الإسلام فاحتكت اللغة العربية بلغات عدة مما أثر عليها وانحرفت ولكن هذا الانحراف كان على المستوى الشفوي للغة المتداولة لا الكتابي رغم كل الدعوات لإحلال العامية محل الفصحى وإبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي[2].

وبما أنّ اللغة العربية لغة الدول العربية جميعا والملاحظ أنّ لكل دولة لهجة خاصة بها أو لهجات داخل القطر الواحد ولكل دولة عادات وتقاليد خاصة بها وهذا دليل على انحلال الوحدة العربية في انقسامها إلى دول فمشاعر وانتماء العربي الجزائري يخالف مشاعر وانتماء العربي المصري وهذا سبب من أسباب تعدد اللهجات أو العاميات في اللغة العربية[3].

وقد فصّل سعيد نوصير في كتابه أسباب الازدواج اللغوي كالآتي[4]:

- استقلال المناطق والبلدان في حدود جغرافية طبيعية أو مصطنعة وضعها الاستعمار.
- اختلاف الأعراق والاثنيات بين سكان البلد الواحد ويمتد هذا الاختلاف ليطال المقومات الثقافية والأعراف والعادات والتقاليد والقيم والأخلاقية والاجتماعية.
- اختلاف الخصائص الجغرافية والمناخية ويؤدي ذلك إلى تمييز النطق ومخارج الحروف.
- التأثير الذي ينعكس على اللغة جراء الصراع والتداخل مع اللغات والثقافات المجاورة أو اللغات الغالبة.
- تأثر اللغة بالمستويات الفكرية والثقافية لناطقيها ذلك أنّ استعمال اللغة من قبل طبقات شعبية غير متعلمة يؤدي بالضرورة إلى انحدارها نحو مستويات دنيا.

وما يجب التنويه إليه أنّ التحريف والتشويه يلامس تراتبيا النظام الصوتي فالمعجمي ثم الدلالي مما يعني أنّه يلحق التغيير المصوتات (الفونيمات) المكونة للأصوات والألفاظ فيسري التحريف ليشمل

[1] ينظر:عكاشة، محمود،**علم اللغة(مدخل نظري في اللغة العربية)**، ص152.

[2] ينظر: المصريعباس و عماد أبو حسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، ص49.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص50-51-52.

[4] نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التدخلات اللغوية**، ص103-104.

معاني المفردات وإحالاتها الدلالية قبل أن تشمل النظامين الصرفي والنحوي ليحدث اختلالات وارتباكات فيهما[1].

وبهذا تنقسم اللغة العربية إلى مستويات وهي:

✓العربية الفصحى أو العربية الكلاسيكية أو الفصحى التراثية وهي: اللغة الأقرب إلى مجال الديني و الأدبي.

✓الفصحى المعاصرة أو العربية المعاصرة أو العربية الحديثة وهي: لغة نشرات الأخبار والإذاعة والبرامج التلفزيونية الثقافية الهادفة، وهي أبسط من الفصحى التراثية.

✓العامية أو اللهجة أو المحكية أو الدارجة وهي: لغة عامة الناس.

3/ خصائصها:

هناك بعض الخصائص أو المميزات الواجب توافرها في لغة مجتمع ما كي يتم اعتبار هذا الوضع اللغوي صالحا لوصفه بازدواجية اللغة وقد أورد "فرغيسون" "Ferguson" في بحثه الخصائص أو الصفات التسع الآتية:

- **الوظيفة:** وهي أهم معيار لازدواجية اللغة وفي مفهوم "فرغيسون""Ferguson" هناك شكلان لغويان مختلفان نوعا ما للغة نفسها وتسمى أحدهما باللهجة العليا والأخرى باللهجة الدنيا ففي اللغة العربية: العربية الفصحى لغة القرآن وهي العليا واللهجة الدنيا هي الأشكال العامة المختلفة من اللغةوالتي تختلف من بلد عربي لآخر[2].

وقد أورد "فرغيسون""Ferguson" أمثلة لتوضيح هذه الخاصيّة، ففي مواقف الأنسب استعمال الفصحى، وفي مواقف أخرى الأنسب استعمال العامية، والجدول يوضح ذلك[3]:

[1] ينظر: المرجع السابق، ص104.

[2] ينظر: فاسولد رالف، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، ص58.

[3] القعود عبد الرحمن بن مُحَمَّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص200-201.

الـــــــمـــــــوقـــــــف	النـــــوع الـمستعـــمـــل فـــيـــه
خطب المساجد ومواعظ الكنائس	الفصحى
تعليمات للخدم أو عمال أو موظفين	العامية
رسائل شخصية	الفصحى
خطب البرلمان وخطب السياسة	الفصحى
محاضرة جامعية	الفصحى
التحدث مع العائلة أو الأصدقاء أو الزملاء	العامية
نشرات الأخبار	الفصحى
المسلسلات الإذاعية	العامية
المقالات الافتتاحية والقصص الإخبارية والتعليق على الصور	الفصحى
التعليق على الكاريكاتير السياسي	العامية
الشعر	الفصحى
الأدب الشعبي	العامية

ففي العالم العربي يُعَدّ الوضع اللغوي بالتعليم معقدًّا فمثلا: تلقى المحاضرات الرسمية في الجامعة بالفصحى لكن التطبيقات والشروح واجتماعات الأقسام يغلب عليها العامية وبخاصة في العلوم الطبيعية مقارنة بالعلوم الإنسانية ومع أنّ استخدام المدرسين للعامية في المدارس الثانوية ممنوع نظاما في بعض الأقطار العربية فإنّ المدرسين ينفقون جزءا كبيرا في الغالب من وقتهم في أن يشرحوا بالعامية معنى المادة المدونة بالفصحى التي تؤلف بها الكتب أو تلقى بها المحاضرات[1].

- **المكانة أو المنزلة أو المقام:** يشعر المتحدثون بكل هذه اللغات المحددة أنّ الفصحى أرفع مكانة من العامية في العديد من المجالات، بينما يعتقدون أنّ اللهجة أقل مستوى من الفصحى لدرجة أنّ بعضهم لا يعترف بوجودها، ويصرون على أنّهم لا يستعملونها في المحادثة اليومية، وهذا الإصرار ليس

[1] ينظر:المرجع السابق، ص201-202.

كذبا بل هو نوع من خداع النفس فحتى الأفراد الّذين لا يفهمون الفصحى سيصرون على استعمالها في المناسبات الرسمية والخطابات السياسية وإلقاء الشعر، ويكنّون لها احتراما شديدا[1].

- **الموروث الأدبي:** في كل اللغات يوجد الكثير من الأدب المكتوب بالفصحى التي تحظى بتقدير عال من المجتمع اللغوي، فمثلا في العربية يوجد كُتّاب يعيدون استعمال مفردات وصيغ مستعملة في حقبة زمنية قديمة كالعصر الجاهلي مثلا وهذا إن دل فإنما يدل على تمكنه من لغته حسب رأي القراء[2].

- **الاكتساب:** بالنسبة لجميع لغات العالم وخاصة اللغة العربية، تعدّ العامية مكتسبة فهي لغة الأم والشارع والسوق، يشعر أفراد المجتمع بالراحة عند استعمالها، أمّا الفصحى فهي لغة المدرسة والتعليم، وبها يكتسب الطفل معارفه[3].

- **المعيارية:** الشكل الأعلى من اللغة هو القياس للتقعيد الرسمي فكُتُب القواعد والمعاجم والمؤلفات حول اللفظ والأسلوب يؤخذ بها للإرشاد والاستخدام الصحيح للغة وحروف الأبجدية وقواعد التهجية راسخة فيها عكس اللهجة الدنيا؛ حيث تفتقر إلى قواعد التهجية ولا يرغب أحد بالتدوين بها[4].

- **الثبات:** الازدواج اللغوي قد يدوم قرونا عديدة بحيث قد يتجاوز أكثر من ألف عام، فيمكن حل تَوَتُرَات التواصل التي تنشأ في الوضع اللغوي المزدوج في اللغة العربية من خلال اللغة الوسطى* أو اقتراض عناصر المفردات من الفصحى للعامية[5].

---

[1] ينظر: فاسولد رالف، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، ص60.

[2] ينظر: القعود عبد الرحمن بن مُحَّد، **الازدواج اللغوي في اللغة العربية**، ص205-206.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص206-207-208.

[4] ينظر: فاسولد رالف، **علم اللغة الاجتماعي للمجتمع**، ص62.

* هي اللغة الثالثة حسب اصطلاح المعتوق، ولمزيد من التفصيل في القضية ينظر: بداده شيماء ومُحَّد مدور، الرؤى العربية للازدواجية اللغوية-التأثيرات والحلول-، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، الوادي، الجزائر، م13، ع03، نوفمبر 2021، ص 1399-1403.

[5] ينظر: القعود عبد الرحمن بن مُحَّد، مرجع سابق ، ص210.

- **القواعد النحوية:** تُعدّ البنية النحوية أحد الفروق اللافتة بين الفصحى والعامية في اللغات؛ ففي الفصحى فئات نحوية لا توجد في العامية؛ فالفصحى لغة مقعّدة عكس العامية[1].

- **المعجم أو المفردات:** معظم مفردات الفصحى والعامية مشتركة مع وجود تباينات بطبيعة الحال في الشكل وفروق الاستعمال والمعنى والسمة البارزة للازدواج اللغوي هي وجود عناصر ثنائية عديدة(واحد فصيح وآخر عامي) تشير إلى مفهومات مشتركة(إلى حد ما) غالبا ما تستعمل في كل من الفصحى والعامية إذ فيهما يكون مدى معنى العنصرين واحدا تقريبا كما أنّ استعمال أحدهما سرعان ما يتسم السياق المنطوق أو المكتوب بأنّه فصيح أو عامي، على سبيل المثال: الكلمة الفصيحة في العربية هي (نعال) وفي العامية السوفية (شلاكة)[2].

- **التراكيب الصوتية أو النظام الصوتي أو الفونولوجيا:** لمناقشة التراكيب الصوتية للشكلين اللغويين المرتبطين بمجتمع ما يجب أن يكون هنا الاستماع إلى اللفظ أهم بمراحل من الكتابة فالمتغير الذي نبحث عنه يكون دائما عن طريق النطق[3]، ومثال ذلك في اللهجة السوفية إبدال حرف(ق) إلى(غ) مثل: نطق كلمة قهوة ب:غهوة، وهذا الإبدال يلاحظ عن طريق السمع، ومنه فإنّ "فرغيسون" "Ferguson" وضح أنّ للغة العربية نظام صوتي خاص بها وللعامية بعض الاختلافات عنها.

العلاقة بين خصائص ازدواجية اللغة:

بعد عرضنا للخصائص الّتي أوردها "فرغيسون" "Ferguson" في دراسته نلاحظ أنّه لم يربط بين هذه الخصائص، فمثلا يوجد علاقة بين خاصية الاكتساب وخاصية الوظيفة فاكتساب الشكل الأدنى من اللغة يتم بطريقة طبيعية وهذا الاكتساب عادة يكون من تأثير الآباء وقرناء الطفل المكتسِب، فالطفل يكتسب اللّغة الّتي سمعها في المنزل والّتي سمعها من أصدقائه وبما أنّ المجتمع قد رأى

[1] ينظر: المرجع السابق، ص211.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص213-214.
[3] ينظر: الفلاي إبراهيم صالح، **ازدواجية اللغة (النظرية والتطبيق)**، ص48.

أنّ الشكل الأدنى من اللّغة هو الشكل المناسب للاستخدام في مثل هذه المواقف فهذا دور الوظيفة[1].

4/ تأثيراتها:

تعدُّ مشكلة الازدواجية اللغوية في اللّغة العربية من أهم المشكلات اللغوية الّتي تواجه الوطن العربي فهي عائق أمام التعليم وأجهزة الإعلام والتماسك القومي والاقتصاد فهي ترمز للصراع الاجتماعي ونقص التماسك الاجتماعي، وما يثبت ذلك قول "سويتروبو" "suytrubu":«إنّ الازدواجية من وجهة النظر الاقتصادية والتماسك القومي وفعالية التعليم والاتصالات وأجهزة الإعلام، لعائق»[2]، ونقل "نهاد الموسى" عن "فالتر تاولي" "faltartawli"قوله:«إن كل صور الازدواجية فيها إسراف وذلك أنّ الازدواجية وضع لغوي غير اقتصادي ولا وظيفي»[3].

فباختصار الازدواجية اللغوية هي الّتي تفضي بنا إلى هذا الصدع في أنظمتنا الثقافية وهذا الإهدار الفاجع لطاقتنا التربوية... والتعثر في تعليم اللغة العربية لأبنائها والمفترق الحائر في طريق نشرها في العالمين[4]،فهي السببالرئيس في تخلخل النظام الثقافي للأمة العربية وهي المسؤولة عن التبديد القاتل لكل الجهود التربوية المبذولة، فهي تمنع من أن يكون للفصحى بعد عالمي لأنّها مشكلة أو عائق أمام تعلم الأجانب للغة العربية، فالأجانب الوافدون إلى البلاد العربية من أجل تعلم اللّغة العربية من خلال ممارستها بيئتهافذلك يساعدهم على اكتسابها بشكل صحيح من وجهة نظرهم،لكنهميجدون أنفسهم يتعلمون العامية بدلا من الفصحى لأنّ الوطن العربي بكل أطيافه، لغته اليومية هي العاميات لا الفصحى.

فاقترح "نهاد الموسى" حلا للوضع اللغوي الّذي آل عليه حال الأمة العربية حاليا وهو: استعمال الفصحى لغة الخطاب اليومي وحجته في ذلك أنّ الفصحى قديما كانت لغة مشافهة ويكون

---

[1] ينظر: الفلاي إبراهيم صالح، مرجع سابق، ص52.

[2] المصري عباس وعماد أبو حسن، **الازدواجية اللغوية في اللغة العربية**، ص56.

[3] الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص136.

[4] ينظر: الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص128.

ذلك عن طريق تفعيل التخطيط اللغوي من خلال الإجراءات المبرمجة لإشاعة الفصحى وترويجها في دورة الحياة اليومية[1]؛ حيث يقصد "نهاد الموسى" بالتخطيط اللغوي: «هو عمل منهجي ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة، لإحداث تغيير في النظام اللغوي(كالتصحيح اللغوي)، أو في الاستعمال اللغوي(كوضع الفصحى موضع العامية)، أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك»[2].

ويسعى "الموسى" إلى تحريك السلطات لاتخاذ قرار سياسي بإحلال الفصحى محل العامية في لغة الخطاب اليومية لكي نألفها وتألفنا ويتعود لسان عامة الناس على استعمالها وتداولها لتلافي انبثاق الازدواجية اللغوية في اللغة العربية وحجته في هذا القول المأثور: "إنّ الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن"، ويوضح "الموسى" فكرته في قوله:«فإذا تحولنا إلى العربية الفصحى بهذه الصفة الجامعة المشتركة وأصبح الناطقون باللهجات العربية المختلفة يتبعون نظاما لغويا واحدا على النحو المتقدم فلا وجه للمبالغة في حكم التطور كما يذهب إليه بعضهم إذ يتوقعون أن تؤول اللغة الموحدة المنطوقة إلى الانفراط في لهجات شتى، فإن هذا الناموس ليس حتميا»[3].

وعرّف "المعتوق" التخطيط اللغوي حيث قال: «هو المحاولات المؤسسية المنظمة والمقصودة التي تهدف إلى التأثير في الوضع اللغوي أو اللغوي الاجتماعي للغة ما»[4]، وكذلك يدل هذا المصطلح على: «المتابعة المنظمة الهادفة إلى إيجاد حلول لمشكلات اللّغة وخاصة على المستوى القومي»[5]، وعرفه "لويس جان كاليفي" "luis jan calify"فقال: «هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق

---

[1] ينظر: الموسى نهاد، **الفصحى وعاميتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن**، أعمال الندوة الدولية، الفصحى وعاميتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008، ص40.

[2] الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي**، ص30.

[3] المرجع نفسه، ص196.

[4] المعتوق أحمد مُحَمَّد، **نظرية اللغة الثالثة(دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى)**، ص31.

[5] كوبر روبرت، **التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي**، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، القاهرة، دط، 2006، ص69.

سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ»[1].

أمّا السياسة اللغوية هي: «مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن»[2].

فمن مهام التخطيط اللغوي[3]:

- التأثير على اللغة (الخطوالمعجم وأشكاللهجية).
- التأثير على اللّغات(اختيار اللّغة الوطنية، تنظيم، التعدد اللغوي).

الازدواجية اللغوية تورث خللا لغويا وشللا؛ فالناس تكتسب العامية وتستعملها سليقة دون علم بقواعدها علمَ الوعي، بينما يتعلمون الفصحى فيعرفونقواعدها معرفة نظرية ولكنهم يتعثرون في استعمالها ويترددون ويلحنون ويكسرون، فهي تمثل عبئا ثقيلا عليهم في حياتهم اللغوية وفي وجوه شتى، فهذه المعاناة يعانيها أجيال من المعلمين ومن المتعلمين، وهذا الجهد المهدور الّذي تبذله المدرسة ويقتله الشارع ويبنيه معلم اللغة العربية في ساعة فيهدمه زملاؤه معلمو المواد الأخرى في ساعات، فجميع الناشئة من العرب يكتسبون إحدى لهجات العربية (لغة أما) ويتعلمون في المدارس باللغة العربية الفصحى فبذلك يمارسون وضعا لغويا ازدواجيا[4].

وبذلك فإنّ للازدواجية اللغوية أثارا سلبية وهي:

- العبء الذهني الزائد لنظامين أو أنظمة لغوية متباعدة داخل اللغة الواحدة.
- البطء في عملية التفكير لدى الأفراد والجماعات لأنّ العمل الفكري الجاد للأمة يجب أن يجري باللغة الفصحى لا العامية[5].

---

[1] كاليفي لويس جان، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ص221.

[2] المرجع نفسه، ص221.

[3] المرجع نفسه، ص224.

[4] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، ص26-27.

[5] ينظر:هادي نهر، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، ص51.

– للازدواجية اللغوية أثر سلبي على تعلم المتعلم المهارات القرائية والكتابية وعلى تحصيله العلمي بشكل عام.

– تسهم الازدواجية اللغوية في تفشي الأميّة لحصر القراءة والكتابة على فئة معينة فقط (بالفصحى)[1].

– تُحمّل على أبناء اللّغة عبئا إضافيا وتضطرهم إلى أن يتعلموا ويستعملوا نظامين مختلفين من العربية بدلا من أن يستعملوا نظاما واحدا.

– تؤدي إلى تعثر المتعلمين في تعلم العربية إذ تترك العامية آثارًا سلبية ظاهرة على مستواهم في تحصيل العربية.

– تعليم العربية يعاني من الانفصام لدى معلمي العربية أنفسهم (بله معلمي سائل المواد) إذ إنّ ما يبنونه بالتعليم المباشر ينقضونه باستعمالهم العامية في دروسهم[2].

– الازدواجية اللغوية تجعل المتعلمين في حالة تقلب وحيرة وتهدر طاقاتهم الفكرية[3].

– تؤدي إلى غربة لغة التراث (الفصحى) ومن ثم إلى غربة التراث نفسه وانفصال أفراد الجيل القادم عما دون بهذه اللغة منه[4].

– ازدواجية اللغة تعوق الفكر ولا سيما عند الأولاد فإنهم يلقنون بلغة غير لغتهم ويقرؤون في كتب لغتها مغايرة للغتهم[5].

– تسبب الازدواجية اللغوية إلى اضطراب مركب بالتلاميذ فعلى المستوى الوظيفي تكون العامية هي لغة الحديث ذلك أنّ الكبار يتحدثون إليهم بالعامية كما أنّ التلاميذ يستعملون العامية عندما يتحدث بعضهم إلى بعض ثم يجد التلاميذ أنّهم يجاهدون لوضع الفصحى وضع العامية وجعلها تؤدي

---

[1] ينظر: الزغلول مُحَمَّد راجي، **ازدواجية اللغة: طبيعتها ومشكلاتها في سياق التعليم**، ص55.

[2] الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العرب الحديث**، ص190-198.

[3] ينظر: الموسى نهاد، **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص127.

[4] ينظر: المعتوق أحمد مُحَمَّد، **نظرية اللغة الثالثة(دراسة في قضية اللغة العربية الوسطي)**، ص08-09.

[5] فريحة أنيس، **نحو عربية ميسرة**، دار الثقافة بيروت، دط، دت، ص23.

وظائف العامية في التعبير الشفوي[1].

ويشرح "نهاد الموسى" هذا الوضع، بأنّ من يتبصر في تعليم العربية للناشئة في وضعنا اللغوي الازدواجي يرى أنّ جهودنا في هذه السبيل نتيجتها فشلٌ ذريعٌ، وبيانُ ذلك أنّ الناشئ العربي يكتسب لهجته المحكية المحلية في العادة ويبرمجها الدماغ فتستولي على ملكته اللغوية التلقائية وتستحكم عنده وتمتد في أدائه وسلوكه اللغويين امتدادًا قسريا لا شعوريا، ثم يشرع الناشئ في تعلم العربية بأصواتها وقواعد كتابتها، وأنظمتها، وتراكيبها،وأعاريبها، وأساليبها، ومعجمها، ولعله يلحظ أنّ بين لهجته المكتسبة وهذه اللغة شبها كبيرا، وأنّ الفروق بينهما هينة فيقع في فخ أنّه يمكنه أن يستغني بالمكتسب من اللهجة عن بذل الجهد المطلوب لاستدخال منظومة العربية الفصيحة. إنّ هذه العلاقة الملتبسة بين اللهجة المكتسبة والعربية الفصيحة المتعلمة هي علة العلل في تعليم العربية[2].

فقد وضح "نهاد الموسى" مدى تصادم وضعين لغويين عند المتعلم، الّذي يسود مجتمعه؛ فإنّ لغة البيت والشارع والأقران هي العامية، ولغة المدرسة الفصحى فيجد نفسه في حالة تصادم وارتباك.

فبسبب الازدواج اللغوي في اللغة العربية أقيمت الدعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى والتخلي عنها كحلٍّ واهٍ من حلول لمشكل الازدواج اللغوي، وأبرز دعاتها هم المستشرقون وبعض الباحثين من العرب المتأثرين بالفكر المستشرق من بينهم نذكر: "أنيس فريحة" و"رفاعة الطهطاوي"، وهذه الدعوة خَلْفِيَتُهَا سياسية بحتة من قبل الاستدمار؛ لتضعيف اللغة العربية الفصحى، وضرب الدين الإسلامي والهوية العربية، فإن ضُرِبت اللغة فالهوية تضرب معه تلقائيا لأنهما متحدان، وبالنسبة لتفسير القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف فلا يكون إلاّ بالفصحى فالمسلمون متعلمون منهم أو أُميون يفهمون ما يلقى عليهم من دروس وشروحات في الدين فلِم نستبدل الفصحى بالعامية؟ بل نطالب الحكومات في كل الأوطان العربية بحماية اللغة العربية وتفعيل دور المجامع اللغوية في ذلك.

[1] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي**، ص117-118.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية وأبناؤها(أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية)**، ص68-69.

إنّ اعتماد الفصحى وتشجيع استعمالها وتداولها في مختلف مجالات التعبير هو تأكيد على السمات الألسنية المشتركة للعرب وإبراز للعناصر الجامعة في ثقافتهم القومية[1]؛ حيث يوضح "كمال يوسف الحاج" هذا في قوله: «جميل أن نطالب بتيسير الفصحى وفق مستلزمات عصرنا العشريني،لغتنا الفصحى اليوم يجب أن تختلف عن لغة الزمخشري، لا نعتقد أنّ أحدا منا يجرؤ على التمسك بالزمخشرية لكن التطور ذو حد لا يمكن تجاوزه وإلاّ بطل أن يكون تطورا هذا التطور يجب أن يحصل من لغة فصحى معقدة (أي لغة تعكس مجتمعا ماضيا) إلى لغة ميسرة (أي تعكس مجتمعا حاضرا) هذا ما ينبغي أن يحصل وهو حاصل بطبيعة الحال، أمّا القول بالتطوير من الفصحى إلى العامية على اعتبار أنّ لغة الحياة هي العامية فهو جهل لمعنى الحياة وتفويض لواقع الفكر الإنساني في عموده الفقري، إنّ التيسير الّذي يفرض وجوده يجب أن يحصل من داخل الفصحى ليبقى في فلكها الخاص»[2]، فـ"كمال يوسف الحاج" ينادي بتيسير الفصحى وهو ضد الدعوة إلى العامية فمن رأيه استعمال لغة وسطى(اللغة الثالثة) الّتي هي مزيج بين العربية الفصحى والعامية والعمل على تفصيح العامية والاقتراض من اللّغات الأجنبية الألفاظ الّتي لم تستطع العربية استيعابها لا بالتعريب ولا بترجمتها.

ففي أواسط القرن الماضي نجم في العربية مستوى لغوي ثالث يقع بين بين؛ بين (النموذج الفصيح) وهو لغة التعلم والتعليم والعامية وهي (النموذج اللغوي) المحلي المحكي المكتسب[3].

ومن أبرز رواد هذا الاتجاه–اللغة الثالثة–: "أحمد مُحَمَّد المعتوق" وغيره، فقد عرّفها "المعتوق" في قوله: «تعني في واقعها مستوى لغويا يقف وسطا بين الفصحى لغة الأدب وبين العامية ولهجاتها المحلية المختلفة وتكون بمثابة لغة مشتركة معافاة سليمة سائغة يجيدها الخاصة ولا يعجز عنها أو يستعصيها العامة لغة تتسع الفرص بها للتعبير بالعربية الصحيحة في كل مجالات الإعلام والتعليم

[1] ينظر: سراج نادر، **إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي**، ص224.
[2] الحاج كمال يوسف، **في فلسفة اللغة**، ص250.
[3] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص138.

والتوعيةوالتثاقف المحكي بنحو عام»[1]، فهي لغة تبتعد عن العامية المحلية المحدودة وتقترب أو تعلو نحو ما هو أوسع منها رقعة وأكثر منها تأثيرا وفاعلية نحو الفصحى العالية القومية العربية، من دون أن تتجافى مع ذوق العصر أو تقف عند القديم الموروث[2].

ووضحت "خولة طالب الإبراهيمي" اللغة العربية الوسطى في كتابها: اللغة العربية الوسطى هي حد وسط بين طرفين متباعدين يمكن عدّها نوعا من التراضي بين مرونة هذا–العامية– ومعيارية ذاك– الفصحى–[3].

فبالنسبة لـ"المعتوق" يرى أنّ هذا الاقتراح–اللغة العربية الوسطى– مقبولا إلى حد كبير ويجب العمل عليه وعلى دراسته ويتضح ذلك في قوله: «اللغة الثالثة–المحكية– يمكن أن تكون الحل الأمثل للأزمة التي تواجهها اللغة العربية أو بالأحرى يواجهها العرب مع لغتهم في العصر الحاضر أو تكون الوسيلة التي يمكن بها التخفيف من حدة الصراع والتنازع القائم بين الفصحى العربية وعاميتها حتى تصبح هذه اللغة الوسيط أو الجسر الواصل بينهما والقاسم المشترك الّذي يمكن أن يتوحد عليه أو يلتقي عنده أفراد المجتمع العربي في مجالات التعليم والإعلام»[4].

فهي تعمل على تضييق الفجوات الثقافية بين طبقات المجتمع وتخفف من حدة الصراع حول الفصحى العربية وعامياتها أو حدة الانجراف نحو بدائل أجنبية تنازع العربية عن مكانها ومكانتها وحقها في البقاء والسيادة وتمنع تمكين العامية من سيادتها على الفصحى من جانب كما تمنع من جانب آخر من اضطراب الفصحى وتسد الثغرات والفجوات التي تزيد من تعثرها، وتطمح هذه اللغة إلى أن توحد كل الشعوب العربية بجميع طبقاتهم في استعمالها، فهدفها الانتشار والذيوع فهي ترقى

[1] المعتوق أحمد مُحَمَّد، **نظرية اللغة الثالثة(دراسة في قضية اللغة العربية الوسطي)**، ص07.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص209.

[3] ينظر: الإبراهيمي خولة الطالب، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، تر: مُحَمَّد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط2، 2013، ص22.

[4] المعتوق أحمد مُحَمَّد، مرجع سابق ، ص08.

لأن تكون لغة كتابة[1].

أمّا بالنسبة لمعجم اللغة الثالثة فهو يعتمد على[2]:

- الإسناد إلى الفصحى.
- الاستفراد من العامية.
- اعتماد المفردات المولدة والمستحدثة.
- الاقتراض من اللغات الأجنبية.

أمّا فيما يخص نظامها الإعرابي فهي تخضع بكل ما تقترضه أو تستعيره لنظام إعرابي سلس ميسر وقانون صرفي مرن يرجع في تكوينه الأساسي إلى نظام الفصحى وقانونها من دون أن يلتزم التزاما صارما بكل تفاصيلها[3].

فمن مميزات هذه اللغة–اللغة العربية الوسطى– أنّها تدعو إلى تيسير النحو والإعراب والتجديد في الأمثلة والمناهج المقررة في أطوار التعليم.

أمّا رأي "نهاد الموسى" في هذه القضية–اللغة الثالثة–هو: «أنّ العربية الوسطى تمثل تحولا متقدما نحو"العربية الفصيحة" بتلاقح المكتسب والمتعلم تلقائيا وأنّنا بها نشهد عربية محكية مشتركة ولكنها لم ترق إلى مرتبة (الاعتماد) لأنّها غير معربة ولأنّها بذلك مفارقة لإحدى خصائص العربية الفصحى من جهة ما هي لغة المقدس في المقام الأول كما أنّها إلى ذلك متحركة متغيرة تتحصل كالسليقة نطقا ولكن تقعيدها قد يفضي إلى لسان أشدّ تعقيدا من الفصيحة المقعدة تقعيدا معياريا مستقرا متعارفا متوارثا»[4]، فشهادة " الموسى" في اللغة الوسطى أنّها لا ترقى إلى الفصحى ولا يمكن أن تكون معتمدة، لكن لابأس بها كحل في لغة الخطاب اليومية فهي نوع من التحول المتقدم للعربية الفصيحة.

---

[1] ينظر: المعتوق أحمد مُحَمَّد ، مرجع سابق، ص96،07، 101- 106.

[2] المرجع نفسه، ص140، 144، 159، 160، 165.

[3] ينظر:المرجع نفسه، ص176.

[4] الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص144-145.

ويوضح "المعتوق" ماهية اللغة الثالثة في قوله: «لا يمكن أن تطلق عليه لغة بالمفهوم المحدد الدقيق للغة وإنّما هو مستوى لغوي منحدر عن اللغة الأصل كما هو شأن العامية بالنسبة للفصحى؛ مستوى مستمد في معظم أساسياته وعناصره الأولى من ذلك الأصل لا يخرج أو يبتعد كثيرا عنه وإنّ تميز بطابعه الخاص المطور نتيجة لإضافة عناصر من مصادر أخرى جديدة»[1]، فعلى سبيل المجاز لا الحقيقة سميت اللغة الثالثة فهي لا ترقى بأن تكون لغة بل هي مستوى لغوي أدنى من أن تقابل اللغة العربية الفصحى بل هي أدنى من ذلك لكنها أرقى– نوعا ما– من اللهجة[2].

وقد أقر "صالح بلعيد" بأهمية هذا المستوى اللغوي الثالث الّذي يمنع الاضطراب في استعمال اللغة العربية في أطرها ومجالاتها السليمة[3]، فبالنسبة له هي الحل الأمثل لهذا الوضع اللغوي الراهن الّذي تعانيه اللغة العربية الفصحى مع عاميتها المتمثلة في الصراعات الداخلية. وما نرتضيه للغة الثالثة أن تكون حلا مبدئيا للارتقاء بلغة الخطاب اليومية والصعود بها نحو الفصحى، أمّا فيما يخص التعليم لا تنازل عن الفصحى لغة له.

ثانيا: الثنائية اللغوية:

بعد أن تعرفنا عن ماهية الازدواجيّة اللّغويّة وجب علينا التعرف عن ماهية الثنائيّة اللّغويّة، وسنتحدث عنها بشيء من التفصيل في هذه الجزئية.

1/ تعريفها:

لغة:ورد في المعجم "الوسيط" في مادة (ث.ن.ي): «ثنّى: الشَّيءَ جَعَلَهُ اثْنَيْن، الاثنان: من أسماء العَدَد المذكَّر، الاثنتان: من أسماء العدد المؤنّث، الثُّنائيّ من الأشياء: ما كان ذا شِقَّين والحكم الثنائيّ: ما اشترك فيه فريقان والمعاهدة الثّنائية: ما كانت بين أمتين، ثناء: يقال جاءوا ثناء: اثنين

[1] المعتوق أحمد مُحَمَّد، **نظرية اللغة الثالثة(دراسة في قضية اللغة العربية الوسطي)**، ص94.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص94-95.

[3] ينظر: بلعيد صالح، **الفصحى المعاصرة: طعنة أو ضرورة**،أعمال الندوة الدولية، الفصحى وعاميتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008، ص176.

اثنين، الثنوية: المانويّة وهو مذهبٌ يقول بإلهين اثنين إله الخير وإله الشّر ويُرمز لهما بالنُّور والظَّلام»[1]،فإنّ الثنائية أسٌّ دلالتها مطلق العدد فهي تطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر والنور والظلام والفقر والغنى وهو يشبه التقابل البعيد بين اللغات المتباينة[2]، أي إنّ مفردة الثنائية تعبر عن شيئين يجمعهما علاقة تقابلية، وهو ما يظهر في المعنى الاصطلاحي للكلمة حيث تعرّف كالآتي.

اصطلاحا:تعددت تعريفات الباحثين واختلفت لهذه الظاهرة اللغوية وقد وضحنا موقفنا–أي رأينا– في عنصر الازدواجية اللغوية سابقا و سنعرض بعضًا من تعريفات هؤلاء العلماء، فقد عرّفها "بلومفيد""Bloomvid" فقال:«بأنّها إجادة الفرد التامة للغتين »[3] ، وعرّفها "مكنمارا" "Mcnamara"في قوله: «هي امتلاك الفرد للحد الأدنى من مهارة لغوية واحدة في لغة ثانية»[4]، بينما عرّفها كل من "ألبرت" و"أوبلر" "Allport"&"Oplere ": بأنها « الاستخدام المثالي للغتين أو أكثر»[5].اختلاف العلماء في نظرتهم لمفهوم مصطلح الثنائية اللغوية يكمن في درجة امتلاك الملكة اللغوية للغة الثانية.

نلاحظ من التعريفات السابقة بأنّ "بلومفيد" "Bloomvid"اشترط إجادة اللغتان التامة للفرد لكي نستطيع أن نطلق عليه شخص ثنائي اللغة إجادة تامة ومتساوية، ويوافقه في ذلك "ألبرت" "Allport" ، أمّا "مكنمارا" "Mcnamara"لا يشترط ذلك فيكفي أن يجيد الفرد مهارة لغوية واحدة في اللغة الثانية فمن ذلك نستطيع أن نطلق عليه أنّه ثنائي اللّغة وما يجب ذكره من ملاحظة في هذا أنّ الثنائية اللغوية لدى هؤلاء العلماء هي فردية لا اجتماعية.

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط1، 2004، ص 101-102.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، ص29.

[3] محمود إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص76.

[4] المرجع نفسه، ص76.

[5] المرجع نفسه، ص76.

وجاء في (معجم اللغويات الاجتماعية) التعريف الآتي للثنائية اللغوية:« هي استخدام لغتين أو أكثر وتسمى أيضا تعدد اللغات من قبل فرد ما أو المجتمع الخطابي»[1]، فهي تعني استعمال لغتين أو أكثر لدى الفرد أو في المجتمع، ويطلق عليها أيضا مصطلح التعددية اللغوية.

ويرى"ميشال زكريا" أنّ الثنائية اللغوية ظاهرة عامة ينجم عنها مشكلات عديدة في مختلف بلدان العالم حيث تتعايش لغتان أو أكثر تتكلمها مجموعات من السكان ونجد القليل من الأمم التي لا تشغلها مشكلة الثنائية اللغوية، وما يترتب عنها والتي تسعى حكوماتها لإيجاد الحلول المناسبة لها[2]، ونجد في كتابه (قضايا ألسنية تطبيقية) التعريفات الآتية لظاهرة الثنائية اللغوية[3]:

- هي الوضع اللّغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين وذلك دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى.
- هي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغويةلغتين مختلفتين.
- نقول أنّ الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم.
- كون الفرد قادرا على تكلم لغة تعايش لغة في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.
- استعمال شخص أو مجموعة أشخاص لغتين أو أكثر(لغة ثقافة، ولهجة) في شكلها المحكي بخاصة(والمكتوب ثانيا).
- الحالة اللغوية الّتي تعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطق أو بلدانا تستعمل فيها لغتان على نحو متقن.
- استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين.

---

[1] سوانجون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص52.

[2] ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية(دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص35.

[3] المرجع نفسه، ص35-36.

- القدرة في اللغة الأخرى على إنتاج كلام حسن التركيب وذي دلالة.
- التناوب* في استعمال لغتين أو أكثر.
- عملية تلاؤم الأفراد مع وجود أشخاص في مجتمعهم يتكلمون لغة أخرى.

نلاحظ أنّ هذه التعريفات تؤكد على ضرورة وجود لغتين تتعيشان لكي يكون هناك ثنائية لغوية، إلاّ أنّها تتفاوت فيما بينها من حيث إنّها تتعامل مع الثنائية اللغوية إمّا على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين وإمّا على مستوى استعمال اللغتين، فحسب التمييز الذي وضعته النظرية الألسنية التوليدية التحويلية بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي- وأشار إلى هذا ابن خلدون بمصطلحي: الملكة اللغوية والملكة التبليغية-، فالأولى تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة والثانية تعني استعمال المعرفة في عملية التكلم وحسب رأي "ميشال زكريا" التعريف الأكثر واقعية هو: استعمال لغتين بالتناوب[1]،وهو الذي اعتمده في كتابه.

ومن وجهة نظر "سعيد نوصير" أنّ الثنائية اللغوية هي : «استعمال نفس الأفراد لمنظومتين متباينتين صوتا ومعجما ودلالة»[2]، ويقصد بذلك لغتين مختلفتين، ومثال ذلك حالة الصراع اللغوي الخارجي الذي تعيشه اللغة العربية مع اللغة الفرنسية في المغرب العربي ومع اللغة الانجليزية في المشرق العربي، وقد أورد تعريفا لهذه الظاهرة في كتابه(سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية) وهو كالآتي: «الثنائية اللغوية هي اكتساب الفرد للغتين أو نظامين لغويين مختلفين وهذا الاكتساب هو ما يدفعنا نعت فرد ما بكونه(ثنائي اللغة) وما ينطبق على الفرد ينطبق على المجتمع إذ يمكننا وصف مجتمع ما بأنّه مجتمع(ثنائي اللغة) إذا كان يتضمن نظامين لغويين أو تتعايش ضمنه لغتان بتواز رغم اختلاف نظاميهما اختلافا تاما»[3].

*التناوب اللغوي: يشير إلى الحالات التي يبدل فيها المتحدثون بين الرموز(اللغات أو أشكالها المختلفة) أثناء المحادثة. سوان جون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص70.

[1]ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص36-37.

[2]نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية**، ص65.

[3]المرجع نفسه، ص120.

ويعرّف "عبد الرحمان الحاج صالح" الثنائية اللغوية في مقال له موسوم بـ:(الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية: الإيجابية منها والسلبية): « الثنائية اللغوية هي ظاهرة اجتماعية وتعني استعمال لغتين: اللغة الأصلية واللغة الثانية»[1]، يقرّ "الحاج صالح" في تعريفه بأنّ الثنائية اللغوية ظاهرة اجتماعية لا فردية، أمّا "سعيد نوصير" يقر بأنّ هذه الظاهرة يمكن أن تكون فردية حين يجيد الفرد لغتين وكذا اجتماعية من خلال تعايش لغتين في مجتمع واحد، ونوضح مقصد "الحاج صالح" منخلال هذا المثال: فاللغة العربية في المجتمع الجزائري هي العربية واللغة الثانية هي الفرنسية.

أمّا "نهاد الموسى" عرّف هذه الظاهرة كالآتي: «الثنائية اللغوية تتمثل في معرفة الفرد للغتين معرفة متكافئة أو متفاوتة أو يستعمل أعضاء مجتمع ما لغتين مختلفتين يختارون استعمال إحداهما في مواقف معينة،ويستعملون الثانية في مواقف أخرى وقد يزاوجون بين اللغتين في موقف تواصل واحد في آن واحد»[2]، نفهم من تعريفه أنّ للثنائية الفردية أنواع منها: المتكافئة والمتفاوتة وبأنّ هذه الظاهرة تخص الفرد والمجتمع وهي عبارة عن استعمال الفرد أو المجتمع للغتين مختلفتين في الفصيلة.

ويأتي تعريف "مُحَمَّد الخولي" لهذه الظاهرة –وفي رأينا التعريف الجامع المانع لها– وهو:«الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف»[3]، فـ"الخولي" يتفق مع "ميشال زكريا" في استعمالالمفهوم نفسه لظاهرة الثنائية اللغوية والّذي هو: استخدام لغتين في مجتمع واحد أو لدى الفرد الواحد ولا يهم درجة إتقان اللغة الثانية ولا سبب استعمالها ولا هدف تعلمها أو اكتسابها.

المفاهيم المرتبطة بالثنائية اللغوية: في هذا الجزء سنتعرض إلى أهم المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالثنائية اللغوية والّتي تتداخل معها فيجب التوقف عندها والتعرف عليها وتوضيح الفروق الحاصلة بينهم وهي كالآتي:

---

[1] الحاج صالح عبد الرحمان، **الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية: الايجابية منها والسلبية**، أعمال مؤتمر: مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2012، ص90.

[2] الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص105.

[3] الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص18.

الأحادية اللغوية: وهي حالة من يعرف لغة واحدة[1]، ويشير إلى حقيقة التحدث بلغة واحدة فقط كما يمكن وصف الأفراد والمجتمعات أو الدول بأكملها بأنها أحادية اللغة[2].

الثلاثية اللغوية: وهي حالة معرفة ثلاث لغات مع العلم أنّ كلمة معرفة تعني درجات متفاوتة من المعرفة وعددا متفاوتا من المهارات اللغوية[3].

التعددية اللغوية: أي حالة معرفة ثلاث لغات فأكثر فيدعى من يعرف أكثر من لغتين متعدد اللغة أو متعدد اللغات[4]، فهي تعني الكثرة اللغوية وتعتبر تعددا للأشكال اللغوية[5]، فنقول على دولة ما أنّها متعددة اللغات حينما يتم التحدث فيها بلغتين مختلفتين على الأقل ونقول عن شخص ما أنّه متعدد اللغات عندما يكون بإمكانه التبليغ عن حاجياته ومقاصده والتواصل مع غيره بأكثر من لغة،[6] فهو مجموعة من اللغات المتقاربة أو المختلفة في مجتمع واحد ولا تتداخل هذه اللغات فيما بينها أثناء التواصل[7]، فالتعدد اللغوي من الظواهر الطبيعية في المجتمعات إذ من الصعب أن تجد مجتمعا أحادي اللغة فهو دليل صحي على احتكاك وتواصل الشعوب والحضارات والثقافات فيما بينها.

التداخل اللغوي: يشمل مفهوم التداخل اللغوي اتصال اللغات بعضها ببعض ومن الممكن أن يشمل هذا المفهوم: ثنائية لغوية وازدواجية لغوية في الحين ذاته، كما يمكن أن يتمثل كذلك في ثنائية لغوية دون ازدواجية لغوية أو ازدواجية لغوية دون ثنائية عامة، ويمكن أن تنم هذه التفاعلات الممكنة

---

[1] المرجع السابق، ص44.

[2] سوان جون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص263.

[3] الخولي مُحَمَّد علي، مرجع سابق، ص46.

[4] المرجع نفسه، ص46.

[5] ينظر: نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية**، ص124.

[6] ينظر: لهويمل باديس وحسني نور الهدى، **مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية**، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزو، ع30، 2014، ص103.

[7] ينظر: داود عمر، **واقع الرأسمال اللغوي الجزائري: من التعددية إلى المزج اللغوي**، أعمال الندوة الدولية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014، ص207.

بين اللغات على كيفيات الاتصال بينها فقط ذلك أنّ النتيجة تبقى نفسها التداخل[1]، فهو يعني استخدام عناصر لغوية راجعة إلى لغة من اللغتين حين نتحدث اللغة الأخرى أو ندون بها، فإنّ ظاهرة التداخل تتم في الاتجاهين؛ أي من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية[2]، فالتداخل اللغوي يشير إلى الاحتكاك الّذي يحدثه المستعمل للغتين أو أكثر في موقف من المواقف وقد تكون للبيئة الاجتماعية، الّتي يعيش فيها الطفل فعالية أكثر في تولد توّجه سلبي أو ايجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يتضح أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية[3]، ومنه نستطيع القول إنّ للتداخل اللغوي صنفين وهما:

التداخل السلبي: ويقع هذا النوع من التداخل للمتعلم وهو يحاول أن يتحدث باللغة الثانية حينما يستبدل بصورة لا واعية بنى لغته الأم المتأصلة في نفسه ببنى من اللغة الثانية[4].

التداخل الايجابي: ويقع هذا النوع من التداخل عندما يحاول المتعلم فهم ما يسمع من اللغة الثانية، وكلما ازداد التشابه بين لغة المتعلم الأم واللغة الثانية الّتي يتعلمها صار فهم اللغة الثانية أيسر، فقد ظهر مفهوم التداخل اللغوي في النصف الأول من القرن العشرين(في الستينيات)[5]، وهو ينتج جراء احتكاك الأشكال اللغوية وفي كل مستوياتها كما يمكن أن ينتج بأشكال متفاوتة؛ حيث يبدأ من المستوى الإنبنائي الأضعف الّذي يمثل المستوى المعجمي والصوتي، وقد يصل إلى حد المستوى التركيبي(القاعدي)، فيكون التداخل متشاكلا على المستوى المعماري سواء كان ذلك على مستواه المنطوق أو المكتوب ويمكن أن ينعكس تأثير ذلك على الدلالة[6]، ومنه فللتداخل اللغوي مستويات

[1] ينظر: نوصير سعيد، مرجع سابق، ص168.

[2] ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص47.

[3] ينظر: بلعيد صالح، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص124.

[4] ينظر: القاسمي علي، **التداخل اللغوي والتحول اللغوي**، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010، ص79.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص77-80.

[6] ينظر: نوصير سعيد، **سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية**، ص169.

وهي كالآتي[1]:

المستوي الصوتي: يؤدي التداخل في المستوى الصوتي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم تبدو واضحةالاختلاف في النبر والقافية والتنغيم وأصوات الكلام.

المستوى النحوي: يؤدي تأثير نَحْوِ اللغة الأم على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة)، وفي استخدام الضمائر وفي استعمال عناصر التخصيص(مثل ال التعريف)، وأزمنة الأفعال وحكم الكلام(مثل الإثبات والنفي، والاستفهام، والتعجب،...الخ).

المستوى المفرداتي: يؤدي التداخل اللغوي في هذا المستوى إلى اقتراض*كلمات من اللغة الأم ودمجها في اللغة الثانية عند الكلام بها، وإذا كانت الكلمة مستخدمة في اللغتين ولكن بمعنيين مختلفين فقد يستخدمها المتعلم بمعناها في لغته الأم وهو يتحدث باللغة الثانية.

المستوى الدلالي: عندما تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين فإنّ متعلم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى.

المستوى الكتابي: يقع المتعلم في أخطاء في الكتابة بسبب التداخل في حالتين:

الأولى: عندما يلفظ الحرف بصورة مختلفة في لغته الأم فيميل إلى كتابته طبقا للفظه كما يكتب التلميذ المغربي، مثلا: (ثلاثة بالتاءتلاتة)، و**الثانية**: عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في استخدام نظام كتابي واحد كما هو الحال في الأردية والعربية إذ يميل المتعلم الباكستاني الذي يتعلم العربية إلى كتابة الكلمات العربية كما يكتبها بالأردية وقد يقترف الخطأ بسبب ذلك إذ كانت كتابة تلك الكلمات مختلفة بالعربية عنها بالأردية.

[1] القاسمي علي، **التداخل اللغوي والتحول اللغوي**،ص78-79.

* الاقتراض: هو استعمال كلمة من اللغة الأخرى وتكيفيها للغة التي يتحدث بها الفرد. وغالبا ماتكون الكلمة مفقودة في اللغة الأولى أو يجهل المتكلم وجودها. القاسمي علي، **التداخل اللغوي والتحول اللغوي**، ص86.

وقد تم التمييز بين مصطلحي التداخل والتدخل فهما كذلك لم يسلما من اللبس كما حدث بين مصطلحي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية؛ فالتداخل شبيه بالتدخل ولكنه ليس مطابقا له فالتداخل يدل على تأثير متبادل بين لغتين والتدخل يدل على تدخل ل1 في ل2 أو ل2 في ل1، أمّا التداخل فيدل على تدخل يسير في اتجاهين: ل1 تتدخل في ل2 وول2 تتدخل في ل1، ولذلك فإنّ التداخل هو تدخل متبادل أو تدخل ثنائي المسار[1]، فالفرق الجوهري بين المصطلحين يكمن في كون التداخل يعني تأثيرا وتأثرا بين لغتين؛ حيث إنّ التدخل اللغوي هو تأثر في اتجاه واحد دون حدوث العكس وهذا التأثير الذي يكون بين اللغات وما يحدث داخلها يقع أيضا بين اللهجات، إن كان بعضهم يحصر مصطلح التداخل ضمن حيز اللغات؛ أي البيئات التي تتوفر فيها الثنائية اللغوية[2].

التحول اللغوي: أول من أشار إلى ظاهرة التحول اللغوي من اللسانيين الغربيين هو "فاينرايش" "Vanraysh" سنة 1953م، في كتابه (اللغات في تماس)، ثم توالت الكتابات في الموضوع فهو يعني تحول الفرد أثناء الكلام من لغة إلى أخرى أو من اللغة الفصيحة إلى اللغة العامية أو بالعكس أو المرواحة بينهما في حديثه ويحصل هذا التحول لدى الشخص ثنائي اللغة بصورة شعورية لغاية من الغايات أو بصورة لا شعورية، كما لو يستعمل مخاطبة اللغة الثانية، مثلا، فيتحول إليها المتكلم دون أنْ يقصد ذلك ويستعمل التحول اللغوي الأشخاص ثنائيو اللغة أو المجموعات البشرية ثنائية اللغة، فالتحول اللغوي يبقي اللغتين منفصلتين لا تداخل بينهما وهو وجه من وجوه التداخل اللغوي[3]، فهذا التحول ناتج عن كسل لدى المتكلم فهو تدمير للغة1 واللغة2، وخطر على الاتصال اللغوي فهو إهانة للمستمع أحادي اللغة، فالمتحول أي الشخص الذي يحول من لغة إلى أخرى شخص لا لغة له إنّه لا لغوي، فالمتحول ضعيف في اللغتين إنّه نصف لغوي فالتحول يجعل اللغة(سلطة) لفظية

[1] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص91.

[2] ينظر: بلعيد صالح، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص128.

[3] ينظر: القاسمي علي، **التداخل اللغوي والتحول اللغوي**،ص83-84-89.

عجيبة[1].

الصراع اللغوي: هو خلق شعور قومي وإيجاد روح الانتماء والولاء للغة ما ضد لغة أخرى بالتحريض ضدها والمساعدة على ازدرائها والحث على هدم لغة الآخر والنيل منها بإضعافها وخلق الكراهية للتحدث بها[2].

القمع اللغوي: هو الاستبدال اللغوي عن طريق إحلال لغة الأكثرية محل لغة الأقلية وخاصة عن طريق التحكم في لغة التعليم[3]، أي إنّه عملية تدخل ضمن إطار السياسة اللغوية.

التسامح اللغوي: هناك دول ديمقراطية ذات موقف عام يتسم بالتسامح الديني والثقافي والفكري مثل هذه الدول لا تمانع في العادة منتقبل لغات الأقليات وإعطائها قدرا من الاعتراف أو اعترافا كاملا[4]، فالتسامح اللغوي يعني ببساطة عدم رفض التحدث مع الآخرين باللغة التي يفهمونها حتى لو لم تكن لغتك[5]. ويكون ذلك عادة نتيجة إلى غايات معينة، مثلا باكستان وماليزيا التي تتسامح لغويا مع العربية الفصيحة لأجل الدين.

الاختيار اللغوي: إذا كان الفرد ثنائي اللغة فعليه عندما يتكلم أن يختار أية لغة يستخدم وهذا الاختيار يتوقف على عدة عوامل منها: إذا كان المستمع أحادي اللغة فعلى المتكلم ثنائي اللغة أن يختار اللغة التي يعرفها المستمع أحادي اللغة لضمان حدوث اتصال ويوجد عوامل أخرى هي: طبيعة الموضوع موضع الاتصال وعامل وظيفة الاتصال...الخ[6]، ويشيرهذا المصطلحإلى اختيار المتكلمين بين اللغات أو الأنماط اللغوية على وجه الخصوص السياقات اللغوية أو مجالات الاستخدام، معظم

---

[1] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص119-120.

[2] عفيفي أحمد، **اللغة وصراع الحضارات**، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دط، دت، ص06.

[3] الخولي مُحَمَّد علي،**الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص59.

[4] المرجع نفسه، ص56.

[5] خلادي مُحَمَّد الأمين، **ظاهرة التعدد اللغوي وتاريخها في الجزائر**، أعمال الندوة الدولية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014، ج2، ص108.

[6] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، مرجع سابق ص111.

البحث المتعلق بالاختيار اللغوي أُجري على مجتمعات ثنائية اللغة ومتعددة اللغات؛ حيث ارتبطت اللغات بنشاطات متعددة على سبيل المثال: اللغة العالمية كاللغة الانجليزية قد تستعمل في التفاعلات العامة والرسمية في أماكن مختلفة؛ كالمؤسسات التعليمية وأماكن العمل المهنية وتستعمل اللغة المحلية في تفاعل رسمي أقل أو في أماكن مختلفة كالبيت ولهذا ارتبطت اللغات بأماكن معينة، نشاطات...الخ، ولا يتضمن مصطلح الاختيار أن يحظى المتكلمون للغة بخيار غير مقيد وكامل لما تتبناه اللغة[1].

التعريب: هو إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغة الأجنبية،وإلزام الإدارة بعدم استخدام لغة غير اللغة العربية، والسعي أن تكون لغة التخاطب هي العربية[2]، وجاءت لفظة التعريب في كتاب عالم الاجتماع التونسي "محمود الذوادي" (الازدواجية اللغوية الأمّارة): تفيد السعي إلى استخدام اللغة العربية في الكتابة بدلا من اللغة الفرنسية في القطاعات المختلفة بالمجتمع[3]، وقد جاء أيضا بمصطلح (التعريب النفسي) كحل لمواجهة الازدواجية اللغوية الأمّارة، ويقصد به أن تحتل اللغة العربية–الوطنية– بالمجتمعات العربية نفسيا وتلقائيا المرتبة الأولى لا في استخدامات المثقفات والمثقفين والمتعلمات والمتعلمين وعامة الطبقات والفئات الاجتماعية في المجتمعات العربية فحسب، وإنّما وبصفة أساسية في قلوب جميع هؤلاء وعقولهم[4]، فباختصار ما يقصده "الذوادي" هو: الاعتزاز باللغة العربية واستعمالها دون أي خجل بدلا من استعمال اللغة الفرنسية والاعتزاز بها في دول المغرب العربي والدول العربية جميعا.

ومن مهام التعريب: تعريب التعليم كما جاء في الجزائر بعد ما كان التعليم في حقبة الاستدمار باللغة الفرنسية، فقد عُرب التعليم بالجزائر إلى يومنا هذا ماعدّا التعليم العالي به اختصاصات غير معربة، فقُرر التعريب في الجزائر دستوريا في عهد الرئيس الراحل "الهواري بومدين"، فقد جاء فيه أنّ لغة الدولة الرسمية والوطنية الأولى هي اللغة العربية وهذا ليس بالغريب عن الرئيس الراحل فقد كان

[1] ينظر: سوان جون وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص209.
[2] ينظر: الإبراهيمي، خولة طالب، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص184.
[3] ينظر: الذوادي محمود، **الازدواجية اللغوية الأمّارة**، ص12.
[4] ينظر: المرجع نفسه، ص57.

معتزا بلغته العربية وكان يلقي كل خطاباته بها، فالاستقلال هو التحرر من تباعيةالمستدمر لغويا واقتصاديا ...الخ.

وفي سنة 1969م تم إصلاح التعليم بالجزائر وإعداد برنامج التعليم فقدّم برنامج واقتراحات عملية كانت بمثابة المبادئ الموجهة للسياسة التربوية المعتمدة إلى يومنا هذا وهي تتعلق أساسا بتحديد منزلة مختلف اللغات المستعملة في النظام التربوي الجزائري[1]:

- تكون العربية لغة التعليم الوحيدة في جميع مستويات النظام التربوي.
- لن تتمتع الفرنسية إلاّ بمنزلة اللغة الأجنبية الأولى.
- من جهة أخرى يتعلق الأمر بتشجيع تدريس اللغات الأجنبية الأخرى.
- تعريب المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المكونين بالنسبة لمختلف التخصصات مع تخصيص بعض المدارس؛ لتكوين معلمي وأساتذة اللغات الأجنبية.

2/ أسبابها:

وُجدت ظاهرة الثنائية اللغوية منذ وجود الإنسان؛ حيث وجدت لغته معه ثم بدأت هذه العناصر البشرية تكوّن جماعات متباينة وتنتقل بحثا عن مقومات الحياة فعاشت في مناطق متباينة على سطح الأرض وصار لكل جماعة لغتها الخاصة الّتي تميزها من غيرها، والجماعاتلم تكن منعزلة عن غيرها انعزلا تامًّا، لقد كانت دائمة الحركة والتنقل بحثا عن مقومات الحياة ونتج على هذا التنقل وهذه الحركة والاحتكاك بين الجماعات اللغوية المتابينة ظهور الثنائية اللغوية، فمنه يمكن القول إنّ هذه الظاهرة قديمة قدم الحياة البشرية[2]، ولوجود هذه الظاهرة أسباب عدّة هي:

2-1 الهجرة الجماعية: تحدث الهجرة لأسباب سياسية أو اقتصادية أو دينية وما يجري هنا أنّ الجماعة المهاجرة تكتسب لغة البلد المضيّف كما فعل المهاجرون من أوروبا إلى أمريكا حين تعلموا الانجليزية، أو تكتسب الجماعة المهاجرة لغة البلد المضيف وتكتسب الجماعة المضيفة لغة الجماعة

[1] الإبراهيمي خولة طالب، **الجزائريون والمسألة اللغوية**، ص128.

[2] ينظر: محمود إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص76.

المهاجرة كما حدث مع المهاجرين الإسبان إلى براغوي أو تكتسب الجماعة المضيفة لغة الجماعة المهاجرة كما فعل بعض الكلتيين في بريطانيا حين اكتسبوا اللاتينية من غزاتهم الرومان[1].

2-2 التجارة: هي أيضا تؤدي إلى هجرة واحتكاك لغوي[2].

2-3 التزاوج: إنّ الزواج بين الجنسيات والأعراق المتباينة يولد جيلا من الأطفال ثنائي اللغة؛ ففي العادة يحمل الأطفال لغة الأم ولغة الأب معا ويصر في كثير من الأحيان كل من الأم والأب على أن يتعلم الطفل لغته، وهذا الإصرار هدفه الاعتزاز بالأصل واللغة والعرق[3]، فاختلاف لغة الوالدين(الأب له لغة يتكلم بها مع ابنه والأم لها لغة تتواصل بها مع ابنها) مما يولد ثنائية لغوية لدى الطفل.

2-4 الغزو العسكري: كثير من حالات الثنائية اللغوية يرجح سببها إلى الغزو العسكري المتبوع بمدة طويلة من الاحتلال؛ فلقد حمل الرومان اللاتينية وراء حدود إيطاليا، وحمل الاسكندر الكبير اليونانية إلى بلاد الشرق الأوسط خارج حدود اليونان، وحملت إسبانيا والبرتغال وفرنسا، وبريطانيا الإسبانية، والبرتغالية، والفرنسية، والإنجليزية على الترتيب خارج حدود بلادها الأصلية بفعل الغزو العسكري[4]؛فالاستدمار هو الذي يخلف استمرارية ربط الدولة المستعمرة بالدولة المستعمرة سابقالغويا مما ينشأ ثنائية لغوية ومثال ذلك: الجزائر فمرحلة الاستدمار خلّفت لنا حالة انفصام في اللغة العربية والحياة العربية عامة.

2-5 الإلحاق والضم:يحدث هذا عندما تقوم دولة بفرض سلطتها على دول أخربوفرض لغتها لغة رسمية لتلك الدول كما حدث عندما قام الاتحاد السوفيتي بضم دول البلطيق(ليتوانيا، واستوانيا، ولاتفيا) إلى سلطته وفرض اللغة الروسية لغة رسمية لهذه الدول مع بقاء لغاتها الأصلية لغات قومية

[1] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص60.
[2] ينظر:المرجع نفسه، ص60.
[3] ينظر: المرجع نفسه ص61.
[4] ينظر: المرجع نفسه ، ص61.

تستعمل في الاتصال بين الأفراد وفي أمور العامة[1].

2-6 القومية: في عصرنا الحالي ارتفع صوت القومية وفي مثل هذا الجو الّذي يتباهى فيه المتباهون بالقومية وتتمركز المشاعر حولها تستيقظ الأحاسيس النائمة لدى الأقليات ويفور الدم في العروق وتأخذ الأقليات تطالب بما يطالب به سواها وترفع الأقلية شعار اللغة القومية باعتبار اللغة درعا للقومية وحاميا لها بل راسما لحدودها وهنا تقرّ الدولة بالثنائية اللغوية لحل الإشكال اللغوي أو تعيش لغتان حتى دون الإقرار الرسمي[2]، فالسياسة اللغوية التي تفرضها الدولة في تبني لغتين في الأجهزة الحكومية ووزاراتها، يؤدي إلى نشأة الثنائية اللغوية.

2-7 التعليم والثقافة: في الماضي والحاضر تتباين الحدود الرسمية للغة عن حدودها الثقافية؛ ففي العادة تتطابق الحدود الرسمية للغة مع الحدود السياسية للدولة، أمّا الحدود الثقافية للغة فقد تتعدى حدودها الرسمية ومثال ذلك: أصبحت اللغة الانجليزية لغة العلم والتقنية في كثير من الدول في إفريقيا وآسيا تشاركها الفرنسية في بعض دول إفريقيا[3]، وأحيانا سياسة الدولة المتبعة في التعليم العالي تكون سببا في إنشاء ثنائية لغوية ومثال ذلك: الجزائر جل التخصصات التقنية التكنولوجية في التعليم العالي تدرس باللغة الفرنسية لغة المستدمر.

2-8 التصنيع: حركات التصنيع في كثير من البلدان تستدعي استخدام العديد من العمال من جنسيات مختلفة مما يؤدي إلى أوضاع ثنائية اللغة ومتعددة اللغة.[4]

2-9 انتشار الدين: ينشر الدين معه لغته فهكذا نشرت المسيحية معها اللاتينية ونشر الإسلام معه اللغة العربية ومنه حيث حل الإسلام حلت معه اللغة العربية[5]، فالدين الإسلامي يفرض على معتنقيه

---

[1] ينظر: محمود، إبراهيم كايد، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص78.

[2] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، مرجعسابق، ص61.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص62.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص62.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص62.

تعلم اللغة العربية فلا يجوز لمسلم أن يعبد الله، ويصلي له ويقرأ القرآن بغير اللغة العربية. وكذلك تنازع اللغتين وضعف ملكة اللغة العربية في نفس صاحبها من أسباب نشأة الثنائية اللغوية،[1] فالتباهي بمعرفة لغة أخرى (لغة الغالب أو المتفوق) يفسر استعمال الجزائريين للغة الفرنسية في أغلب حواراتهم اليومية، فهم يستعملون خليطا بين اللغة الفرنسية والعامية الجزائرية الّذي ينتج لنا لغة هجين* فالمشتري حين يريد أن يسأل البائع عن ثمن البضاعة لا يقول بكم سعر كذا بل يستبدلها باللفظة الفرنسية(prix)، وهذا التداول اليومي أدى إلى ترسيخ اللغة الفرنسية في عقول ونفسية الجزائريين. ولسياسة الدولة عاملاًساسي في نشأة الثنائية اللغوية وذلك من خلال عدم اتخاذ الدولة قرار سياسي حاسم في استعمال اللغة العربية داخل الإدارات وغيرها من مؤسسات الدولة وهذا ما هو حاصل فعلا في الدولة الجزائرية، فلغة الدولة هي اللغة العربية ولغة الإدارة هي اللغة الفرنسية وهذا ما نشهده من خلال استخراج وثائق وعقود عمل باللغة الفرنسية لا اللغة العربية واستعمال اللغة الفرنسية في الإدارة الجزائرية يؤدي بالطبع إلى إجادة الموظف للغة الفرنسية وأي مواطن جزائري سيحرص على إجادة اللغة الفرنسية للحصول على وظيفة في الإدارة الجزائرية وبهذا تنشأ الثنائية اللغوية لدى الفرد وفي المجتمع.

3/ أنواعها:

في هذا الجزء سنتحدث عن أنواع الثنائية اللغوية وقد وجدنا لها ثلاثة تقسيمات للعلماء: (مُحَمَّد علي الخولي،وميشال زكريا، ونهاد الموسى) فكل باحث منهم قسم أنواع الثنائية على أساس محدد فـ"الخولي" قسّمها على أساس فردية ومجتمعية، و"ميشال زكريا" قسمها على أساس وظيفي، أمّا "نهاد الموسى" فقد قسمها على أساس السلبية–الضرر الذي تقدّمه الثنائية اللغوية للغة العربية– وهذه التقسيمات هي كالآتي:

[1] ينظر: الموسى نهاد،**قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث**، ص82.

*اللغة الهجين: لغة تنشأ عن اتصال متحدثي لغتين مختلفتين عن بعضهم، علما أنّ كل طرف لا يتحدث لغة الآخر.محمود إبراهيم كايد محمود، **العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية**، ص68.

أ/ أنواع الثنائية اللغوية لدى مُحَمَّد علي الخولي: قسم "الخولي" الثنائية اللغوية إلى فردية ومجتمعية فالفرق بينهما واضح وجلي فيقصد بالثنائية الفردية؛ أي أنّ الفرد نفسه يستعمل لغتين لكن الثنائية المجتمعية لا تعني أنّ كل فرد في المجتمع ثنائي اللغة فالمرجو منها هو أنّ معظم أفراد ذلك المجتمع ثنائيّو اللغة[1]، وقد أدرجنا في الجدول الآتي أنواع الثنائية اللغوية لدى "الخولي"، الذي قام بتصنيفها إلى فردية ومجتمعية[2]:

أنواع الثنائية اللغوية الفردية	أنواع الثنائية اللغوية المجتمعية
الثنائية اللغوية المثالية	الثنائية اللغوية غير التبادلية
الثنائية اللغوية الابتدائية	الثنائية اللغوية التبادلية
الثنائية اللغوية المتوازنة	الثنائية اللغوية المستقرة
الثنائية اللغوية الطبيعية	الثنائية اللغوية غير مستقرة
الثنائية اللغوية التكاملية	الثنائية اللغوية المتناقضة
الثنائية اللغوية الإنتاجية	الثنائية اللغوية الأفقية
الثنائية اللغوية الاستقبالية	الثنائية اللغوية القطرية
الثنائية اللغوية الصاعدة	الثنائية اللغوية الإعلامية
الثنائية اللغوية النازلة	الثنائية اللغوية الرسمية
الثنائية اللغوية المتزامنة	الثنائية اللغوية العملية
الثنائية اللغوية المتتابعة	الثنائية اللغوية الشارعية
الثنائية اللغوية المركبة	الثنائية اللغوية الجمعية
الثنائية اللغوية المضافة	الثنائية اللغوية المدرسية
تنسيق الثنائية اللغوية	الثنائية اللغوية المتناقضة
الثنائية اللغوية المبكرة	الثنائية اللغوية الانتقالية
الثنائية اللغوية المتأخرة	
الثنائية اللغوية المتناظرة	

[1] ينظر: دمياطي مُحَمَّد عفيف الدين، **مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي**، مكتبة لسان عربي، مالنج-جاوى الشرقية- أندونيسيا، ط2، 2017، ص65-66.

[2] للتوسع أكثر في أنواع الثنائية اللغوية لدى الخولي ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **الثنائية اللغوية(الحياة مع لغتين)**، ص 18-43.

النصف لغوية	
الثنائية اللغوية المتوسطة	
الثنائية اللغوية الاصطناعية	
الثنائية اللغوية المنزلية	
الثنائية اللغوية الطرحية	
الثنائية اللغوية ثنثقافية	
الثنائية اللغوية الإجبارية	
الثنائية اللغوية الاختيارية	
الثنائية اللغوية الصفرية	

ب/ أنواع الثنائية اللغوية لدى ميشال زكريا: بالإمكان التمييز من الناحية الوظيفة بين عدة أنواع من الثنائية اللغوية وهي[1]:

الثنائية اللغوية على صعيد الوطن: في هذه الحالة تنجز الدولة أعمالها بأكثر من لغة وتكون مؤسسات الدولة ثنائية اللغة بقدر ما تؤمن من خدماتها بالذات بأكثر من لغة واحدة ومن أمثلة ذلك(بلجيكا، كندا، سويسرا، فنلندا).

الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية: تكون لغة أخرى غير اللغة القومية رسمية أو محكية ليس على صعيد الدولة، إنّما فقط على امتداد منطقة جغرافية محددة كما هو الحال بالنسبة للهجة الألمانية في الألزاس وفي شرق اللورين.

الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية: هذه الثنائية اللغوية قائمة عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية إلى استيعاب الأقليات العرقية في الثقافة القومية،مثل أغلب بلدان أمريكا اللاتينية، ويوجد بعض الأقليات يستمرون في التحدث بلغتهم في البيت.

[1] ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص38 -40.

الثنائية اللغوية المؤسسية: تعتمد لغة معينة كوسيلة لبعض النشاطات بحيث يكون بإمكانها أن تصبح لغة مشتركة للتجارة أو للتعليم أو للإدارة أو للممارسة الدينية.

الثنائية اللغوية المدرسية: هذه الثنائية اللغوية تتنوع من الناحية العملية من تدريس لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللغة الثانية وترتبط هذه الثنائية بالبرنامج التربوي الرسمي الذي يوضع بموجب سياسة الدولة التي تسعى إلى تعميم استعمال اللغة الثانية مع اللغة القومية.

ويندرج تحت نوع الثنائية المدرسية ثلاثة أنواع وهي:

- ✓ **الثنائية اللغوية المدرسية على صعيد الوطن:** مثل جمهورية أمريكا الجنوبية.
- ✓ **الثنائية اللغوية الخاصة بالجماعية اللغوية:** مثل ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تدرس اللغة الإسبانية في المدارس التي يتعدى عدد تلاميذها مئة (100) الذين يتكلمون اللغة الإسبانية كلغة أم.
- ✓ **الثنائية اللغوية الخاصة بالأفراد:** مثل مدينة برلين في ألمانيا يدرس باللغة الاسبانية والإنجليزية تشجيعا لتطوير الثنائية اللغوية لدى التلاميذ.

الثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة: تكون لغة المستدمرالقديم لغة رسمية وقد اعتمدت هذه الثنائية اللغوية بالتأكيد كصيغة انتقالية نحو إقرار اللغة القومية لغة رسمية وحيدة مثل: الباكستان والفيليبين.

ونلاحظ من تقسيمات "الخولي" و"ميشال زكريا" في أنواع الثنائية اللغوية أنهما اتفقا على نوع واحد من أنواع الثنائية اللغوية ألا وهي الثنائية اللغوية المدرسية.

ج/ أنواع الثنائية اللغوية لدى نهاد الموسى: قسمها "نهاد الموسى" كالآتي[1]:

- **ثنائية القصر:** ويقصد بها عكس الثنائية اللغوية الاختيارية مثل: فرض لغة المستدمر على الدولة المستدمرة، ومثال ذلك فرض اللغة الفرنسية على الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية.

[1] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، **ص** 151-157.

- **ثنائية التكامل الموهوم بالتقاسم:** فقد اتخذت الثنائية اللغوية في الحياة العربية منذ مطلع القرن الماضي صيغة قائمة على القسمة: العربية للديني والتراثي والإنساني من المعارف والانجليزية أو الفرنسية للعلوم العصرية والصنائع ووسائل المدينة والتقدم المادي وهذا المفهوم لثنائية التكامل الموهوم بالتقاسم لدى نهاد الموسى يتفق مع مفهوم الثنائية التكاملية لدى الخولي لكن المصطلحان يختلفان.
- **ثنائية الاتباع:** ومثال ذلك اتّباع جميع الدول العربية في التعامل بلغة المستدمر قديما أو لغة العالم الأولى وهي اللغة الانجليزية وهذا الاتباع ينجم تلقائيا من الاتباع الاقتصادي.
- **ثنائية التهجين:** وتتخذ ثنائية التهجين مظهرا خاصا- وخاصة في دوائر العلميين ورجال الأعمال وبعض الذين يزدهيهم أن يدلوا على معرفتهم بالانجليزية أو الفرنسية وهي -في معظم صورها- غير لازمة لمن يتحرّى النقاء، ويرى في العربية رمزا؛ ذلك أنّ معظم صور هذه الظاهرة تكون الألفاظ الأجنبية مما له مقابل قريب المتناول في العربية.
- **ثنائية الانفصام:** وقد أورثت هذه الثنائية في الحياة العربية صدعا خلفه المستدمر بؤرة للصراع لعله أنكى مما خلفه من جيوب التنازع بين الدول التي استدمرها وليس ما أصاب مشروع التعريب في الجزائر بعد الاستقلال مثالا واحدا على هذه النازلة.
- **ثنائية الهدر:** لم يتصد العالم العربي لمراجعة موقفه في هذه المسألة، مسألة تعميم تعليم اللغة الثانية ولم يتوقف بالطبع لمراجعة مقدار حاجته إلى تعلم اللغة الثانية، ولم يراجع ما أنفق من أموال وأعمار وجهود ضائعة في تعلم الانجليزية أو الفرنسية لأجيال بأكملها في المدارس تفرض عليها فرضا ثم لا تحص من الكفاية فيها شيئا يذكر، إنّ على مستوى سد حاجات تواصلية أو معرفية، ولو راجع العالم العربي حصيلة ما حققه تعليم الانجليزية أو الفرنسية على مدى عقود من السنين لطلبة بالملايين لوجد أنّ جل ذلك كان هدرا وخبط عشواء.

4/ تأثيراتها:

ممّا لا شكّ فيه أنّ للثنائية اللغوية تأثيرات على حياة الفرد والمجتمع، وسنقسم هذه التأثيرات إلى الصّنفينالسلبي والإيجابي وتفصيله كالآتي:

● **السلبيات:** في هذا الجزء سنتحدث عن أهم المشكلات التي يتعرض لها الفرد بسبب الثنائية اللغوية، ومنها نذكر:

✓**الشعور بالعزلة:** معظم المهاجرين يواجهون هذه المشكلة وهي شعور بالقلق المصحوب بالعزلة الاجتماعية[1]، فبسبب الثنائية اللغوية تتولد لديهم شعور بالغربة وتقهقر القيم التقليدية الخاصة بالمجتمع[2].

✓**صراع الولاء:** من المشكلات التي يواجهها ثنائيُّ اللغة مشكلة الولاء هو ولاؤه لشعب وأرض دولةل1 لغته الأولى أم لشعب وأرض ودولة ل2 لغته الثانية مثل: المهاجر الذي يحمل جنسية البلد الجديد ويتعلم ل2. لا شك أنّ صراعا يعتل في نفس الفرد لمدة من الزمن بل، قد لا ينتهي الصراع إلا مع انتهاء حياة الفرد[3]، فالثنائية اللغوية تجعل الفرد يعاني من التوتر والاضطرابات النفسية فأحيانا تجعل الفرد يغير مبادئه وقيمه كما يغير في لغته.

✓**الصراع الثقافي:** من أشد حالات الصراع التي قد يواجهها ثنائيّ اللغة حالة الصراع الثقافي، وينشأ هذا الصراع من تعرض الفرد لثقافة جديدة تحملها إليه اللغة الجديدة(ل2)، فاللغة وعاء الثقافة فهي تحمل معتقدات أهل اللغة وعاداتهم وتقاليدهم...الخ، ولا يعني هذا أنّ كل من يعرف لغة أخذ معتقدات أهلها ولكن يجب أن نعترف أنّ معرفة اللغة الجديدة يعرّض الفرد لثقافة جديدة[4]، فتعرض الفرد لثقافتين يؤدي إلى صراع ثقافي؛ فالثنائية اللغوية تولد لدى ثنائيّ اللغة صراعا في السلوك واضطرابا في القيم وشعورا بالعزلة وتوترا نفسيا.

✓**مشكلة التعليم:** إذا كان الفرد لا يتقن ل2 جيدا وأجبرته الظروف على دخول مدرسة أو جامعة تستعمل ل2 في التعليم، فإنّه يواجه مشكلة في حياته الدراسية[5]، وما أكثر هذه المشاكل لدى الطلبة الجامعيين بالجزائر فحين يسجلون اختصاصات علمية كالطب ...إلخ، تجده في أول سنة جامعية له

---

[1] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع لغتين(الثنائية اللغوية)**، ص195.

[2] ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبيقية**، ص52.

[3] الخولي مُحَمَّد علي، **الحياة مع اللغتين(الثنائية اللغوية)**، ص197.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص199.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص201.

يكابد العناء لتعلم اللغة وأحيانا يفشل ويترك الدراسة نتيجة هذا التصادم.

✓ **مشكلة الاتصال:** من المشكلات التي يواجهها المهاجر إلى بلد جديد هي مشكلة الاتصال اللغوي والتفاهم مع الناس من حوله إذا كان لا يجيد لغة البلد الّذي هاجر إليه[1].

تسبب الثنائية اللغوية في تلوث اللغة العربية ونخر كيانها حتى فقدَ الكثيرُ القدرةَ على التعبير بلغة صحيحة منسجمة، كما تولد لديهم ضعفًا في إتقان لغة وطنية مشتركة، وأطلق بعض الألسنيين ذوي الاختصاص- في علم اللغة الاجتماعي وتعليم اللغات- على هذا الوضع اللغوي: بـ (انعدام الأمن اللغوي) مما يؤدي إلى وأد أهم ثوابت الأمة ورمز وجودها وهويتها وكذلك تسعى الثنائية اللغوية إلى محاربة الدين الإسلامي من خلال محاربة اللغة العربية وتشجيع التنصير بتعليم اللغة الأجنبية[2].

وفي دراسة "الخولي" أورد عدة سلبيات استنتجها مجموعة من العلماء ونقد "الخولي" نتائجها وهي:

✓ **من ناحية الذكاء:** يرى العالم "وزغيرير" "wzigerire" (1935م) بأنّ الثنائية اللغوية تدمر الذكاء والإبداع وخاصة إذا انتشرت في شعب ما، فتدمر إبداعيته وذكاءه لأجيال طويلة ويدعم هذا الرأي علماء ألمان تحت نظرية نقاء العرق، ونقاء اللغة الألمانية، وأنّ الشخص ثنائيّ اللغة يفكر بلغة ويتكلم بأخرى، مما يجعله مترددا عقليا ومرتبكا، فالثنائية اللغوية عبء على الطفل وتجعله يعاني من إنهاك عقلي؛ لأنّه موزع بين لغتين فمن العلماء من توصل إلى أنّ ثنائيّ اللغة أدنى ذكاء من أحاديّ اللغة، وقد نقد "الخولي" هذه السلبيات لأنّها كانت مبنية على دراسات غير محكمة التصميم[3]، فرأينا في هذا المقام هو أنّ الثنائية اللغوية لا تقتل الذكاء فبالعكس تماما الطفل الذي يجيد لغتين دون سن العاشرة يعد طفلا ذكيا.

---

[1] المرجع السابق، ص205-206.

[2] ينظر: فاسي عمر، **الثنائية اللغوية بين التعلم والاكتساب وأثرها في المجتمع(اللغة الفرنسية بالجزائر أنموذجا)**، رسالة دكتوراه، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2017-2018، ص176.

[3] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **تأثيرات الثنائية اللغوية**، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، مج:02، 1990، ص153.

✓ **من ناحية المهارات اللغوية:** تقول بعض الدراسات أنّ ثنائي اللغة يواجه مشكلات عديدة في نموه اللغوي، فثنائي اللغة يلجأ إلى التحول والاقتراض من لغة إلى أخرى فهو يرتكب أخطاء ناجمة عن التداخل اللغوي، وقد نفى "الخولي" كل هذه النتائج وأرجع عدم صحتها إلى عدم الدقة في إجراء الدراسات[1].

✓ **من ناحية التحصيل الدراسي:** رأت بعض الدراسات أنّ الثنائية اللغوية تنمي لدى المتعلم شعورًا بالكراهية للمدرسة، مما يؤدي إلى التسرب المدرسي وهناك دراسات رأت أنّ لا وجود لأثار سلبية لثنائي اللغة[2]، وقد دلّت بعض الأبحاث النفسية واللغوية أنّ الولد الذي يزاول أكثر من لغته القومية وهو دون العاشرة تضعف طاقته الاستيعابية بين لغتين واحدة يتكلمها بتلقائية وواحدة يتكلمها بجهد في اللسان والفكر مما يضيع عليه وقتا كبيرا ويجعله يتذبذب بينهما[3]، فثنائي اللغة تجده يجيد لغة أكثر من الأخرى[4]، أو بمعنى آخر تجد إحدى اللغتين هي السائدة أو البارزة لديه.

فقد عطّلت الثنائية اللغوية في الحياة العربية فعالية اللغة العربية في شطر رئيس من مقومات حياتها، هو شطر العلم والتكنولوجيا والاقتصاد، فهي التي أخلت بالاتساق في المجتمع العربي بما أدخلته على بعض الناشئة من اتجاهات سلبية نحو لغتهم وما أدخلته على بعض من الزهو والاستعلاء باللغة الأخرى كما أفضت إلى تهجين العربية على ألسنة الناطقين بها في المشرق والمغرب[5]، فهي تسبب بعض الاضطرابات اللغوية لدى الأفراد وتؤدي إلى حالة من الجمود الحضاري في المناطق التي توجد بها الثنائية اللغوية[6].

- **الإيجابيات:** يوجد بعض الدراسات ترى أنّ للثنائية اللغوية مزايا تربوية وهي[7]:

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص156-157.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص159.

[3] ينظر: الحاج كمال يوسف، **في فلسفة اللغة**، ص139-140.

[4] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **تأثيرات الثنائية اللغوية** ، ص158.

[5] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص160.

[6] ينظر:هادي نهر، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، ص52.

[7] ينظر: الخولي مُحَمَّد علي، **تأثيرات الثنائية اللغوية** ، ص 157، 159، 160، 163، 165.

– أنّ الطفل يواجه صعوبات في سنواته الأولى حين يجبر على تعلم اللغة الثانية وبعد ذلك تبدأ الصعوبات في الاضمحلال.

– أنّ الثنائية اللغوية تؤدي إلى مزايا في النمو اللغوي.

– الطفل ثنائي اللغة يحس بالمكانة والإنجاز.

– الثنائية اللغوية تحفز الفرد على المذاكرة والجد.

– الثنائية اللغوية تجعل ثنائي اللغة يتفاهم مع أقرانه ويتعداهم إلى عالم آخر من الثقافة والفكر.

– الثنائية اللغوية تنمي لدى المتعلم ميل إلى التاريخ والجغرافيا والدين والأدب والسفر والفن.

– ثنائيّ اللّغة تصبح لديه فرص أوفر اجتماعيا ومهنيا.

– ثنائي اللّغة أكثر صبرا في التعلم واكتساب المعارف وهذا يعود إلى اكتساب الصبر في اكتساب اللغة الثانية.

ويرى "ميشال زكريا" أنّ للثنائية اللغوية إيجابيات وهي[1]:

– تقديم معارف أوسع.

– تحسن شخصية الفرد بفضل التعرف على مجتمعات أخرى.

– تحقيق التعاون والتفاهم بين الشعوب في العمل كصلة بين الغرب والعالم العربي.

ويرى "نهاد الموسى" أنّ تعلم لغة ثانية يمنح الفرد رؤية وأفقا جديدة نحو الآخر والحياة عامة[2]، أمّا "فرانسوا جروجون" ينفي في كتابه(ثنائيو اللغة)الآثار السلبية لتعلم المتعلم اللغة الثانية–يصبح ثنائي اللغة– على عكس الدراسات السابقة ويصرح في قوله على الثنائية اللغوية:«لا تسبب الثنائية اللغوية أي نوع من الاضطراب اللغوي»[3]، وقد ذكر إيجابياتها ومن بينها[4]:

– المتعلم ثنائي اللغة سهل التكيف في أي وضع لغوي.

– سرعة الترجمة الشفوية* لدى المتعلمين ثنائيي اللغة.

---

[1] ينظر: ميشال زكريا، **قضايا ألسنية تطبقية**، ص52.

[2] ينظر: الموسى نهاد، **اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)**، ص152.

[3] جروجون، فرانسوا، **ثنائيو اللغة**، تر: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي لتعليم والثقافة، القاهرة، ط1، 2017، ص216.

[4] ينظر:المرجع نفسه، ص187.

* هذه النقطة قد أثارها عبد الله الدنان في عدة محاضرات له حين تحدث عن تجربته على ابنه وكيف كان يترجم الطفل كلام والده من الفصحى إلى العامية لنقله لأمه، فقد كان الدنان يحاور ابنه بالفصحى منذ ولادته، وأمه كانت تحاوره بالعامية.

خلاصة الفصل:

وإجمالًا يمكن القول عمّا جاء في هذا الفصل:

- ثمة لبس لدى بعض العلماء بين مصلحي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية فيطلق على مفهوم الثنائية اللغوية مصطلح الازدواجية اللغوية والعكس.
- لظاهرة الازدواجية اللغوية أسباب لعل أبرزها: الاحتكاك اللغوي، والفوارق الطبقية داخل المجتمع الواحد.
- تمثل هذه الظاهرة مشكلة يجب التصدي لها؛ لما لها من آثار سلبية على الحياة الاقتصادية والعلمية–خاصة على العملية التعليمية– لذا اسلزمت من العلماء أن يقترحوا حلولا لها.
- لظاهرة الثنائية اللغوية أيضًا أسباب من أهمها: الغزو العسكري، والإلحاق والضم...إلخ.
- وإنّ لهذه الظاهرة تأثيرات سلبية أخرى إيجابية.

الفصل الثالث

قراءة وتحليل لتأثيرات الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية

أولا:منهجية البحث وفرضياته

1- منهجية البحث

1-1 المنهج

2-1 الاستبانة

3-1 عينة الدراسة

4-1 حدود الدراسة

2- فرضيات البحث

ثانيا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط)

ثالثا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربيةبالطور الابتدائي (الوادي الوسط)

رابعا: عرض ومناقشة وتحليل نتائجالاستبانة الموجهة لمتعلمي-السنة الخامسة ابتدائي- (الوادي الوسط)

بعد عرضنا للجانب النّظري؛ حيث تحدثنا فيه عن علم اللّغة الاجتماعي وأهميته ومرتكزاته...إلخ، وتعرفنا على التعليمية والمهارات اللّغوية ووضحنا الفرق بين الازدواجية اللّغوية والثنائية اللّغوية وتأثيراتهما، فوجب علينا تقديم تصور آخر مكمل للشطر الأول من البحث ومحقّقا له ويمثله الجانب الميداني الّذي يعني: ذلك النشاط البحثي الّذي ينطوي على الجمع المنهجي للمواد اللغوية بشكل مباشر من خلال المتحدثين على اختلافهمعن طريق الاستبانات أو الاستخراجأو عن طريق تسجيل المقابلات[1]، فللجانب الميداني آليات وإجراءات ميدانية ومن بين الآليات والإجراءات الّتي استخدمناها في البحث نذكر:

أولا/منهجية البحث وفرضياته:

1- منهجية البحث:

1-1 المنهج

عبارة عن مجموعة من الإجراءات والطرق أو المسالك الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة[2]، وعرفه بلعيد: «هو مجموعة منظمة من الإجراءات المفصلة تسعى لبلوغ هدف ما باعتباره نظاما تتداخل فيه مجموعة المكونات والعوامل الّتي ترتبط بعضها ارتباطا عضويا»[3]، فهو ذلك المسلك المنطقي والموضوعي المحدد بمجموعة من الإجراءات والطرائق من أجل الوصول إلى الحقيقة[4]، ولأنّ المنهج أساس لإنجاز أيّ بحث وتأطيره بالاعتماد على إجراءاته التي يتبناها، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي مع آليتي الإحصاء والتحليل لأنّ طبيعة الدراسة مسحية.

---

[1] ينظر: جون سوان وآخرون، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ص149.

[2] ينظر: أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص36.

[3] بلعيد صالح، **في المناهج اللغوية وإعداد البحوث**، دار هومة، الجزائر، دط، 2013، ص15.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص86.

1-2 الاستبانة:

هي إحدى الأدوات الهامة في عملية البحث والقياس النفسي والتربوي يستعملها المربون بهدف جمع المعلومات والبيانات بطريقة منظمة ودراسة المواقف والميول والآراء وتستخدم كأداة علمية لجمع البيانات، وتفيد في دراسة مختلف جوانب العملية التربوية وتحتل مكانة بارزة في الدراسات والبحوث التربوية بأنواعها وخاصة منها البحث الوصفي وتستعمل على نطاق واسع من قبل المربين للحصول على معلومات حول الوقائع الماضية والحاضرة والمتوقعة[1]، وتعددت تعريفات الاستبانة لدرجة يصعب حصرها ونذكر من بينها مايلي[2]:

- «أداة تتضمن مجموعة الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحثحسب أغراض البحث».
- «مجموعة من الأسئلة المكتوبة والّتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين».
- «وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد ويسمى الشخص الّذي يقوم بإملاء الاستمارة بالمستجيب».
- «أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها».

ومن خلال التعريفات المقدّمة للاستبانة نستطيع القول إنّها أداة مهمة في البحوث التربوية وهي تعني تلك الاستمارة المعدة من قبل الباحث بها مجموعة من الأسئلة مرتبة ومرقمة تعرض على أفراد العينة للإجابة عنها للوصول إلى الحقيقة التّي يهدف إليها البحث.

---

[1] ينظر: مخائيل، امطانيوس نايف، **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**، الإعصار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص90-92 .

[2] عليان ربحي مصطفى، **البحث العلمي، أسسه مناهجه، وأساليبه، إجراءاته**، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، دط، دت، ص90.

فالعملية التعليمية تتكون من ثلاثة أطراف وهم: المعلم والمتعلم والمنهاج، فقد صممت استبانات تم ملؤها من قبل المعلم والمتعلم تضم مجموعة من الأسئلة تلمس صلب الموضوع وبين ثناياها أسئلة علن المنهاج ووظفت فيها أسئلة مغلقة و أخرى مفتوحة حسب طبيعة الموضوع.

وهذه الاستبانات موجهة إلى:

1/ استبانة موجهة لمعلّميااللغة الفرنسية بالطور الابتدائيوكانت أسئلتها مابين مغلقة وأخرى مفتوحة.

2/ استبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالطور الابتدائيوكانت أسئلتها مابين مغلقة وأخرى مفتوحة.

3/ استبانة موجهة لمتعلمي (السنة الخامسة ابتدائي) وكانت الأسئلة كلها مغلقة لتناسب سنهم.

1-3 عيّنة الدراسة (مجتمع الدراسة):

ونقصد به مجموعة من العناصر لها خاصية مشتركة تميزها عن غيرها والّتي يجرى عليها البحث[1]، فقد شملت الدراسة أساتذة اللّغة الفرنسية بالطور الابتدائي وأساتذة اللّغة العربية بالطور الابتدائي ومتعلّمي السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي الوسط وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد احتوت عيّنة الدراسة على مئة فرد[*] توزعت على النحو الآتي:

- معلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي بالوادي الوسط عشرون أستاذا.
- معلمي اللغة العربية بالطور الابتدائي بالوادي الوسط ثمانون أستاذا.
- متعلّمي السنة الخامسة ابتدئي بالوادي الوسط مئة تلميذا.

1-4 حدود الدراسة:

أ: الحدود المكانية: تم توزيع الاستبانات على معلمياللغة الفرنسية واللغة العربية بالطور الابتدائي

[1] ينظر: أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ص298.

[*] وزعنا أكثر من 200 استبانة، منها 100 استبانة على معلمي اللغة العربية وتم استرجاع 80 منها، و 50 استبانة على معلمي اللغة الفرنسية وتم جمع 20 منها، و 200 استبانة على متعلمي السنة الخامسة ابتدائي واستعدنا منها 100.

ومتعلمي السنة الخامسة ابتدائي،فيخمسة عشر ابتدائية بالوادي الوسط وذلك لتعميم النتيجة بعد الدراسة.

والمدارس الابتدائية المَعْنِية هي:

ابتدائية الشهيد مرغني خليفة	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد ونيسي الهاشمي	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد كينة العايش	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد بن يامة عبد الكريم	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد مصباحي عبد الله	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد ميهي مُحَّد بلحاج	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد لعبيدي عبد الرحمان	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد مسعي أحمد أحمد	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد مياسي عبد الواحد	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد لطرش سعد	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد شقوري مُحَّد	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد الساكر المولدي	الوادي الوسط
ابتدائية الشهيد خضير خليفة	الوادي الوسط	ابتدائية الشهيد سباق مُحَّد ادريس	الوادي الوسط
ابدائية الشهيد بن عمر ميدة أحمد	الوادي الوسط		

ب: الحدود الزمنية: تمّ تصميم الاستبانة وتصويبها بشهر مارس سنة عشرين وألفين لكن بسبب الوباء الّذي انتشر في العالم بأجمعه أغلقت المدارس مما جعلنا نؤجل العمل الميداني بتوزيع الاستبانات على المعلمين والمتعلمين إلى الموسم الدراسي القادم، وبالفعل تم توزيع الاستبانات بشهر أكتوبر من سنة عشرين وألفين وتم جمع آخر استبانة في آخر شهر فيفري واحد وعشرين وألفين، فقد خشينا من

إغلاق المدارس مرة أخرى بسبب الوباء الّذي جعلنا نستعجل بتوزيعه منذ بداية الدخول المدرسي.

2- فرضيات البحث:

بعد أن وضحنا الإجراءات والآليات التي استعملناها في هذا الفصل يجب أن نعرض فرضيات الدراسة وهي كالآتي:

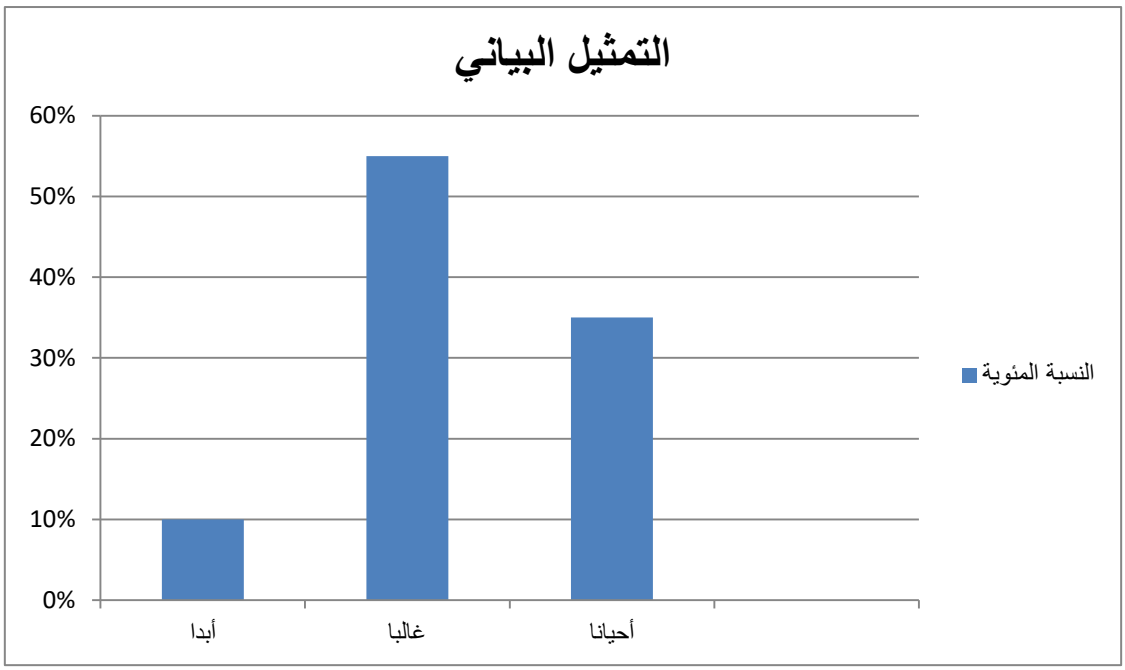
- ندرة الثنائية اللغوية في المدارس بمنطقة وادي سوف.
- من أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي : فقر في الرصيد اللغوي.
- من أسباب الازدواجية في لغة المتعلم : التعايش بين مستويين لغويين (المستوى العامي في البيت والشارع، ...إلخ والمستوى الفصيح داخل حجرة الدراسة).
- غلبة العامية في لغة المتعلم عن غير قصد (عفوية) .
- خطورة ظاهرة الازدواجية اللغوية في المدرسة الجزائرية بصفة عامة والمدرسة في منطقة وادي سوف بصفة خاصة تتمثل في تخبط المتعلم لاستعماله اللغة العامية تارة، واللغة الفصحى تارة أخرى.
- الطفل متأثر بلغة بيئته و والديه (أسرته وعائلته) وأقرانه.
- يستعمل المتعلم اللغة العامية المتداخلة مع اللغة الفرنسية.
- وجود صعوبة لدى المتعلم في التعبير بالفصحى.
- يوظّف المتعلم ألفاظا عامية في التعبير الكتابي.
- عدم تقيّد المتعلِّم بالفصحى داخل حجرة الدراسة.
- غلبة العامية في لغة المتعلم في فناء المدرسة.
- استعصاء فهم معاني بعض النصوص المقررة بالنسبة للمتعلم .

ثانيا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط):

تحتوي الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي على عشرة أسئلة، وموضوعها قياس الثنائية اللّغوية لدى المتعلم.

س1/ هل يستعمل المتعلم كلمات باللغة العربية في تعبيره بنوعيه الكتابي والشفوي؟

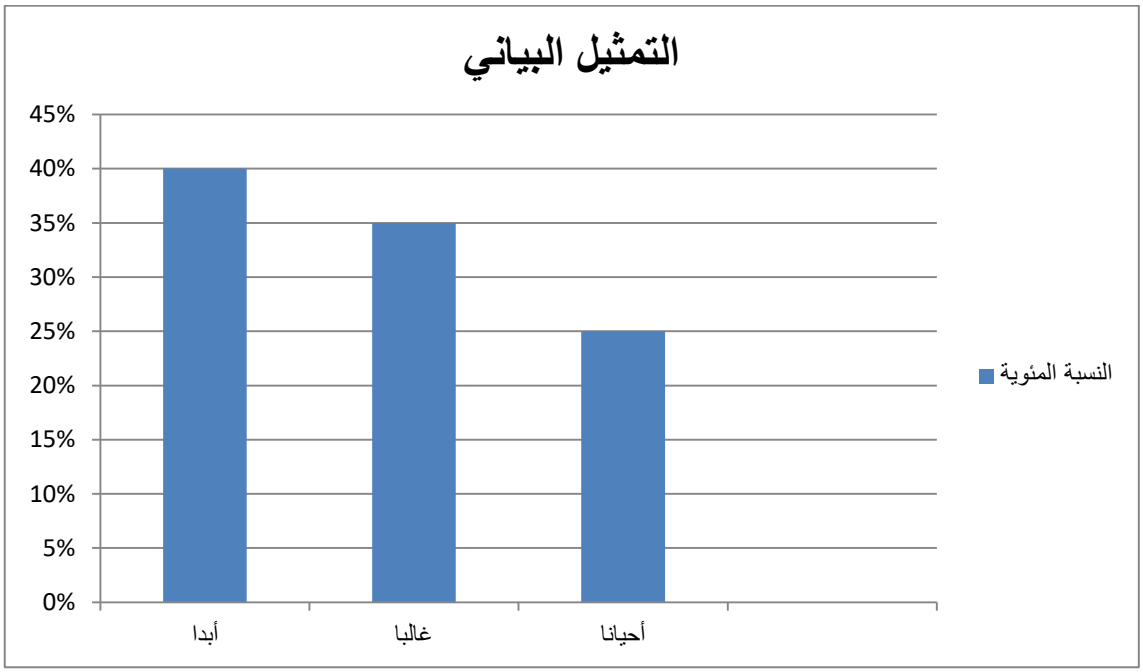
ـــــــــ	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	02	11	07
النسبة المئوية	٪10	٪55	٪35



من نتائج هذا الجدول الّذي يعرض مدى استعمال المتعلم لكلمات باللّغة العربية في التعبير الكتابي والشفوي في مادة اللغة الفرنسية نجد أنّ إجابات المعلمين كالآتي: 55٪غالبا، و35٪ أحيانا، و10٪ أبدا، والواضح أنّ النسبة الأكبر تقرّ بأنّ المتعلمين يستعملون ألفاظًا باللّغة العربية في التعبير، و لعل ذلك الاستعمال راجع إلى أنّها لغتهم الأولى؛ إذ تمثل اللغة الّتي يفكر بها، فمهما حاولوا التعبير باللّغة الفرنسية، سيجدونأنفسهم يعودون لا إراديا إلى اللغة العربية.

س2/ هل برأيك، تعلّم اللّغة الأجنبية (الفرنسية) يؤثر على اللغة العربية لدى المتعلم؟

ـــــــــ	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	08	07	05
النسبة المئوية	٪40	٪35	٪25



من خلال نتائج الجدول، الّتي توضح نسب الإجابات حول مدى تأثير تعلم اللغة الفرنسية على اللغة العربية لدى المتعلم، يتبيّن أنّ أكبر نسبة هي 40٪ من عيّنة البحث أجابوا ب(أبدا)؛ أي أنّ تعلم اللغة الفرنسية لا يؤثر على تعلم اللغة العربية لدى المتعلم وبنسبة 35٪ من الأساتذة أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّها تؤثر، وبنسبة 25٪ من العيّنة أجابوا ب(أحيانا)؛ يعني أحيانا تؤثر وأحيانا أخرى لا تؤثر؛ ولعل مردّ هذا التفاوت، عدم تدقيق وبحث معلمي اللغة الفرنسية في تأثيرها على تعلم اللغة العربية، ذلك أنها خارج مجال اهتمامهم؛ لذا لن تظهر لهم بالصورة الحقيقية. بل إن المتعلم في هذه المرحلة لايزال تحت تأثير سلطة اللغة الأم (اللغة العربية).

وسيتضح ذلك من خلال الأسئلة الموالية.

س3/ متى وفي أي سنة من المرحلة الابتدائية يكون التأثير؟

تنوعت إجابات المعلمين وكانت كما يلي:

- أثناء مراحل التعليم .

- في السنة الثالثة ابتدائي؛ أي في بداية تعلم اللّغة الأجنبية(الفرنسية) أو بمعنى آخر في أول سنة من تعليم اللغة الفرنسية.

- في السنة الخامسة ابتدائي؛ أي في نهاية المرحلة الابتدائية من التعليم.
- يوجد بعض المعلمين نفوا تأثيرها وقالوا لا يظهر في مرحلة التعليم الابتدائي.

اختلفت إجابات المعلمين؛ إذ ذهبت مجموعة كبيرة من العينة إلى نفي تأثير تعلّم اللغة الفرنسية على تعلم اللغة العربية لأنّهم لم يلمسوا ذلك في المتعلمين، على العكس من ذلك المتعلمون يستعينون باللغة العربية للتعبير عن أفكارهم في حصص اللغة الفرنسية فأين هذا التأثير إذن؟

س4/ أين يظهر التأثير؟

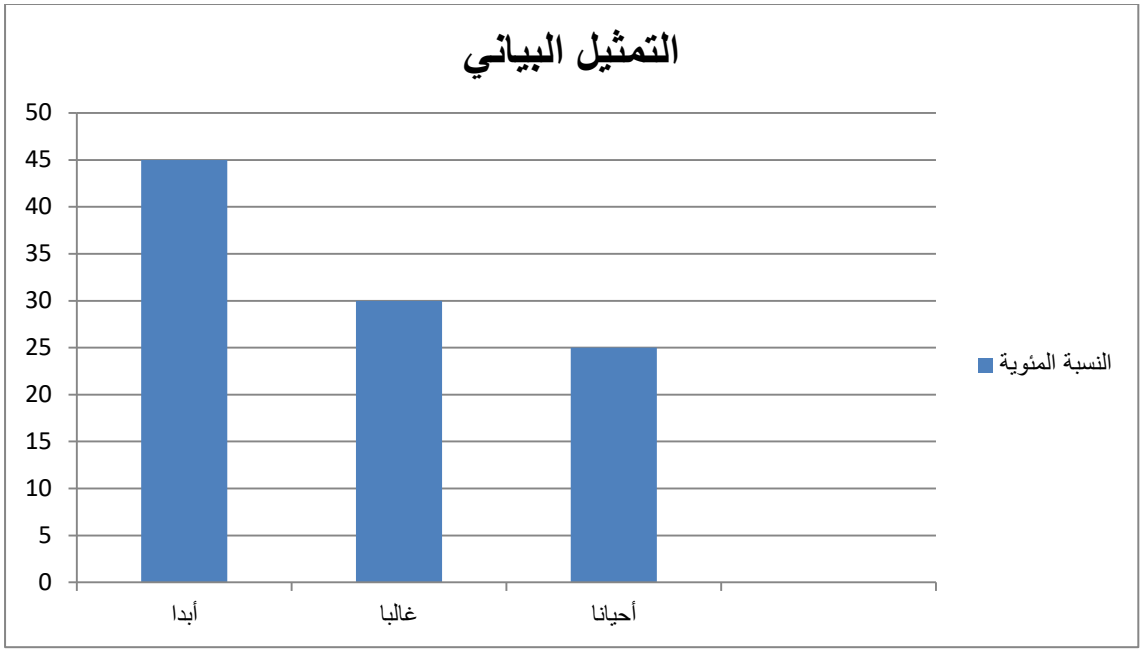
تنوعت إجابات المعلمين وهي كالآتي:

- في عدم فهم السؤال.
- في نطق الكلمات ومزجها بالعربية.
- في الإنتاج الكتابي.
- في الخلط بين الحروف.
- تأثير طفيف على مستوى استعمال المتعلمين للمفردات الخاصة بالأدوات المدرسية داخل القسم.
- يكمن في صعوبة استيعاب الحروف اللاتينية (أي الفرنسية) ونطقها.
- يظهر التأثير في رفض المتعلمتعلم اللغة الفرنسية ونبذه لها.
- يظهر التأثير في المقارنة بين اللغتين؛ أي اللغة الفرنسية واللغة العربية.

وهنا كذلك إجابات المعلمين تؤكد بأنّ المتعلم غير متأثر باللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي، فهو يجد صعوبة في نطق حروفها وفي فهم معلم اللغة الفرنسية حين يشرح ويسأل، وعليه فإننا نستطيع القول إنّ المتعلم يجد صعوبة كبيرة في تعلم اللغة الفرنسية، وعلى هذا الأساس نستنتج أنّ المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي غير ملمّ باللغة الفرنسية، وبالتالي لا تؤثّر كلغة ثانية على حساب اللغة العربية؛ أي أنّ ظاهرة الثنائية اللغوية وانعكاساتها على العملية التعليمية غير ظاهرة في هذه المرحلة من التعليم في المدرسة بالمنطقة.

س5/ هل تلاحظ أنّ هناك ميلا من قبل المتعلم للغة الفرنسية؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	09	06	05
النسبة المئوية	٪45	٪30	٪25



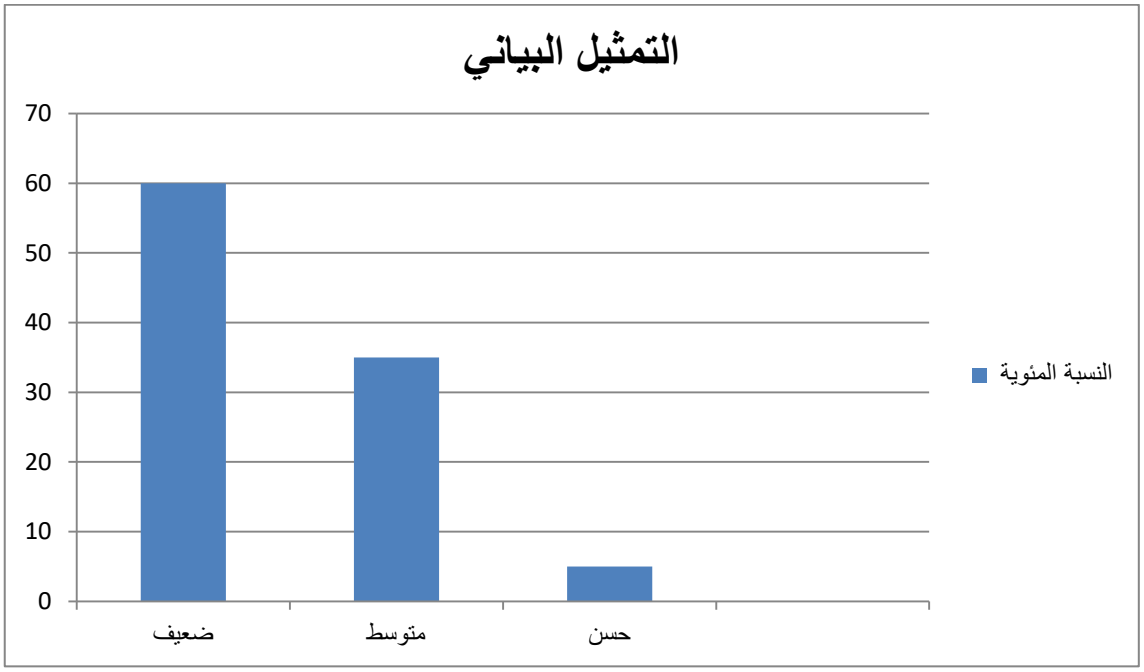
من خلال نتائج هذا الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول مدى ميل المتعلم للغة الفرنسية، يتبين أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث والّتي تمثل : 45٪أجابوا ب (أبدا)؛ أي أنّ التعلمين لا يميلون لتعلم هذه اللغة، ونسبة 30٪ من الأساتذة أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّ المتعلمينيميلون لتعلم هذه اللغة، ونسبة 25٪ من أفراد العينة أجابوا ب (أحيانا).

وانطلاقا من النتائج المجسدة أمامنا نستطيع القول إنّه لا يوجد تفاوت كبير في النسب المتحصل عليها، و النسبة الأكبر من العينة لاحظوا نبذ–عدم حب– المتعلمين لهذه اللغة وتفسير ذلك مرتبط بخلفية مقت الاستدمار وكل ما يتعلق به، ما يؤدي إلى عدم اكتساب كفاية حولها، ويوجد نسبة معتبرة يميلون لتعلم هذه اللغة، ونرجح سبب ذلك لتحفيز الوالدين أبنائهم على تعلم هذه اللغة كونها تعدّ في المجتمع الجزائري لغة الطبقة المثقفة ورفيعة المستوى نتيجة تبعيّة ذهن الفرد الجزائري وتأثره لحدّ الآن بلغة المستدمر على الرغم من أنّها لا تمثل لغة العلم والتكنولوجيا من جهة ، ونتيجة انفتاح المجتمع

وتأثره بالعولمة ومحاولته كسب أكثر عدد ممكن من اللّغات لمنحه أكثر فرص في سوق العمل من جهة أخرى.

س6/ ما تقيمك لمستوى المتعلمين في اللغة الفرنسية؟

/	ضعيف	متوسط	حسن
عدد التكرارات	12	07	01
النسبة المئوية	٪60	٪35	٪05



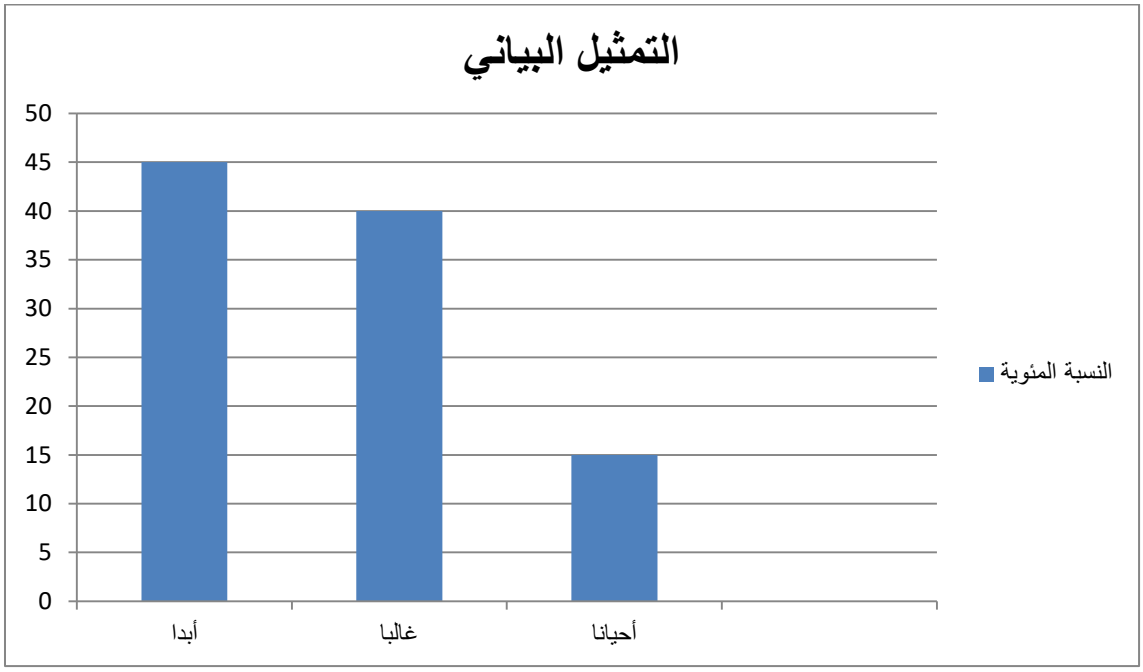
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول مستوى المتعلمين بمادة اللغة الفرنسية نلاحظ أنّ أكبر نسبة من عينة البحث والّتي تقدر ب 60٪ يقرون بأنّ مستوى المتعلم في هذه المادة ضعيف، ونسبة 35٪ من المعلمين أجابوا بأنّ مستوى المتعلم في مادة اللغة الفرنسية متوسط، أمّا نسبة 5٪ من المعلمين أجابوا بأنّ مستوى المتعلم في هذه المادة حسن.

وما نستنتجه من خلال النسب الّتي أمامنا هو أنّ مستوى أغلب المتعلمينبمنطقة وادي سوف ضعيف في مادة اللغة الفرنسية – وهو ما يصدّقه الواقع فعلا- وذلكيعود إلى عدّة عوامل لعلمن بينها: نبذ المتعلمين وأهاليهم لهذه اللغة ونظرتهم إليها على أنّها لغة المستدمر، ما يوحي بأنّ الفرنسية

كلغة لن يكون لها تأثير كبير في عملية التعلم والتعليم، ولن تؤثر على تعبير المتعلم وممارساته العربية.

س7/ هل يعد الحجم الساعي المخصص للغة الفرنسية السبب الرئيس في ضعف استيعابها؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	09	08	03
النسبة المئوية	٪45	٪40	٪15



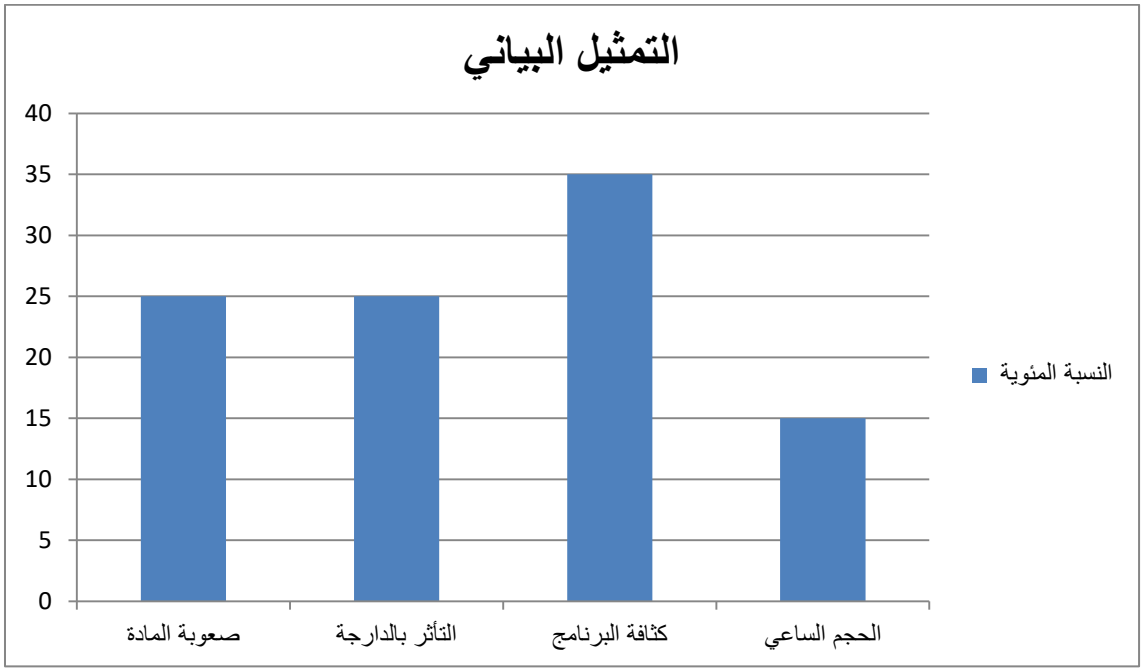
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول السبب الرئيس في ضعف استيعاب اللغة الفرنسية، يتبين أنّ نسبة 45٪ من عينة البحث أجابوا ب (أبدا)؛ أي أنّ الحجم الساعي ليس سببا رئيسا في ضعف استيعاب مادة اللغة الفرنسية، ونسبة 40٪ من المعلمين أجابوا ب(غالبا)؛ أي أنّ الحجم الساعي سبب رئيس في ضعف استيعاب اللغة الفرنسية، ونسبة 15٪أجابوا أحيانا، ونلاحظ أنّ النسبتين اللّتين أجابتا ب (أبدا، وغالبا) متقاربة جدا.

قراءة تجعلنانقول إنّه يوجد من المعلمين من يرون أنّ الحجم الساعي سبب مهم في ضعف استيعاب اللغة الفرنسية لدى المتعلم،فيما ذهب آخرون إلى أنّ نبذ المتعلم للغة الفرنسية هو السبب الأساسي في عدم استيعابه لها، إضافة إلى كثافة البرنامج والبيئة الرافضة لتعلم اللغة الفرنسية فكل هذه

الأسباب والعوامل أدّت إلى ضعف استيعابها بالنسبة للمتعلم، وليس الحجم الساعي السبب الوحيد فقط، بل تضافرت الأسباب والنتيجة واحدة: المتعلم ضعيف في اللغة الفرنسية، ما يؤكد أنّ الخلل في ضعف المتعلم في هذه المادة لا يرتبط بالمنهاج المدرسي والحجم الساعي المخصص لها فقط، بل له أبعاد أخرى ثقافية، واجتماعية وسياسية.

س8/ ما هي الصعوبات الّتي يواجهها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية؟

	صعوبة المادة	التأثربالدارجة	كثافة البرنامج	الحجم الساعي
عدد التكرارات	05	05	07	03
النسبة المئوية	٪25	٪25	٪35	٪15



من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات لأبرز الأسباب الّتي يواجهها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية نلاحظ أنّ النسبة الأكبر من أفراد العينة المتمثلة في 35٪ أجابوا بأنّ كثافة البرنامج أكبر عائق أمام تعلم اللغة الفرنسية، ونسبة 15٪ من المعلمين أجابوا بأنّ العائقفي اكتساب المتعلم لمادة اللغة الفرنسيةهو(الحجم الساعي)، ونسبة 25٪ من المعلمين أجابوا بأنّ (التأثر بالدارجة) هو الصعوبة التي يواجهها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية، والنسبة نفسها من عينة البحث؛ أي

25٪عدّوا (صعوبة المادة) العائق في تعلم اللغة الفرنسية.

وما نلاحظه من خلال هذه النسب والنتائج الّتي أمامنا أنّ كل من (صعوبة المادة، والتأثر بالدارجة، وكثافة البرنامج، والحجم الساعي) صعوبات يواجهها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية لكن العائق الأكثر بروزا هو: كثافة البرنامج ويليه صعوبته والتأثر بالدارجة، مما يعني حاجة الجهات الوصية إلى إعادة النظر في المنهاج المدرسي في مادة اللغة الفرنسية، وتكييفها مع الحجم الساعي المقرر.

س9/ ما هي الأسباب الّتي أدت إلى ضعف المتعلم في اللغة الفرنسية؟

تعددت إجابات عينة البحث على السؤال وهي كالآتي:

- لا يوجد دافع؛ أي محفز لتعلم اللغة الفرنسية من قبل التلاميذ ويعود ذلك بسبب نبذ اللغة من قبل الأسرة والمحيط والمجتمع فالبيئة رافضة للغة الفرنسية.
- البعد عن المطالعة باللغة الفرنسية.
- عدم ممارسة اللغة الفرنسية سواء في القسم فقط أو خارجه، كالبيت والأقران.
- كثافة البرنامج وعدم توفر الوسائل البيداغوجية ونقص شاشات العرض (التكنولوجيا).
- توهم وتهويل وخوف التلاميذ بصعوبة المادة؛ أي اللغة الفرنسية.
- المناهج غير محفزة لتعلم اللغات ونقص الوسائل.
- عدم فهم ما يقدم داخل حجرة التدريس.
- عدم قدرة الأولياء على مساعدة أولادهم في تعلم اللغة الفرنسية.
- عدم استيعاب اللغة الفرنسية، لأنّها ليست اللغة الأم.
- عدم رغبة المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية وبغضها.

تعددت العوامل والأسباب الّتي أدت إلى ضعف المتعلم في مادة اللغة الفرنسية فمنها أسباب تتعلق بنفسية المتعلم؛ حيث إنّه يخاف من تعلم هذه اللغة وتوهمه بصعوبيتها، وأسباب اجتماعيةتتمثل في البيئة أو المحيط الّذي يعيش فيه المتعلم الرافض لهذه اللغة كونها لغة المستدمر، وأسباب تعليمية تتعلق بالبرنامج المكثف والتعليم التقليدي للغة؛ إذ لا يوجد استعمال للتكونولوجيا في التعليم لترغيب

المتعلم في التعلم، فقد تضافرت كل تلك الأسباب وأسهمت في ضعف المتعلم في مادة اللغة الفرنسية، وعليه فلابدّ من معالجة واقع تعلم اللغة الفرنسية بمنطقة وادي سوف.

س10/ ما الحلول الّتي تقترحها للنهوض بمستوى المتعلمين في مادة اللغة الفرنسية؟

تنوعت إجابات أفراد العينة باقتراح حلول للرفع من مستوى التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية وهي:

- تكثيف الدعم المدرسي.
- تكثيف العمل على التعبير الشفوي بواسطة الوسائل التكنولوجية السمعية البصرية.
- تخفيف البرنامج واستعادة القيم في الكتاب المدرسي.
- زيادة الوقت من أجل تعلم اللغة الفرنسية.
- الممارسة باستمرار للغة الفرنسيةويكون ذلك بمساعدة الأولياء.
- ترغيب المتعلم في تعلم مادة اللغة الفرنسية.
- التعلم عن طريق الانترنت ويكون ذلك بواسطة الاستماع الدائم واليومي للغة لاكتساب أكبر قدر ممكن من مفردات اللغة الفرنسية.
- تسجيل المتعلمين في مدارس تعليمية خاصة من أجل تعلم اللغة الفرنسية.
- توعية الأولياء من أجل مساعدة أبنائهم للرفع من مستواهم في اللغة الفرنسية وعدم النظر إليها على أنّها مادة ثانوية.
- تشجيع المتعلم على تداول اللغة الفرنسية خارج المدرسة.
- تكثيف الساعات الدراسية لمادة اللغة الفرنسية.
- تحديد المناهج التربوية وإرجاع البرامج القديمة (الجيل الأول) وبناء مناهج جديدة تخدم تعليم اللغة الفرنسية وإعادة هيكلتها.
- توفير الوسائل البيداغوجية كشاشة العرض ... ووسائل أخرى للمساعدة على تعلم اللغة الفرنسية.
- اقتراح مخططات جديدة تخدم تعليم اللغات في مرحلة التعليم الابتدائي.

- تعديل التصورات الموروثة عن اللغة الفرنسية.
- حفظ أناشيد باللغة الفرنسيةوذلك لاكتساب مفردات جديدة في اللغة.

من خلال إجابات عينة البحث يتضّح أنّهم على دراية كاملة وشاملة بواقع تعلم اللغة الفرنسية في هذه المنطقة، فقد اقترحوا حلولا تتعلق بعدة زوايافمنهاما تعلق بالجانب التعليمي بمناشدة السلطات الوصية بتجديد مناهج تعليم اللغة الفرنسية وتوفير الوسائل البيداغوجية والتكنولوجية لتجديد طرق تعليم اللغة وترغيب المتعلم، وحلول تتعلق بنفسية المتعلم في حد ذاته وهي: الترغيب في التعلم والممارسة الفعلية للغة، وأخرى تتعلق بالجانب الاجتماعي كتعديل تصور رؤية الأولياء للغة الفرنسية، فلا يجب أن ينظروا لها كلغة مستدمر فهي لغة كسائر اللغات.

نتائج دراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط):

بناءً على تحليل ودراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية نخلص إلى أنّ:

- المتعلم غير متمكن من التعبير باللغة الفرنسية و استعماله لألفاظ عربية في تعبيره الكتابي باللغة الفرنسيةأكبر دليل على عجزه في هذه اللغة.
- لا يوجد أي تأثير للغة الفرنسية علىتعلم اللغة العربية لدى المتعلم.
- مستوى المتعلمين في مادة اللغة الفرنسية ضعيف وليس لديهم ميل لتعلم هذه اللغة فمن شروط التعلم هو امتلاك الرغبة والدافعية–الحافز– للتعلم والممارسة الفعلية للغة فإذا سقط هذان الشرطان فإنّ المتعلم لن يتعلم شيئا.
- من أبرز الصعوبات الّتي يواجها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية هي: كثافة البرنامج وصعوبة المادة.
- المعلمون يحاولون ترغيب المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية لكن كل العوامل ضدهم.
- عدم توفير وزراة التربية والتعليم الوسائل البيداغوجية والتكنولوجية التي تسهم في تغيير نمط التعليم التقليدي وتجديده من أجل الحصول على نتيجة أفضل في تعلم اللغة الفرنسية.
- كثافة البرنامج وعدم مناسبته للحجم الساعي للمادة، ممّا يصعب على المعلم والمتعلم على حدّ سواء التحكم في تعليمها وتعلمها.

ثالثا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط):

تحتوي الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربية بالطور الابتدائي على ستة وثلاثين سؤالا، ومقسمة إلى محاور هي:

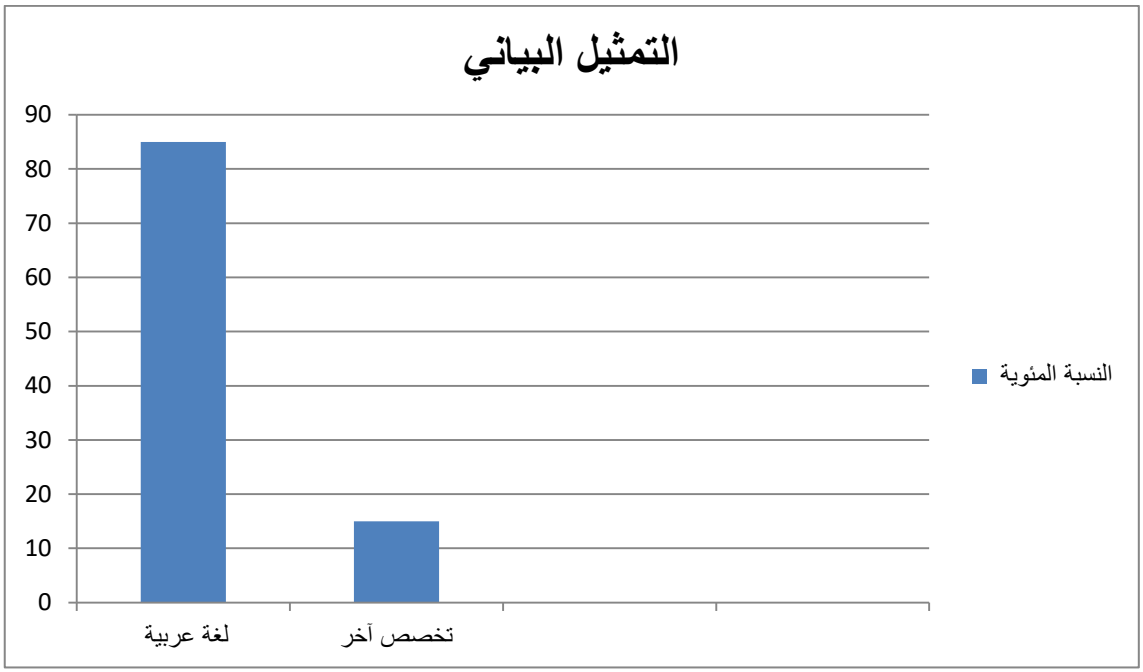
المحور الأول: يحوي أسئلة تتعلق بـ: الأداء اللغوي للمتعلم، ومدى نجاعة المنهاج المطبق، واستيعاب المتعلمللدروس المقررة في اللغة العربية.

المحور الثاني: تدور الأسئلة في هذا المحور حول: اللغة المستعملة من قبل المعلم مع المتعلم أثناء شرح الدرس، وفي كل أحوال التعامل بين طرفي العملية التعليمية.

المحور الثالث: تدور الأسئلة في هذا المحور حول المهارات اللغوية، ومدى تمكن المتعلم منها.

س1/ ما هو التخصص؟

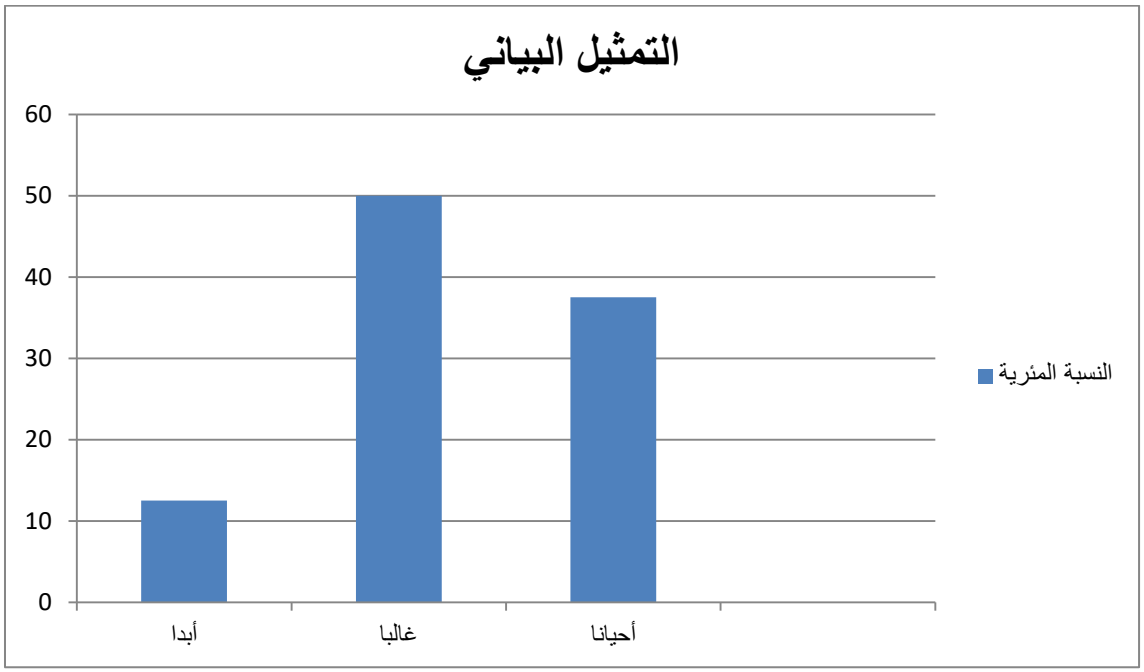
/	لغة عربية	تخصص آخر
عدد التكرارات	68	12
النسبة المئوية	٪85	٪15



من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات عينة البحث نلاحظ أنّ النسبة الأكبر منهم، والمقدرة ب 85٪ أجابوا بأنّ تخصصهم هو (اللغة العربية)، ونسبة 15٪ من المعلمين أجابوا بأنّ تخصصهم غير تخصص اللغة العربية، وتباينت إجابتهم في عرض تخصصاتهم وكانت كالآتي: تخصص علوم طبيعة وحياة، وتخصص علوم إسلامية، وتخصص تاريخ، وتخصص علوم التسيير، وتخصص علم النفس- وهذا الأخير فعّال في التعليم الابتدائي-، وتخصص علوم تجارية، وما نلاحظه من إجابات أفراد العينّة أنّ تخصصاتهم متنوعة وهذا يجعلنا نقول إنّ جل التخصصات من حقها الترشح في مسابقة توظيف الأساتذة في الطور الابتدائي، ولكن النسبة الأكبر الّتي تدّرس في هذا الطور هم أصحاب تخصص اللغة العربية والنسب وضحت ذلك وأثبتته، ولا بدّ لهذا أن ينعكس على طريقة التعليم ومستوى المتعلمين في الابتدائي، فهناك تخصصات تقدم الإضافة وتساعد في تطوير مستوى المتعلم كتخصص علم النفس وبالأخص علم النفس التربوي الذي أخذ صاحبه تكوينا جيّدا في كيفية التعامل مع المتعلم بمستوياته وكفاءاته المختلفة فيما هناك تخصصات بعيدة كليّا عن معلم الابتدائي ولا يمكن لصاحبها أن يقدّم الكثير للمتعلمين فيها كونها بالأساس تخصصات إدارية بحته، كتخصص العلوم التجارية والاقتصادية وعلوم التسيير؛ فكيف لمن أمضى تكوينه في تعلم كيفية جلب رأس المال والكسب في الصفقات التجاريّة أن يكون متمكّنا من بناء وتكوين المتعلّم.

س2/ هل ترى أنّ المستوى اللغوي المتضمن في الكتاب المدرسي يتوافق مع مستوى المتعلم وقدراته العقلية؟

	أبدا	غالبا	نوعا ما
عدد التكرارات	10	40	30
النسبة المئوية	٪12.5	٪50	٪37.5

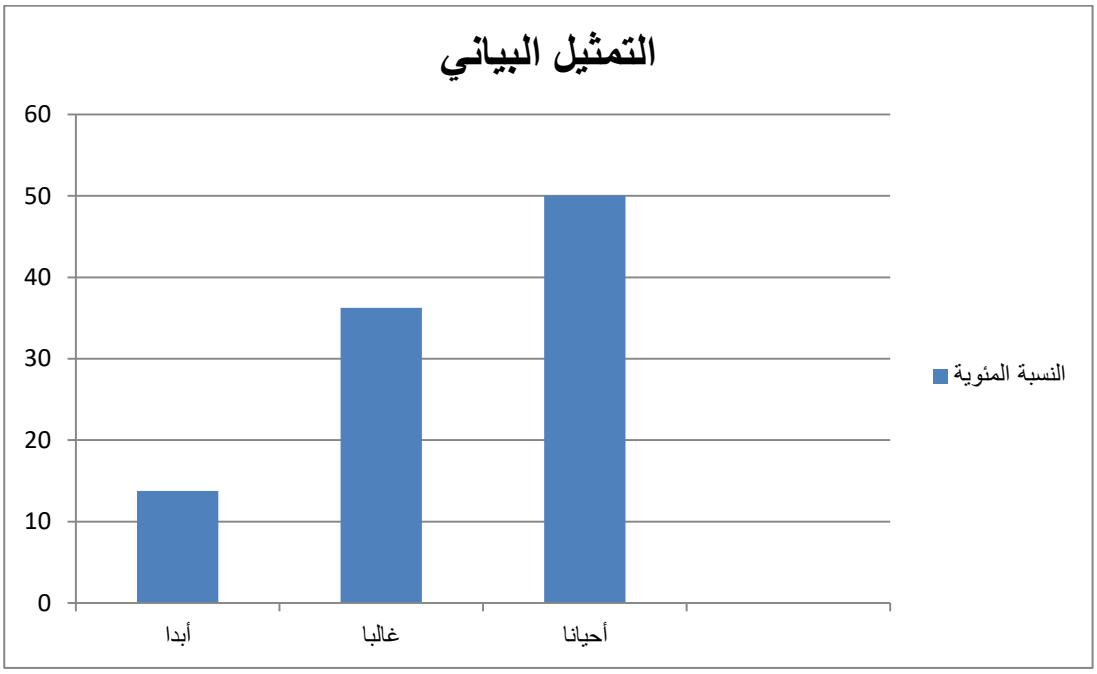


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول مدى توافق المضمون اللغوي في الكتاب المدرسي مع القدرات العقلية لدى المتعلم، يتبين لنا أنّ النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث والمقدرة ب 50٪ أجابوا ب (غالبا)؛ أي إنّ المضمون اللغوي داخل الكتاب المدرسي يتوافق مع القدرات العقلية لدى المتعلم، ونسبة 37.5٪من المعلمين أجابوا ب (نوعا ما)؛ بمعنى أحيانا المحتوى اللغوي داخل الكتاب المدرسي يتوافق مع القدرات العقلية لدى المتعلم وأحيانا أخرى لا، ونسبة 12.5٪من المعلمين أجابوا ب (أبدا)؛ أي لا يوافق.

وما نلاحظه من خلال إجابات عينة البحث أنّ جل المعلمين يقرون بتوافق المضمون اللغوي في الكتاب المدرسي مع المتعلم وقدراته العقلية ما يجعلنا نستنتج أنّ المعلم لن يجد صعوبات في إفهام المتعلمين للمادة بما أنّها تتوافق وقدراتهم العقلية، الأمر الذي يطرح التساؤل في سبب تقهقر مستوى كثير من المتعلمين، وضعف محاصيلهم الدراسية.

س3/ في رأيك هل يتلاءم المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي مع المستوى الثقافي للمتعلم؟

	أبدا	غالبا	نوعا ما
عدد التكرارات	11	29	40
النسبة المئوية	٪13.75	٪36.25	٪50

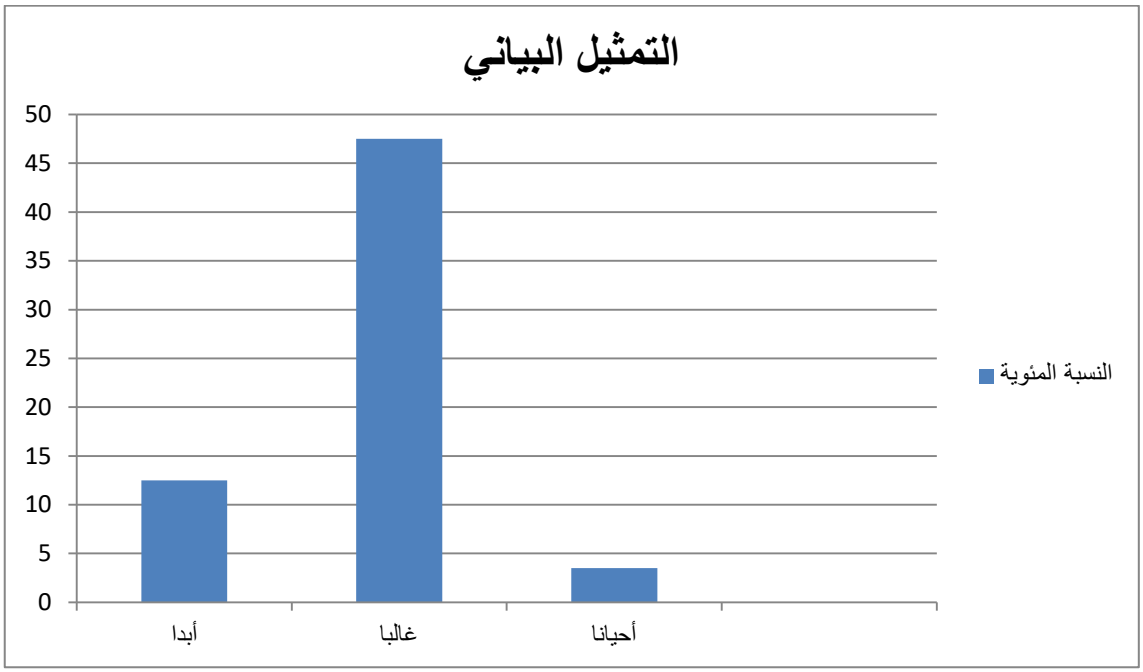


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات على مدى ملاءمة المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي مع المستوى الثقافي للمتعلم، يتبين أنّ نسبة 50٪ من عينة البحث أجابوا ب (نوعا ما)، وهي النسبة الأكبر، ونسبة 36.25٪ من المعلمين أجابوا ب (غالبا)، ونسبة 13.75٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا).

وما نلاحظه من خلال النسب المجسدة أمامنا هو أنّه يوجد تلاؤم بين المستوى الثقافي للمتعلم والمحتوى اللغوي في الكتاب المدرسيأحيانا ويغيب أحيانا أخرى، فالمحتوى اللغوي يفوق المستوى الثقافي للمتعلم فيستعصي عليه فهمه تارة، ما يخلق صعوبة لدى المعلم في تبليغ رسالته وشرح درسه للمتعلم، ويناسب مستواه تارة أخرى.

س4/ هل النصوص المقررة في المنهاج تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللغوي الفصيح؟

———	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	10	38	32
النسب المئوية	٪12.5	٪47.5	٪40

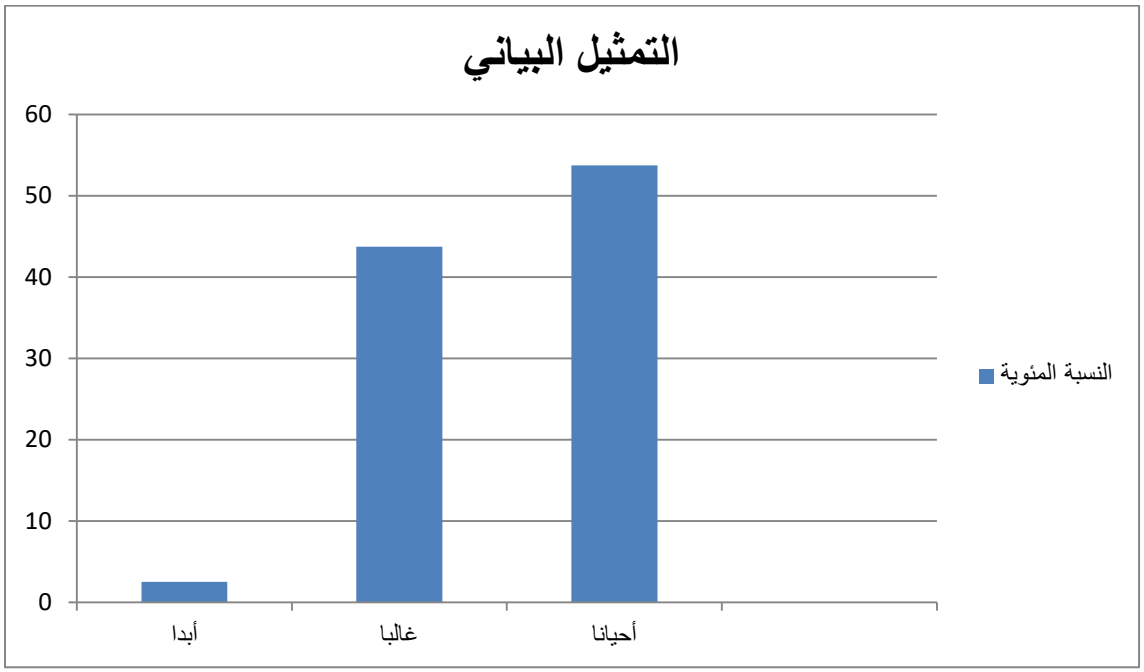


من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات على مدى مساعدة النصوص المقررة في المنهاج على إثراء الرصيد اللغوي الفصيح للمتعلم، يتضح أنّ نسبة 47.5٪من أفراد عينة البحث أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّ النصوص المقررة في المنهاج تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللغوي الفصيح، ونسبة 40٪ من المعلمين أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 12.5٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا).

ففي المجمل ومن خلال النتائج الموضحة أمامنا نستطيع القول إنّ النصوص المقررة في المنهاج تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللغوي الفصيح.

س5/ هل المتعلم يفهم ويستوعب معاني النصوص المبرمجة؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	02	35	43
النسب المئوية	٪02.5	٪43.75	٪53.75

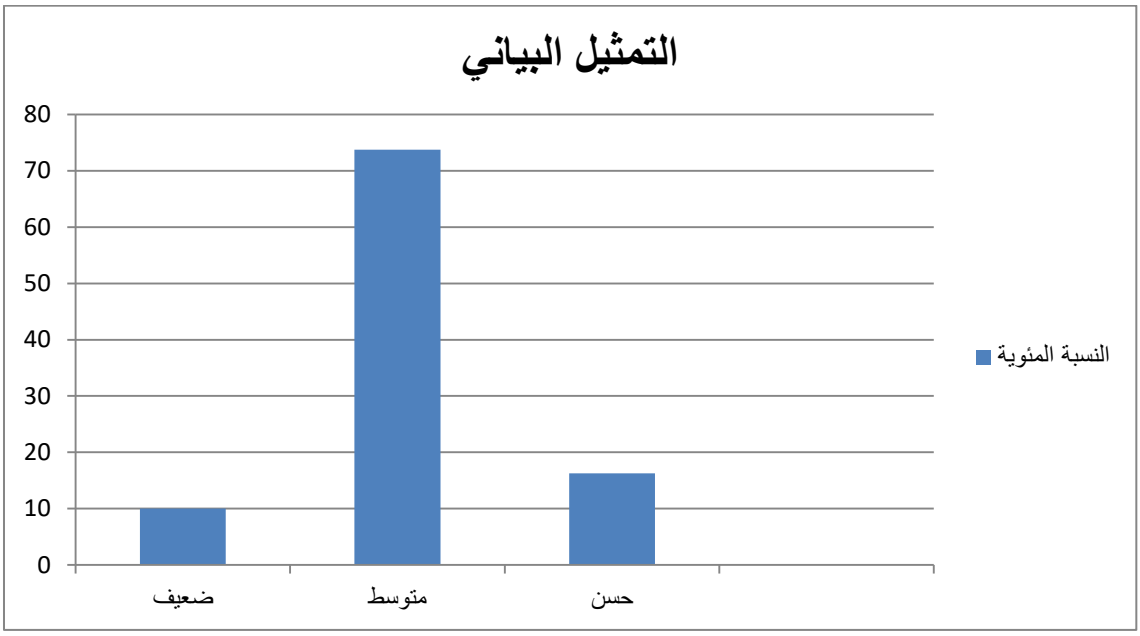


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات مدى استيعاب المتعلمين لمعاني النصوص المقررة عليهم، فيتبن أنّ نسبة 53.75٪من أفراد عينة البحث أجابوا ب (أحيانا) وهذا يدل على استعصاء بعض المعاني من النصوص المقررة على المتعلمين، ونسبة 43.75٪من المعلمين أجابوا ب (غالبا)، وهذا يدلّ على أنّ مستوى المتعلمين متوسط في اللغة العربية–هذا ما سيوضحه السؤال الموالي–، ونسبة 2.5٪ من المعلمين أجابوا ب(أبدا)، وهذه نسبة قليلة.

وارتفاع نسبة النتائج المؤكّدة على استيعاب المتعلمين وفهمهم للنصوص في بعض الأحيان راجع إلى كونها مكتوبة بلغة قريبة من لغتهم المستعملة في محيطهم الخارجي (الدراجة)، ذلك أنّها تحمل رصيدًا معتبرًا من المفردات الفصيحة، ومع ذلك تتسع رقعة المعجم الفصيح الجديد الذي يغيب عن الاستعمال اللهجي لديهم.

س6/ ما هو تقييمك لمستوى المتعلمين في اللغة العربية؟

	ضعيف	متوسط	حسن
عدد التكرارات	08	59	13
النسبة المئوية	٪10	٪73.75	٪16.25



من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات على مستوى المتعلمين في اللغة العربية، يتبين أنّ نسبة 73.75٪ من عينة البحث أجابوا ب (متوسط)؛ وهذا ما أكده السؤال السابق، ونسبة 16.25٪ من المعلمين أجابوا ب (حسن)؛ أي أنّه نسبة لا بأس بها من المتعلمين مستواهم في اللغة العربية حسن، ونسبة 10٪ من المعلمين أجابوا ب (ضعيف)، وهذه نسبة قليلة؛ توضح بأنّ المتعلمينفي هذه المنطقة مستواهم في اللغة العربية ليس ضعيفا، فبعض الباحثين يرون أنّ اللغة العربية منأصعب اللغات في طريقة كتابتها ورسم حروفها، وفي قواعد نحوها وصرفها[1]، ومع ذلك يلمس المعلمون إمساكًا بشيء من ناصية اللغة العربية.

س7/ في رأيك، أين تكمن صعوبة تعلم اللغة العربية لدى المتعلم؟

تنوعت إجابات أفراد عينة البحث ونذكرها كالآتي:

- تكمن الصعوبة في القراءة والإملاء وكذلك التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.
- تكمن الصعوبة في المستوى الثقافي لدى الأولياء.
- تكمن الصعوبة في ضعف المناهج التربوية المقررة، لعدم خضوعها لأهل الاختصاص والخبرة، ولعدم وجود تنسيق بين الوزارة المعتمدة والمعلمين الّذين هم في الميدان.

[1] ينظر: الخليلي سحر، **أساليب تعليم القراءة والكتابة**، ص124.

- صعوبة الدروس المقررة وكثرتها.
- ضعف الرصيد اللغوي وعدم استعمال الفصحى في المنزلوالمحيط المدرسي.
- الحجم الساعي للقراءة والكتابة والتعبير غير كافٍ.
- عدم مطالعة الكتب المخصصة للأطفال.
- غلبة اللغة الدارجة على لسان المتعلم لأنها لغة أسرته ومحيطه وأقرانه.
- التشابه في رسم الحروف وفي مخارجها وتعدد وضعيات رسم الحرف العربي.
- تكمن الصعوبة في القواعد النحوية والإعراب.
- تكمن الصّعوبة في مدى ملاءمة المستوى اللّغوي المتضمّن في الكتاب المدرسي وما يحتاجه المتعلم في المرحلة الابتدائية ومدى ملاءمة حجم الدروس بالمدة الزمنية المقررة لتدريس اللغة العربية.
- كثافة الدروس المقررة في المنهاج وعدم توافقها مع قدرات المتعلم وصعوبة المصطلحات.
- تكمن الصعوبة في مهارة القراءة ويتضح ذلك من خلال صعوبة قراءة الكلمات من قبل المتعلم بالرغم من معرفته وحفظه للحروف الأبجدية.
- تكمن الصعوبة في فهم الكلام الفصيح دون اللجوء للدراجة خاصة في العبارات الصماء دون شرحها.
- تكمن صعوبة ذلك حين تغيرت المناهج لعدة مرات؛ حيث أنّ النصوص الحالية تغريبية أكثر منها واقعية أي أنّها ليست مرتبطة ببيئة المتعلم وثقافته وتاريخه فقد لاحظ المعلمون في الميدان نصوصا لا تمت بصلة للمدرسة الجزائرية فهذا نص صيني وآخر غربي وغيرهما حتّى أصبح المتعلم في حيرة من أمره.
- تكمن الصعوبة في اعتبار اللغة العربية الفصحى لغة ثانية بالنسبة للمتعلم لأنّ لغته الأولى هي الدارجة فهي الّتي تعوَّد عليها منذ ولادته.
- ركاكة النصوص والحشو المفرط للدروس الّذي جعل المعلم يسابق الزمن لإكمال الدروس على حساب فهم واستيعاب المتعلمين للمضامين المستهدفة.

- غالبا تعود الصعوبة في اكتساب أساسيات اللغة (حروف، وتركيب الكلمات، وصياغة الجمل...إلخ)، هذه الصعوبات تشكل عائق في اكتساب باقي المكتسبات، وخاصة أنّ اللغة تكتسب بصفة حلزونية.

- رجح أحد أفراد عينة البحث أنّ صعوبة تعلم اللغة العربية أحيانا تعود إلى عدم تمكن وقدرة المعلم، على تمييز الفوارق الفردية لدى المتعلمين ومعالجتها.

- عدم مراعاة مستوى كل طور.

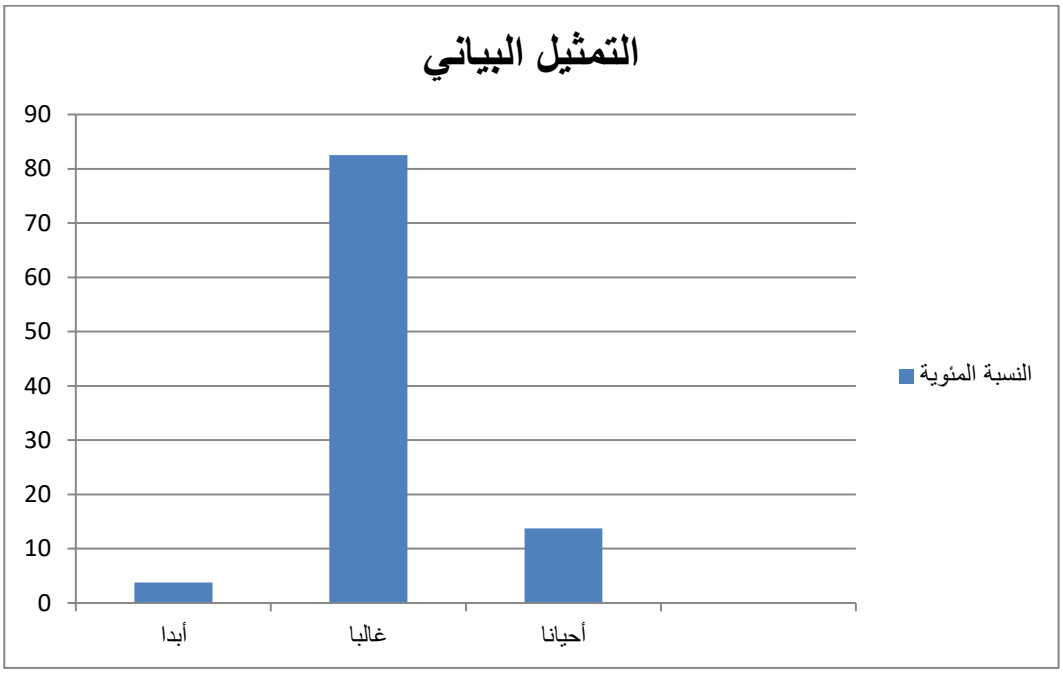
- كثرة الظواهر النحوية والصرفية في نفس الأسبوع ولا يوجد فرص لإستدراك هذه الظواهر والتركيز عليها.

- نقص التربية الأخلاقية في الطورين.

تعددت زوايا رؤى إجابات المعلمين وتكاملت فيما بينها فمنها ما تعلقبالجانب الإجتماعي؛ إذ للوالدين والمحيط دور هام في لغة المتعلم؛ حيث يرتقي بها أو العكس فلغة البيئة والأسرة:الدارجة فطبيعي أن يكون لها تأثير فيالمتعلم ما يصعب عليه اكتساب الفصحى، أمّا من الجانب التعليمي هناك أسباب تتعلق بالمتعلم في حد ذاته؛ حيث إنّه غير متمكن من المهارات اللغوية كالقراءة والتعبيروما لهما من دور في اكتساب المتعلم ثروة لغوية، فالمتعلم المتمكن من القراءة يستطيع التعبير بطلاقة، لكن إذا لم يتمكن منهما فحتما سيفشل وتكثر أخطاؤه اللغوية، وأسباب تتعلق بالمعلم كعدم مراعاته للفروق الفردية لدى المتعلمين وخصوصية ومستوى كل طور، وأسباب تتعلق بالمنهاج ككثرة الدروس وعدم ملاءمتها مع الوقت المخصص لها وصعوبة النصوص المقررة وركاكتها؛ حيث أنّها لا تمتّ بصلة للبيئة الجزائرية مما يجعل المتعلم في حالة تخبط، وتقليص حصص المطالعة الّتي كانت مقررة في المناهج القديمة مما تترك أثرا سلبيا نتيجة إهمالها فهي مهمة جدّا وتعود بالنفع على المستوى اللغوي للمتعلمين.

س8/ هل المستوى التعليمي لوالدي المتعلم يؤثر على لغته؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	03	66	11
النسبة المئوية	٪03.75	٪82.5	٪13.75



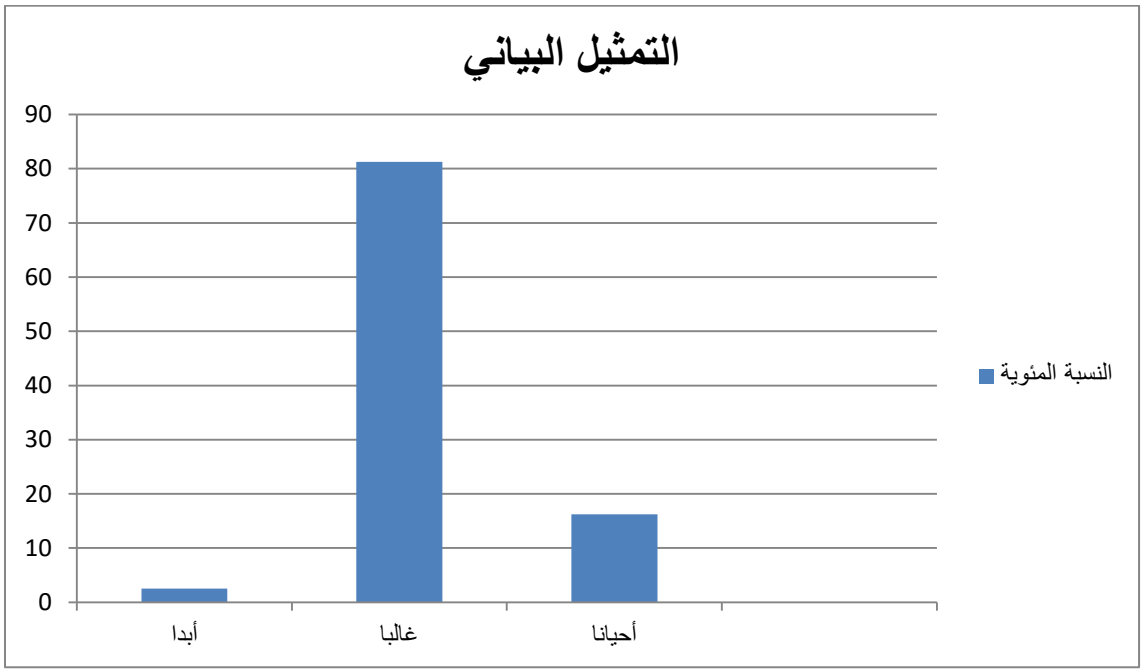
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات على مدى تأثر المتعلم بمستوى والديه التعليمي، فيتبين أنّ نسبة 82.5٪ من عينة البحث أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّ المتعلم يتأثر بمستوى أبويه، ونسبة 13.75٪ من الأساتذة أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 3.75٪ من الأساتذة أجابوا ب (أبدا).

ومن خلال النّسب التّي أمامنا يتّضح أنّ المستوى التّعليمي للوالدين يؤثّر بصفة كبيرة على لغة المتعلم؛ فالأسرة تعد الخلية الأولى الّتي يتكون منها البنيان الاجتماعي والبيئة اللّغوية الّتي يكتسب ويتعلم فيها المتعلم أسس لغته ودروس حياته وفيها يبدأ تفاعله اللّغوي فأفراد الأسرة- وخاصة الأم- هم الأشخاص الّذين يحتلون موقعا أوليا وأساسيا ومباشرا في اكتساب المتعلمين للغة[1].

س9/ هل تتأثر لغة المتعلم بمحيطه (بيئته)؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	02	65	13
النسبة المئوية	٪02.5	٪81.25	٪16.25

[1] ينظر: جلول زليخة قويدر، **المحيط اللغوي واكتساب الطفل للغة العربية الفصحى**، مجلة الصوتيات، البليدة، الجزائر، ع19، ص243-244.



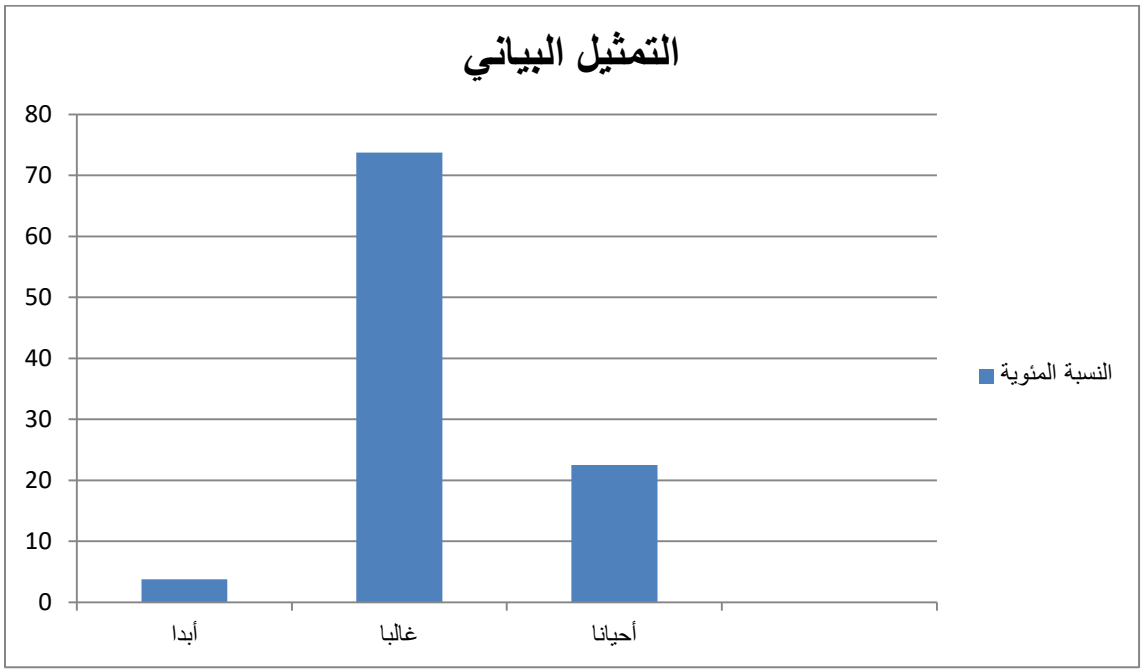
من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات مدى تأثر لغة المتعلم بمحيطه، يتضح أنّ نسبة 81.25٪ من أفراد العينة أجابوا ب (غالبا)، ونسبة 16.25٪ من الأساتذة أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 2.5٪ من الأساتذة أجابوا ب (أبدا) .

وما نلاحظه من خلال نسب إجابات عينة البحث أنهم أقروا بتأثر المتعلم بمحيطه وانعكاس ذلك على لغته؛ فالمتعلم يخرج إلى الشارع ويحتك بأقرانه وأصدقائه ويتأثر بهم وقد ينقل لغتهم لا شعوريا[1].وسيطرة اللغة الممارَسة بشكل مستمر على اللغة الفصحى عند المتعلم أمر طبيعي.

س10/هل لاحظت غلبة الدارجة عند المتعلمين كلغة أولى لديهم على تعلمهم الفصحى؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	03	59	18
النسبة المئوية	٪03.75	٪73.75	٪22.5

[1] ينظر: جلول زليخة قويدر، مرجع سابق، ص244.

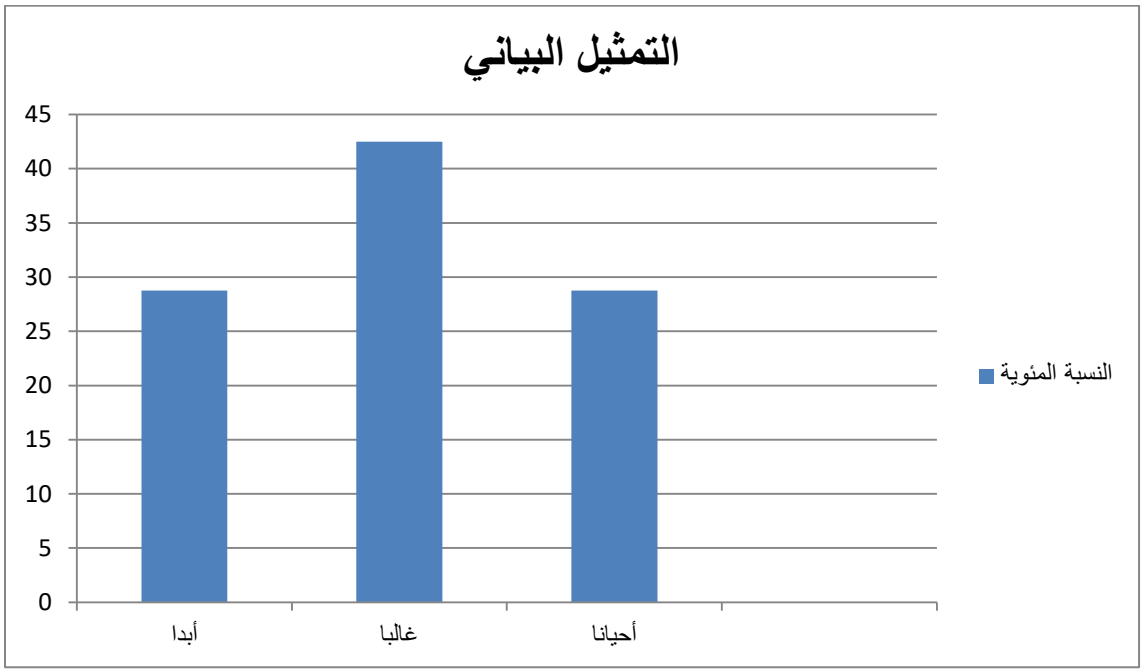


من خلال نتائج الجدول، الّذي يوضح نسب إجابات مدى غلبة الدراجة عند المتعلمين كلغة أولى لديهم على تعلُّمهم الفصحى، يتبين أنّ نسبة 73.75٪من عينة البحث، أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّ الدارجة غالبة لدى المتعلمين كلغة أولى لهم مقارنةبالفصحى، ونسبة 22.5٪ من الأساتذة، أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 3.75٪ من الأساتذة، أجابوا ب (أبدا).

فما لاحظه معلمو اللّغة العربية بالطور الابتدائي هو غلبة العامية لدى المتعلم مما يشكل له عائقا في اكتساب الفصحى بالمدرسة.

س11/ هل اكتساب الطفل الدارجة كلغة أولى له، تشكل له صعوبة في تعلم الفصحى؟

ـــــــ	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	23	34	23
النسبة المئوية	٪28.75	٪42.5	٪28.75



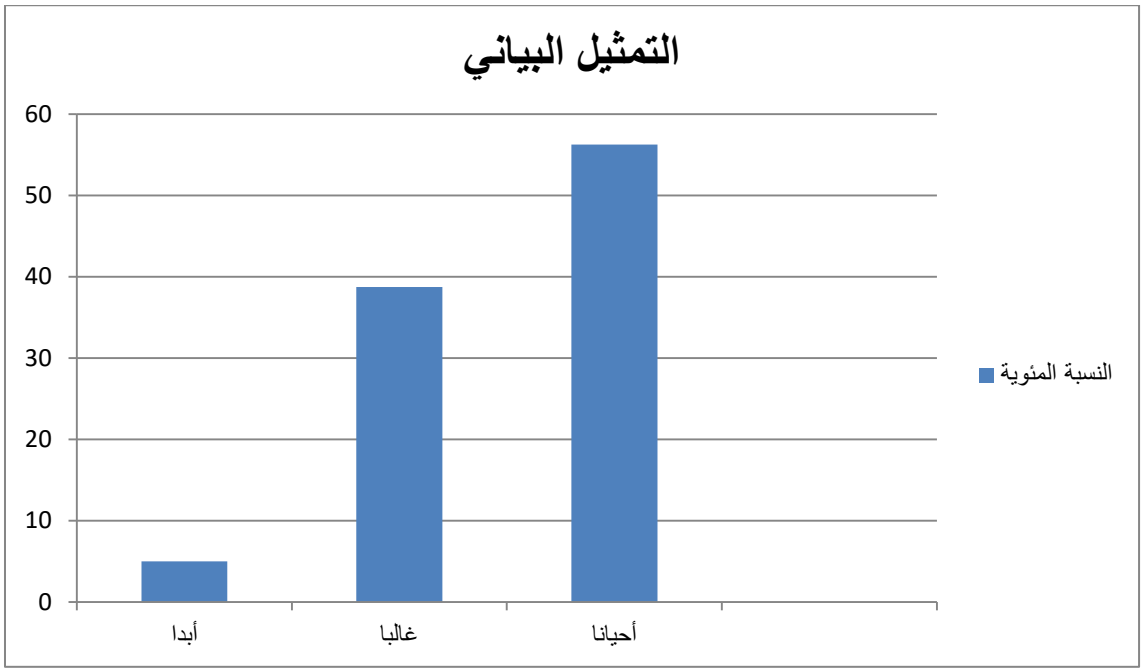
من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات مدى صعوبة تعلم الفصحى لدى المتعلم الّذي اكتسب الدارجة لغة أولى له، يتضح أنّ النسبة الأكبر والّتي هي 42.5٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّها تشكل صعوبة لديهم، ونسبة 28.75٪من المعلمين أجابوا ب (أحيانا)، ونفس النسبة أي 28.75٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا)، فالملاحظ هو تساوي النسبتين.

فقد لاحظ الباحثون أنّ هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي للمتعلمين ومسارهم الدراسي من إخفاقات أو نجاحات فتطور اللّغة وتأديتها المختلفة تتأثر لدى المتعلم بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الّذي يتربى في كنفه[1]، وهذا ما أثبتته نسب إجابات أفراد عينة البحث؛ حيث أجابت النسبة الأكبر منهم ب (غالبا)؛ أي أنّ اكتساب المتعلم للدراجة كلغة أولى له تشكل صعوبة لديه لتعلم الفصحى.

س12/ من خلال إجابات ومشاركات المتعلم الشفوية والكتابية، هل ترى أنّه يفكر و يجيب بالدارجة؟

[1] ينظر: تازوتي حفيظة، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003، ص15.

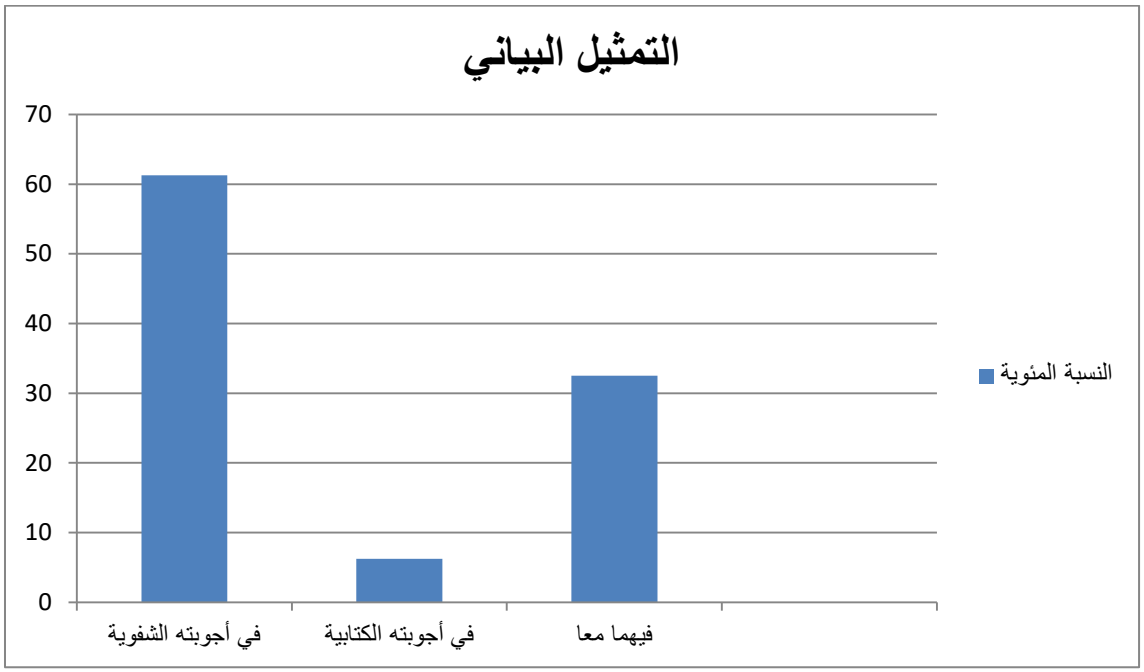
	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	04	31	45
النسبة المئوية	٪05	٪38.75	٪56.25



من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات متعلقة بتفكير المتعلم بالدارجة من خلالمشاركاته الشفوية والكتابية ، فيتبين أنّ نسبة 56.25٪من عينة البحث أجابوا ب (أحيانا)؛ أي أنّ الدارجة أحيانا تغلب على تفكير وإجابة المتعلم وأحيانا يفكر ويجيب بالفصحى، ونسبة 38.75٪ من المعلمين أجابوا ب(غالبا)، ونسبة 05٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا)، وهي نسبة قليلة جدّا، فمن خلال هذه النسبة يؤكد أفراد عينة البحث أنّ المتعلم يفكر بالدراجة ويجيب بها أو يفكر بالدارجة ويترجم فكرته إلى الفصحى حسب مستوى المتعلم وقدراته اللغوية الفصيحة؛ إذْ يستحيل عدم تفكيره بها، فهي لغة الأولى-الدراجة-.

س13/ أين يظهر تأثر المتعلم بلغته الأم أكثر؟

	في أجوبته الشفوية	في أجوبته الكتابية	فيهما معا
عدد التكرارات	49	05	26
النسب المئوية	٪61.25	٪06.25	٪32.5



من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات الوضع الأكثر إبرازالتأثر المتعلم بلغته الأم، يتضح أنّ النسبة الأكبر وهي 61.25٪ من عينة البحث أجابوا بأنّها تظهر في (إجابات المتعلم الشفوية)، ونسبة 32.5٪من المعلمين أجابوا بأنّها تظهر في (الإجابات الشفوية والكتابية لدى المتعلم)، ونسبة 05٪ من المعلمين أجابوا بأنّها تظهر في (الإجابات الكتابية للمتعلم).

نتائج تثبت أهمية التعبير الشفوي ودوره في دراسة وتحسين لغة المتعلم، فالتعبير الشفوي أساس أصيل في التعامل بين المعلم والمتعلم وهو من أهم أسس العملية التعليمية فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة وجميع الأنشطة الأخرى يكون محورها وأساس العمل بها هو التعبير الشفوي[1]، فالأخير هو الأساس الّذي يبنى عليه التعبير الكتابي[2]، وتبرير حضور الدراجة في التعبير الشفوي أكثر من الكتابي يتمثل في اتساع مساحة التفكير في التعبير الشفاهي على حساب التعبير الكتابي.

س14/ إذا كان المتعلم يستعمل الدارجة في القسم، فما هي الأسباب؟

تنوعت الأسباب التّي ذكرها أفراد عينة البحث وهي:

[1] ينظر: زهران حامد عبد السلام وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، ص350.

[2] ينظر: الوائلي سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، ص89.

– اللّغة الدارجة هي اللّغة الأم بالنسبة للمتعلم لذلك في مرحلة التعليم الابتدائي يجد المتعلم صعوبة في استبدال اللغة الدارجة بالعربية الفصحى رغم أنّه يتلقى تعليمه باللغة العربية.

– ضعف الرصيد اللّغوي الفصيح وعدم تمكن المتعلم من اللغة العربية الفصحى.

– عدم المطالعة وعدم تقرير حصة المطالعة في البرنامج أو المقرر التربوي.

– إهمال جانب القرآن الكريم والسنة النبوية في المقرر المدرسي فاللغة العربية لغة القرآن وهو مصدر الإيحاء والخيال ومصدر كل العلوم فإذا أهمل القرآن أهملت اللغة العربية.

– لأنّ المعلم يتعامل مع المتعلمين بالدارجة وأحيانا يشرح بها داخل القسموهي اللغة الغالبة لدى المتعلم.

– عدم سن قانون يلزم استعمال الفصحى داخل القسم.

– لأنّه في رأي المتعلم الدارجة أسهل في التعبير عن أفكاره فيعبر بها بطلاقة ويعتبرها هي الأسهل في النطق.

– المستوى التعليمي لدى الوالدين ووعيهم يلعب دورا هاما في اكتساب المتعلم اللغة العربية الفصحى أو الدارجة.

– صعوبة النصوص المقررة وعدم فهمها من قبل المتعلم.

– عدم تفعيل دور المساجد في تحفيظ القرآن للأطفال.

– عدم سلامة مخارج الحروف لدى المتعلم.

– عدم الاعتماد في السنوات الأولى من الدراسة على اللغة والرياضيات.

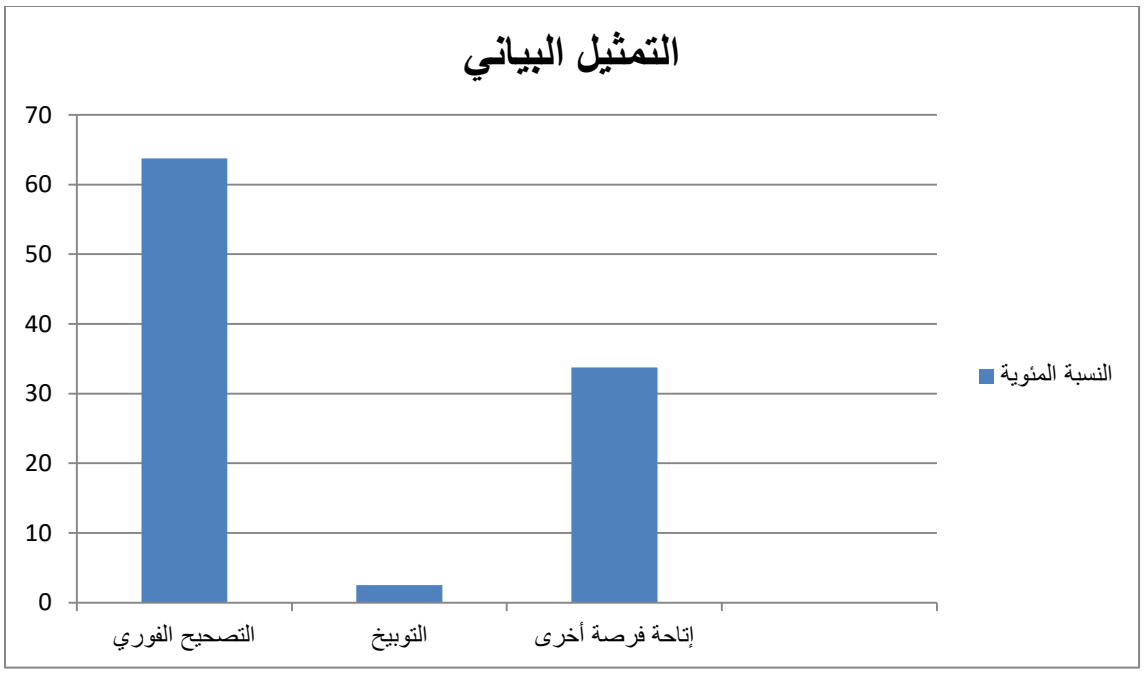
– تأثر المتعلم بلغة محيطه ووالديه وحين يتكلم الفصحى يشعر بعدم الثقة بالنفس لأنّ من حوله لا يشجعه على التحدث بها.

تضافرت الأسباب الّتي قدّمهامعلو اللغة العربية فمنها ما هي اجتماعية بحتة؛ إذيهمل الأهل الرفع والاعتزاز باللغة الفصحى، وأسباب تتعلق بالمنهاج منها صعوبة النصوص المقررة وإهمال حصة المطالعة–وهذا ما أكّده السؤال رقم07–، وأسباب تتعلق بالمعلم الذي يسمح لنفسه بشرح الدرس

بالدارجة مما يجعل المتعلم يحاكي قدوته، وأسباب تتعلق بنفسية المتعلمتتمثل في شعوره بعدم الثقة بالنفس حين يتكلم بالفصحى، وزد عنها الرؤية الدونية من قبل المجتمع ككل للغة العربية الفصحى وعدم التشجيع على التكلم بها باعتبارها لغة المؤسسات: المدرسة والإدارة والصحافة...إلخ، وهذا ما أشار إليه عالم الاجتماع التونسي "محمود الذوادي" بعدم الإعتزاز باللغة العربية في نفوس الناطقين بها وقدم حلا لها وهو (التعريب النفسي) مثلما تم توضيحه في الفصل الثاني من البحث.

س15/ عندما يستعمل المتعلم الدارجة، ما الإجراء الّذي تقوم به لتجاوز المشكلة وتقويم أدائه اللّغوي؟

	التصحيح الفوري	التوبيخ	إتاحة فرصة أخرى
عدد التكرارات	51	02	27
النسبة المئوية	٪63.75	٪02.5	٪33.75

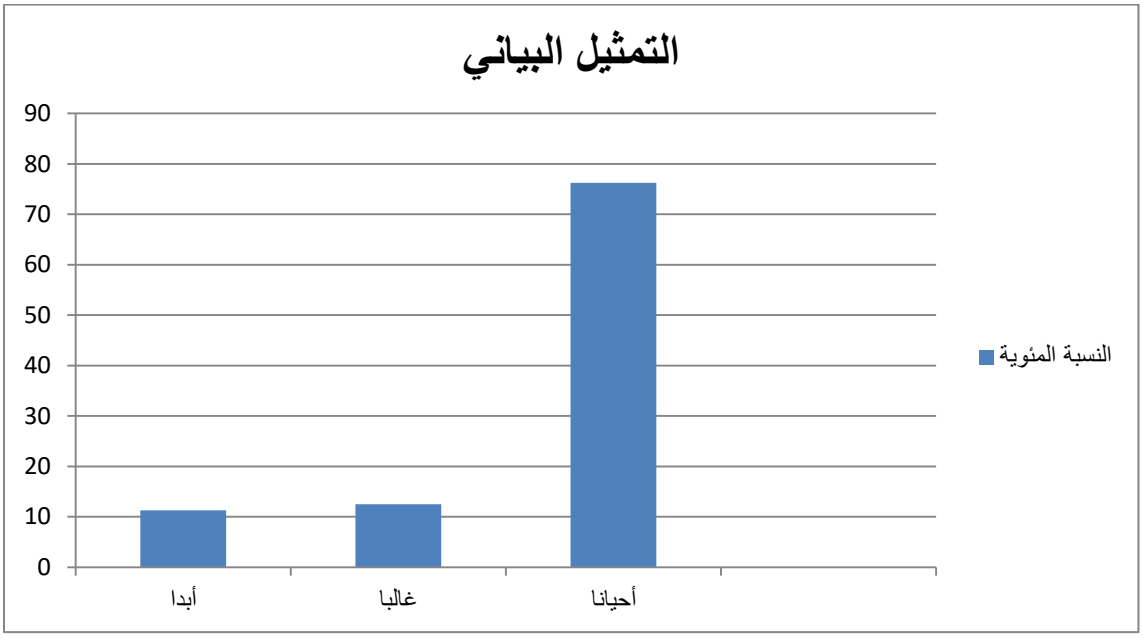


من خلال استقراء الجدول حول السؤال عن الإجراء الّذي يقوم به المعلم حين يستعمل المتعلم الدارجة، نجد أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث والمقدرة بـ ٪63.75 أجابت ب (التصحيح الفوري)، ونسبة ٪33.75 من المعلمين أجابوا ب (إتاحة فرصة أخرى للمتعلم)، ونسبة ٪2.5من

المعلمين أجابوا ب (التوبيخ)؛ وهذه النسبة قليلة جدّا، ما ينمّ على اهتمام المعلم بتلقين وتعليم المتعلم الفصحى مع مراعاته لنفسيات المتعلمينبالترغيب من خلال تنبيههم دون اللجوء إلى أسلوب الترهيب المجسد في التوبيخ.

س16/ هل تستعمل الدارجة أثناء شرحك للدرس؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	09	10	61
النسبة المئوية	٪11.25	٪12.5	٪76.25

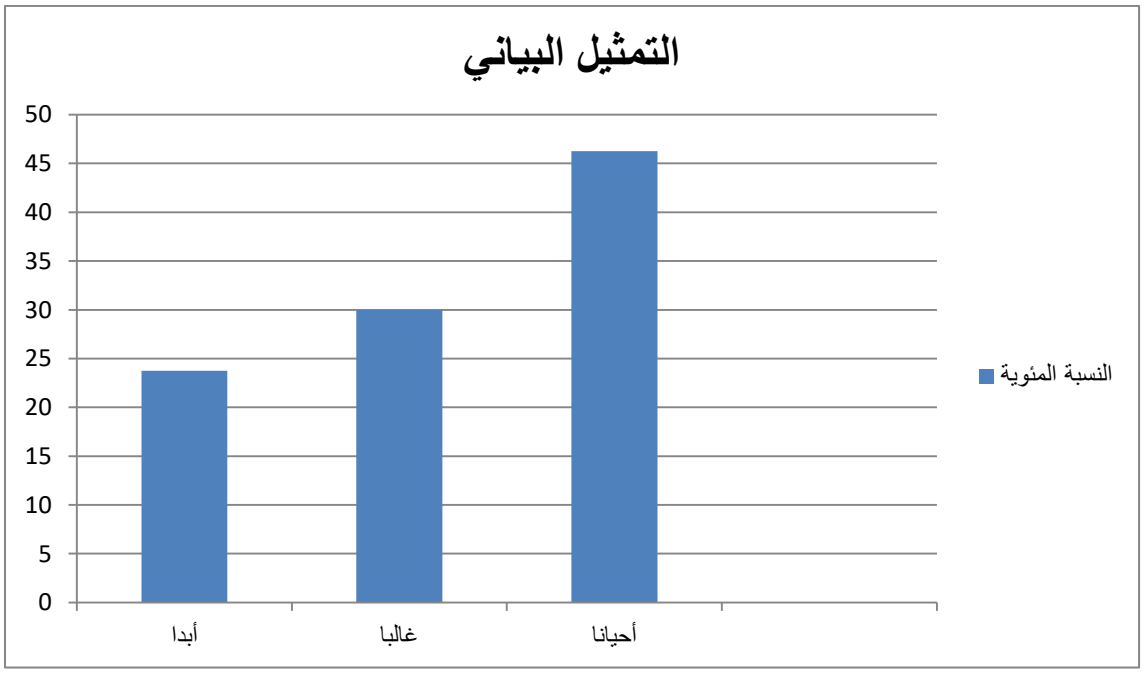


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول استعمال المعلم للدارجة أثناء شرحه للدرس، فيتبين أنّ نسبة 76.25٪من عينة البحث، وهي النسبة الأكبر، أجابوا ب (أحيانا) ففي بعض الأحيان يضطر المعلم للشرح بالدارجة لتقريب المفهوم للمتعلم، ونسبة 12.5٪من المعلمين أجابوا ب (غالبا)؛ أي يشرحون بالدارجة،وهي نسبة تشجع المتعلم على عدم الاهتمام بتعلم الفصحى والاكتفاء بالدارجة، ونسبة 11.25٪من المعلمين أجابوا ب (أبدا)؛ أي لا يشرحون بالدارجة للمتعلمين في محاولة منهم لارغامهم على تحسين مستواهم والسّعي لتعلم الفصحى.

فالنسب الموضحة تؤكد استعمال المعلم للدارجة بهدف تبسيط الدرس على المتعلم ومساعدته على الفهم، فقد ذكر أحد أفراد العينة سبب استعمال المعلم للدراجة وهو لشرح بعض المصطلحات الصعبة على المتعلم، وهذه هي الطامة الكبرى في تقهقر المستوى الفصيح عند المتعلمين إذ لا يجدون ما يدفعهم إلى السعي نحو اكتساب الفصحى مادام الدرس مشروحا باللغة المتداولة.

س17/ إذا استعملت الدارجة في شرح الدروس، هل استعمالها يوصل الفكرة للمتعلمين بشكل أفضل مقارنة بالفصحى؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	19	24	37
النسبة المئوية	٪23.75	٪30	٪46.25



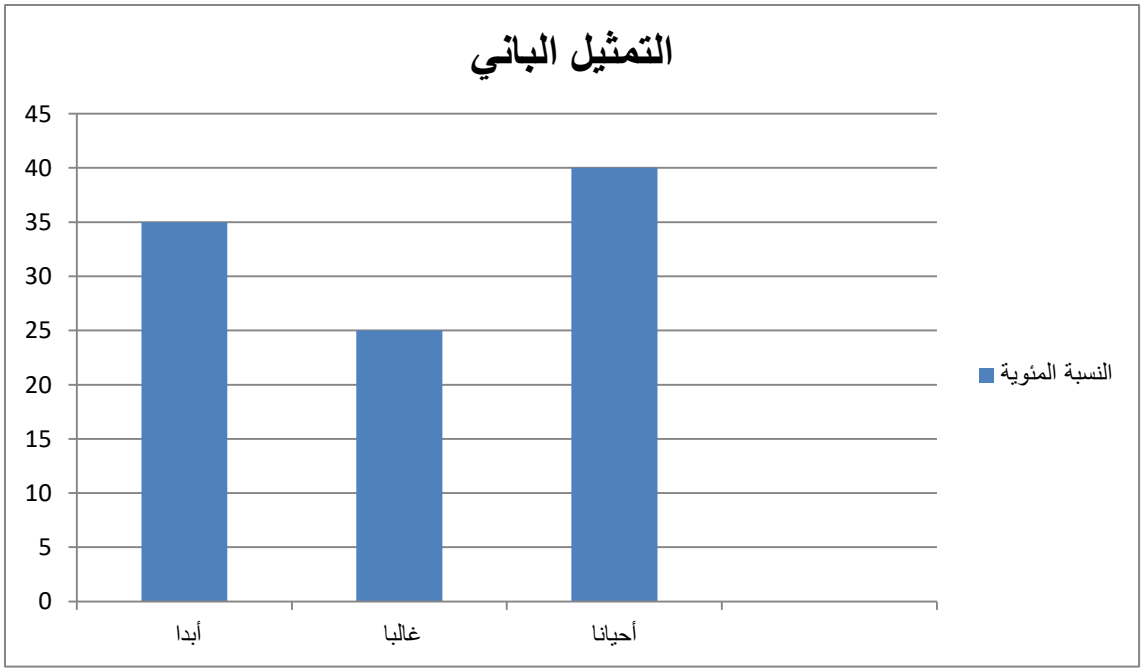
من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات حول السؤال المطروح، يتضح أنّ نسبة 46.25٪وهي النسبة الأكبر من عينة البحث أجابوا ب (أحيانا)؛ أي أحيانا تصل الفكرة بشكل أفضل للمتعلم إذا شرحت بالدارجة، ونسبة 30٪ من المعلمين أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّ الدارجة في

أغلب الحالات أفضل في إيصال الفكرة للمتعلم مقارنة بالفصحى، ونسبة 23.75٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا).

فالملاحظ أنّ جل المعلمين يقرون بجدوى الاستعانة بالدارجة لإيصال الفكرة للمتعلم في بعض الأحيان؛ وذلك راجع للغة المتعلم الأولى هي الدارجة فيفهمها بسرعة؛ لأنّه في الأصل يفكر بها، ما يجعلنا نتأكد أنّ المعلم يضطر في كثير من الأحيان لاستعمال الدارجة لتحقيق هدفه،ومع ذلك لا تحقق النتيجة التي يتغاضى من أجلها المعلم عن الفصحى التي هي الهدف الأسمى من العملية التعليمية.

س18/ هل تتواصل مع زملائك في العمل باللغة العربية الفصحى؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	28	20	32
النسبة المئوية	٪35	٪25	٪40



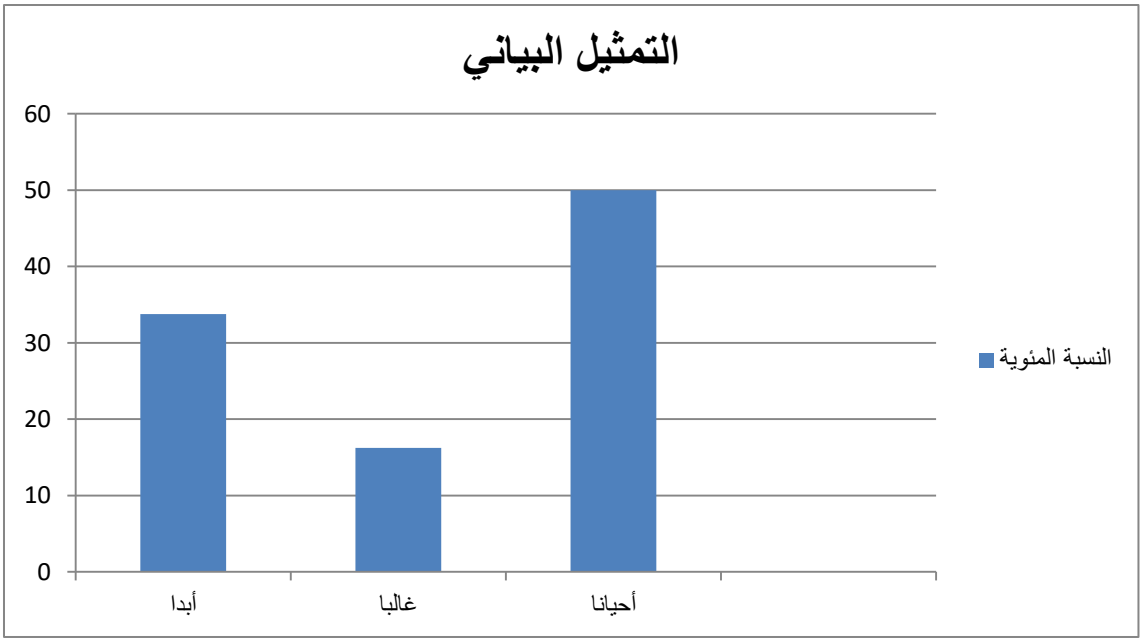
من خلال نتائج الجدول، الّذي يوضح نسب إجابات حول السؤال تواصل المعلم مع زملائه في العمل باللّغة العربية الفصحى، فيتبن أنّ نسبة 40٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (أحيانا)؛

أي أنّهم يتواصلون مع زملائهم بالفصحى أحيانا وبالدارجة أحيانا أخرى، فتواصلهم فيما بينهم بالفصحى سببه عملهم الدائم بها وأحيانا تغلب عليهم الدارجة في التواصل لأنّها اللّغة الأم؛ لغة الممارسة والاستعمال، ونسبة 35٪ من المعلمين، أجابوا ب (أبدا)؛ أي أنّهم لا يتقيدون باستعمال الفصحى خلال تعاملهم فيما بينهم في العمل، ونسبة 25٪ من المعلمين أجابوا ب (غالبا)؛ أي أنّهم يتواصلون فيما بينهم بالفصحى.

وتقارب نسبتي عدم استعمال الفصحى واستعمالها في بعض الأحيان يدلل على سيطرة اللهجة على لغة المعلمين التي لها تأثير على ما سيتم تقديمه للمتعلمين.

س19/ هل تتواصل مع أولياء أمور المتعلمين باللغة العربية الفصحى؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	27	13	40
النسبة المئوية	٪33.75	٪16.25	٪50

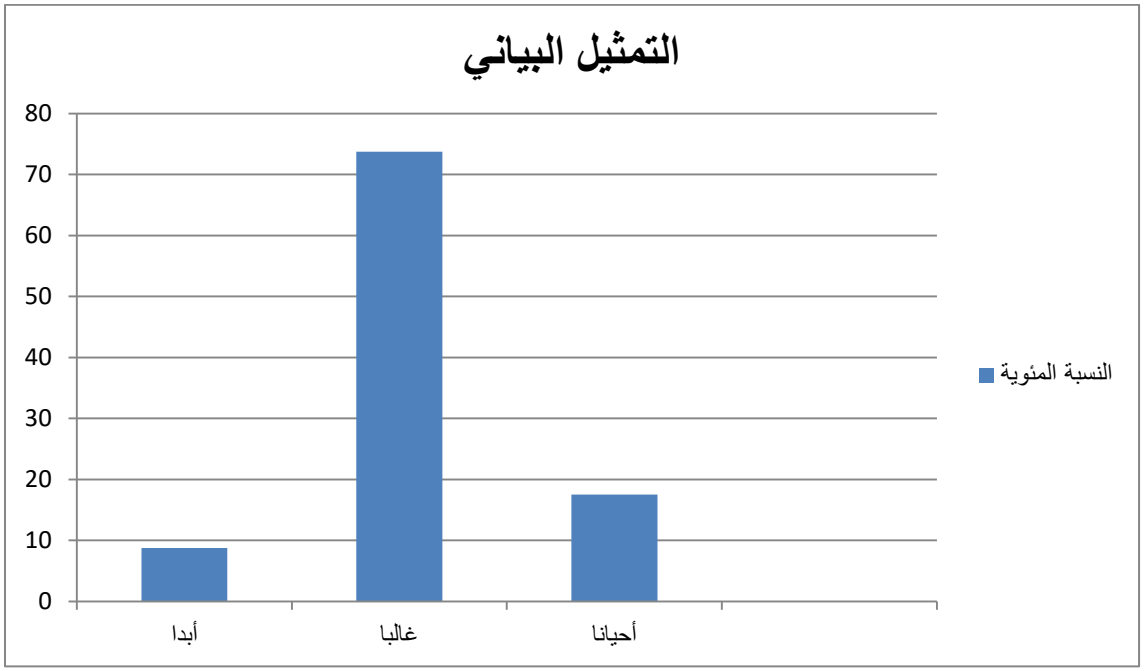


من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات حول مدى تواصل المعلمين مع أولياء المتعلمين باللغة العربية الفصحى، يتضح أنّ نسبة 50٪ من أفراد عينة البحث، وهي النسبة الأكبر،

أجابوا ب (أحيانا)؛ وهذه النسبة نرجعها إلى تباين المستوى التعليمي لأولياء الأمور فهو الّذي يتحكم في تواصل المعلمين معهم باللّغة العربية الفصحى من عدمها؛ أي إنّ المعلم مضطر إلى مراعات توجه وقابلية الأولياء، ونسبة 33.75٪ من المعلمين أجابوا ب (أبدا)؛ وهذه النسبة تعني بأنّ المعلمين لا يتواصلون مع أولياء الأمور بالفصحى، بل بالدارجة، وهذا سببه في أنّ الأستاذ يحب إيصال فكرته لولي أمر المتعلم بسرعة أكبر وعدم تكرار الفكرة أكثر من مرة، لذا يجد في الدارجة الحل، ونسبة 16.25٪ من المعلمين أجابوا ب(غالبا)؛ أي إنّ المعلمين يتواصلون مع أولياء الأمور بالفصحى، وهذا سببه حب المعلم للغة وتحدثه الدائم بها داخل الحجرة الدراسية وخارجها إيمانا منه بهذه اللغة واستيعاب الولي له.

س20/ هل حاولتم تقييد المتعلمين باللغة العربية الفصحى داخل القسم؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	07	59	14
النسبة المئوية	٪8.75	٪73.75	٪17.5

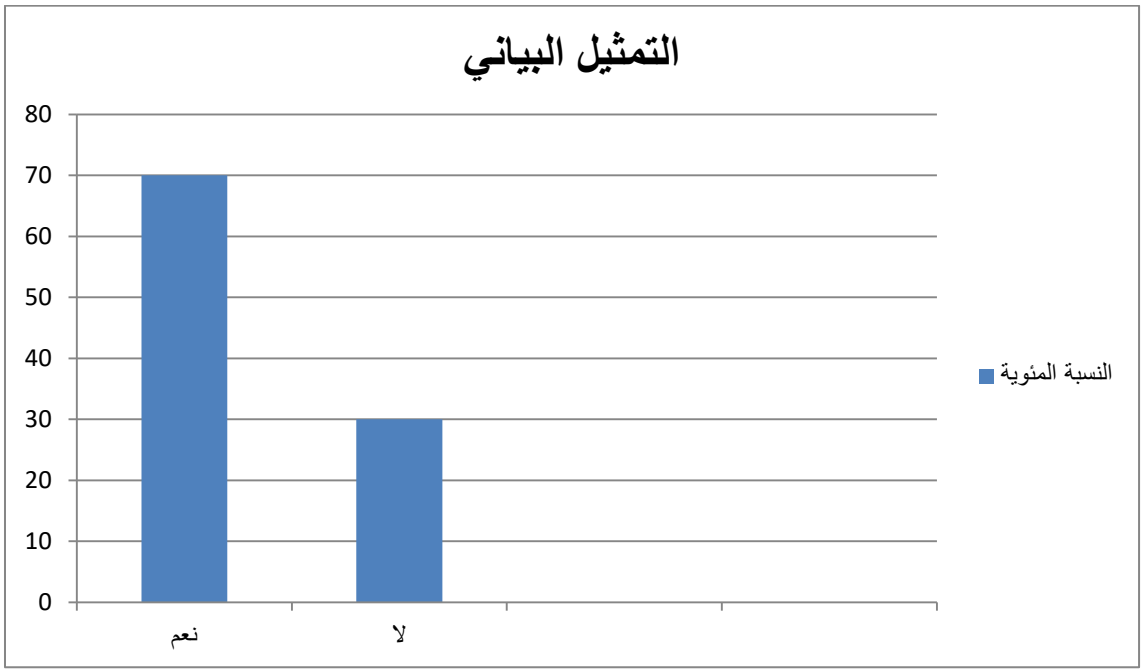


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات مدى تقييد المعلم للمتعلمين بالتواصل باللغة العربية الفصحى داخل القسم، تبين أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث، والّتي هي 73.75٪ أجابوا ب(غالبا)؛ أي أنّ المعلمين يقيدون المتعلمين بالتواصل باللغة العربية الفصحى داخل القسم، وذلك لكي يكتسب المتعلم رصيد لغوي فصيح ويستغله في التعبير عن أفكاره من جهة، وتعويد ألسنة المتعلمين على التحدث بالفصحى من جهة أخرى، وهذه خطوة إيجابية من قبل المعلمين، فهم يؤمنون بأنّ اللغة العربية لغة العلم والمعرفة ويجب نشرها على أوسع نطاق وتعويد المتعلمين على تداولها دوما، ونسبة 17.5٪ من المعلمين أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 8.75٪ من المعلمين أجابوا ب(أبدا)، وهذه نسبة قليلة.

مما يجعلنا نقول إنّ المعلم له القدرة على التحكم في سير الدرس باللغة العربية الفصحى، وعليه استغلال هذا الأمر ليوفر للمتعلم بيئة لغوية فصيحة تساعده على إثراء رصيده اللغوي وممارسة نشاطاته بلغة فصيحة لكي يعتادها ولا يستثقلها كما هو حاصل لجل المتعلمين.

س21/ إذا حاولتم تقييد المتعلمين بالتحدث باللغة العربية الفصحى داخل القسم، هل نجحت المحاولة؟

	نعم	لا
عدد التكرارات	**56**	**24**
النسبة المئوية	**٪70**	**٪30**



من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات السؤال المتعلقبنجاعة محاولة المعلم تقييد المتعلمين بالتواصل بالفصحى داخل القسم،فأكدت نسبة 70٪ من أفراد عينة البحث أنّ التجربة ناجعة؛ بحيث أجابوا ب (نعم)، فالمتعلمون صفحة بيضاء تستطيع تلوين تلك الصفحة بما تشاء، والمعلم يحاول تقييد المتعلم باستعمال الفصحى داخل القسم لكي يعتاد اللسان على تداولها وإثراء الرصيد اللّغوي الفصيح لديه، ونسبة 30٪ من المعلمون، أجابوا ب (لا)؛ أي أنّ التجربة لم تنجح، وهذه النسبة أقل من النسبة الّتي أجابوا ب (نعم)، وعدم نجاعة التجربة نرجحها بسبب الفروق الفردية للمتعلمين واختلاف الظروف الخارجية المتحكمة بذلك كالأسرة والمحيط وغيرها.

س22/ في رأيك، ما هو أثر استعمال الدارجة على متعلم مرحلة التعليم الابتدائي؟

تنوعت إجابات عينة البحث وهي:

- يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي للمتعلم فهو لا يفهم ما كتب باللغة العربية؛ فبالتالي لا يستوعب دروسه وهكذا تتراكم التساؤلات إلى أن ييأس ويتراجع مستواه إلّا إذا لقي دعما من والديه.
- إخفاقه في مادة اللغة العربية فيصبح عاجزا على فهم السؤال والإجابة عليه ولا يحسن توظيف المفردات في مكانها المناسب.

- عدم المشاركة في حصة التعبير الشفوي وقلة تواصله مع معلمه.
- عدم القدرة على الإنتاج الكتابي والقراءة السليمة الصحيحة للغة العربية.
- استعمال الدارجة بكثرة يؤثر عليه سلبا فتصبح ثروته اللغوية كلها دارجة لا فصيحة مما يؤدي إلى عجزه بالتحدث بالفصحى والتواصل بها فمهارة التحدث بالفصحى لديه ضعيفة أو معدومة.
- تؤثر على عدم اكتسابه لمهارات اللغة العربية الفصحى السليمة واعوجاج لسانه.
- كثرة الأخطاء اللغوية بأنواعها.
- صعوبة في فهم المنطوق والمسموع والنصوص باللغة العربية الفصحى.

تصب إجابات المعلمون على هذا السؤال في جانبين الأول: يتعلق بالجانب النفسي للمتعلم ويتمثل في التهرب من المشاركة والخجل من نفسه لأنّه لا يجيد التحدث بالفصحى، والجانب الثاني: هو كل مايتعلق بالتحصيل العلمي، فحين لا يفهم ما يسمع سيعود ذلك بالسلب على كل المهارات اللغوية؛ فالاستماع أولى مداخل اللغة، ويكون مخفقا في مهارتي التعبير الشفوي والكتابي إذا لم تتحقق، أمّا مهارة القراءة حتى إن قرأ بطريقة سليمة فإنّه لا يستوعب ما يقرأ، ما يثبت أهمية مهارة الاستماع ودورها في تحسين مستوى المتعلم وتحصيله اللغوي من جهة، والترابط والتكامل الحاصل بين المهارات اللغوية الأربعة.

س23/ ما السبل والحلول الواجب اتخاذها للوصول إلى التعامل باللغة العربية الفصحى بالمدرسة؟

ذكرت أفراد عينة البحث عدّة حلول وهي:

- كثرة المطالعة وتنمية مهارة القراءة لدى المتعلم.
- يجب على المعلم التعامل مع متعلميه بلغة فصيحة ويحاول تصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلم في التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي تفاديا لها وعدم تكرارها مرة أخرى.
- تنمية الرصيد اللغوي الفصيح للمتعلم.
- تخصيص حجم ساعي أكبر للقراءة والتعبير والمطالعة بالإضافة إلى تكوين المعلمين تكوينا يسمح لهم بالاستفادة من التطور الحاصل في مجال تعليم اللغات.

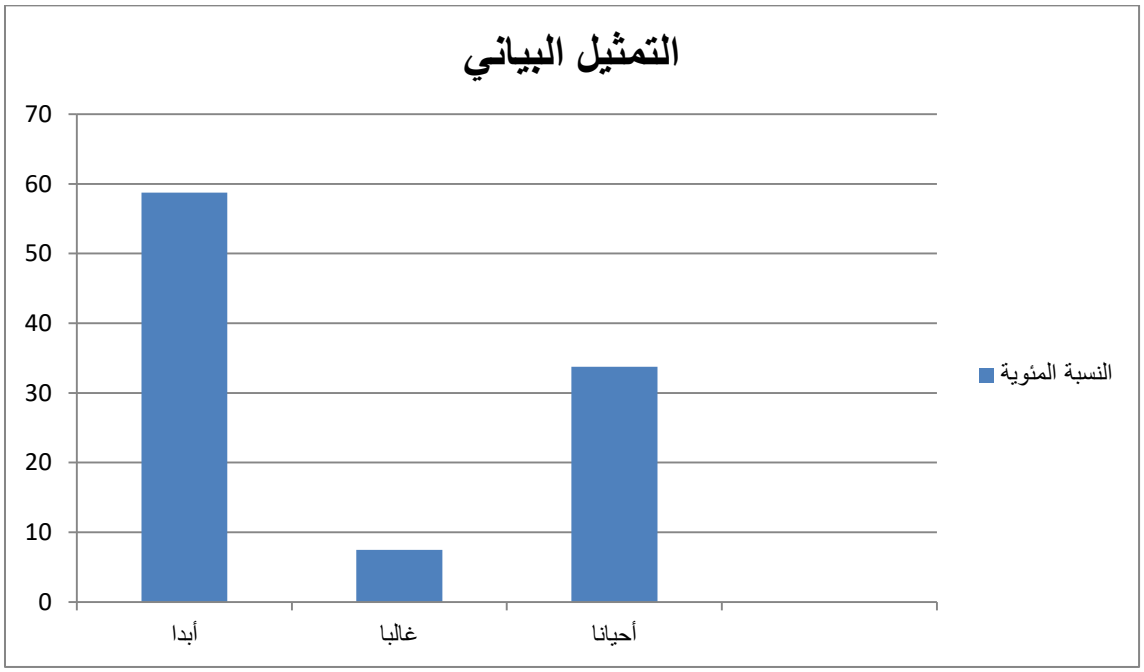
- التحاور داخل حجرة الدراسة بالفصحى.
- مكافأة المتعلمون الّذين يستعملون اللغة العربية الفصحى في أجوبتهم الشفوية وداخل القسم، وممارستها مع أقرانه وأصدقائه تشجيعا لهم لاستعمالها أكثر.
- تصويب المعلم للإجابات باللغة الدارجة الّتي تصدر قبل المتعلم ومحاولة رد العامي إلى الفصيح، إذا أمكن ذلك.
- تدريب المتعلم على كتابة القصص أو التعبير عن المشاهد كتابيا.
- نص قانون على استعمال اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة.
- تنشيط مسرح الأطفال في المؤسسات التربوية مما يعود بالنفع على المتعلمين.
- الدخول إلى المدارس القرآنية قبل سن التمدرس.
- تغيير المناهج الحالية وإنشاء مناهج أخرى يشارك فيها المعلمون والأساتذة وتكون من واقع المتعلمين وتاريخهم وثقافتهم وتتدرج من السهل إلى الصعب.
- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم.
- حث الأولياء على تدريب المتعلمين على تداول اللغة العربية الفصحى في البيت.
- إنشاء مجالات حائطية داخل المؤسسة التربوية لتشجيع المتعلم على الإنتاج.
- إجراء مسابقات لغوية لتحفيز المتعلم على ممارسة اللغة العربية الفصحى.
- إنشاء مكتبات بالمؤسسات التربوية وترغيب المتعلم بالمطالعة اليومية.

من خلال إجابات عينة البحث نستشف بأنّهم يطالبون باتحاد كل الجهات من أجل تحقيق بيئة لغوية فصيحة للمتعلم كالمجتمع، وذلك من خلال تفعيل دور المدارس القرآنية لما لها من نفع كبير على سلوك ولغة المتعلم، وكذلك للأولياء دور هام في تشيجع أولادهم على تعلم الفصحى بشتى الطرق، وللمؤسسة التربوية الدور الأكبر في الارتقاء بالمستوى اللغوي للمتعلم فيجب أن تكون جل النشاطات من مسرح ومجالات حائطية ورياضات كلها باللغة العربية الفصحى، فيجب أن تتوفر البيئة اللغوية الفصيحة داخل المؤسسة لتكون قدوة للمتعلميحتذي بها، وللمعلم كذلك دور في جعل المتعلم

يتحدث باللغة العربية الفصحى فيجب أن تدور كل الحوارات والنقاشات داخل وخارج القسم باللغة العربية الفصحى، ولوزارة التربية الدور الأهم باعتبارها الجهة الوصية على تسيير القطاع والاصلاحات المرتبة به من خلال تغيير المناهج المقررة وإعادة النظر فيها وخاصة في تلك النصوص التغريبية كما أشار إليها أحد أفراد عينة البحث في سؤال سابق.

س24/ هل يستعمل المتعلم كلمات باللغة الفرنسية في تعبيره بنوعيه الشفوي والكتابي؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	47	06	27
النسبة المئوية	٪58.75	٪07.5	٪33.75



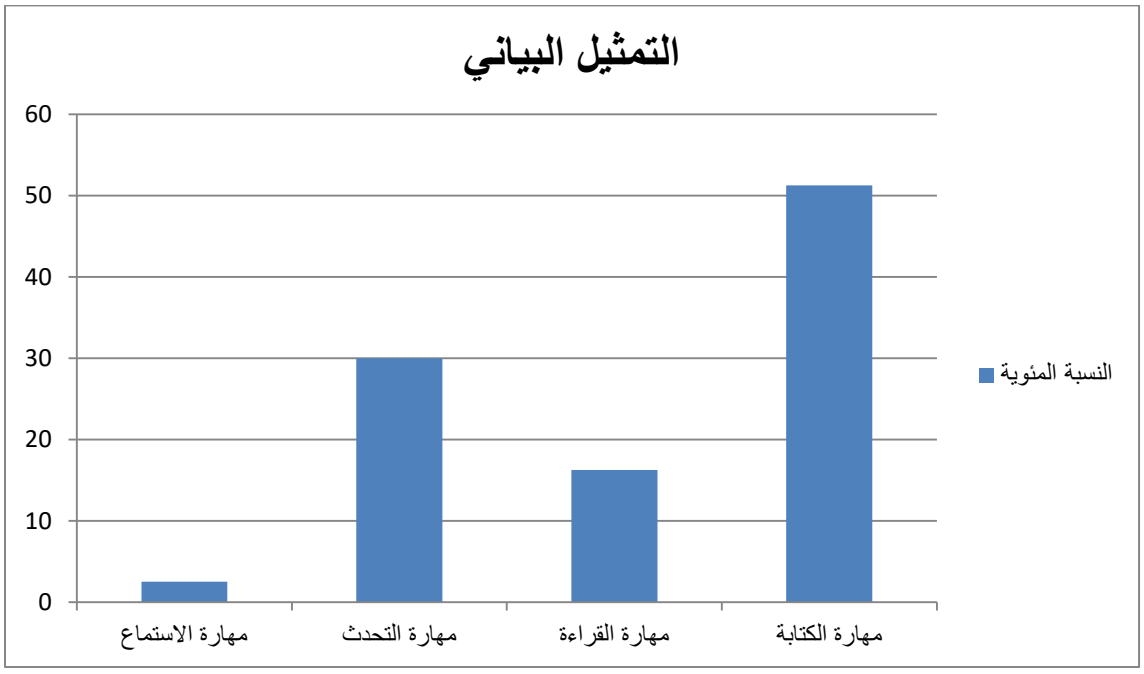
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول السؤال المتعلقباستعمال المتعلم لمفردات باللغة الفرنسية في تعبيره الشفوي والكتابي، يتبن أنّ نسبة 58.75٪من عينة البحث، وهي النسبة الأكبر، أجابوا ب (أبدا)؛ أي إنّهم لا يوظفون ألفاظا من اللغة الفرنسية في تعبيرهم الشفوي والكتابي، ونسبة 33.75٪من المعلمين أجابوا ب (أحيانا)؛ أي إنّهم في بعض الأحيان يوظفون

ألفاظا من اللغة الفرنسية في تعبيرهم الشفوي والكتابي؛ وهذا ليس غريبا لأنّ الدارجة تعج بالألفاظ الفرنسية الدخيلة، ونسبة 7.5٪ من المعلمين أجابوا ب (غالبا).

وهذه النسب المتحصل عليها ليست بالغريبة فهي تنم عن ندرة الثنائية اللغوية في هذه المنطقة، وأكبر دليل على ذلك الواقع المعيش للمتعلمين حين ينتقلون إلى المرحلة الجامعية فيصتدمون بواقع تعليم العلوم التجريبية باللغة الفرنسية فيخسرون عامهم الأول في تعلم اللغة الفرنسية وقد يضطرون أحيانا للتنازل عن رغبتهم لعدم تمكنهم منها.

س25/ ما المهارة اللغوية الأكثر صعوبة بالنسبة للمتعلم؟

ـــــ	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة
عدد التكرارات	02	24	13	41
النسبة المئوية	٪2.5	٪30	٪16.25	٪51.25

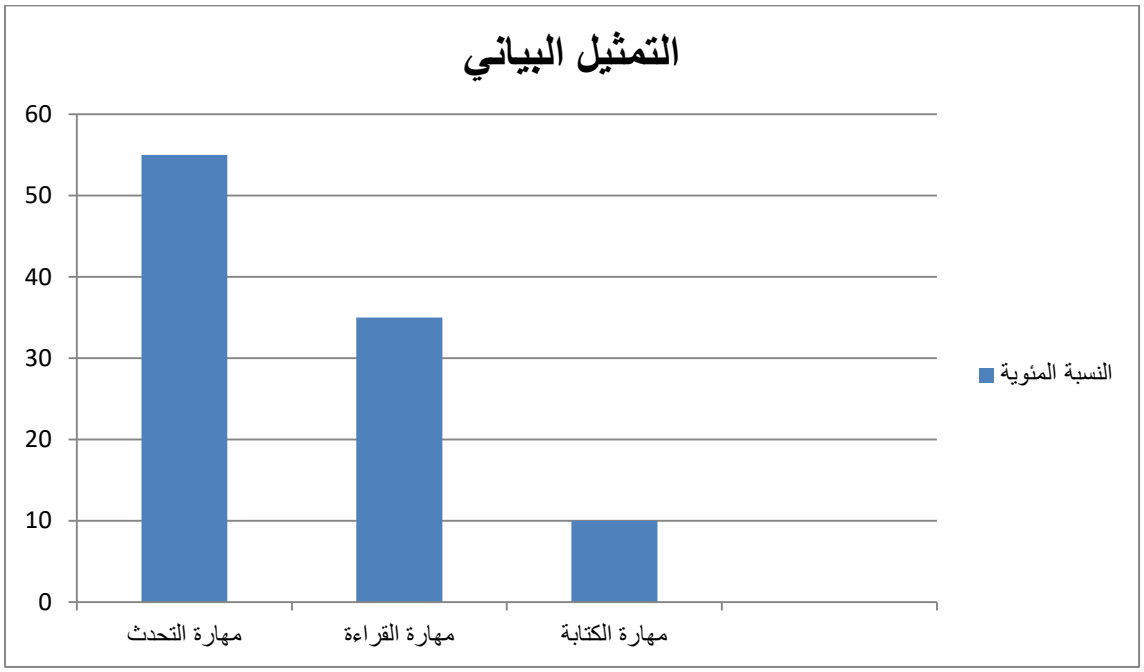


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حول أصعب المهارات اللغوية لدى المتعلم، يظهر أنّ نسبة 51.25٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (مهارة الكتابة)؛ أي إنّها الأصعب بالنسبة للمتعلم وخاصة في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، فالمتعلم يجد صعوبة في

مسك القلم والتدوين به، وفي الطور الثانيمن مرحلة التعليم الابتدائي يجد المتعلم صعوبة في التعبير الكتابي بلغة عربية فصيحة، وتليها نسبة 30٪ من المعلمين، أجابوا ب (مهارة التحدث)، وتليها نسبة 16.25٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة القراءة)، وتليها نسبة 2.5٪ من المعلمين، أجابوا بـ (مهارة الاستماع)، صحيح أن التعبير الكتابي هو المهارة الأصعب وذلك لأنها أرقى درجات اكتساب الملغة اللغوية، ولكن عند تدقيق النظر يجد الباحث نفسه مقرًّا بأن أصعب مهرة هي مهارة السمع إذ ليس في وسع المتعلم إجبار المتعلمين على استماع وفهم ما يقوله، ولأن السمع أبو الملكات فإن ضعفها عند المتعلم سينجر عنه تباعًا وبالضرورة ضعف الملكات التالية له.

س26/ برأيك، أي المهارات اللغوية الّتي يظهر فيها تحكم المتعلم في اللغة العربية الفصحى؟

	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة
عدد التكرارات	44	28	08
النسبة المئوية	٪55	٪35	٪10



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات أيُّ مهارة لغوية يظهر فيها تحكم المتعلم في اللغة العربية الفصحى، تثبت نسبة 55٪ من أفراد عينة البحث الذين أجابوا بأنّ

(مهارة التحدث) هي المهارة الأكثر تحكما من قبل المتعلمين؛ فالتحدث عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات وتعبيرات الوجه المصاحبة للصوتومن خلالها يحدث التفاعل بين المتحدث والمستمع فهو- التحدث- عملية مركبة من عدة أنظمة ونذكر منها: النظام الصوتي والدلالي والنحوي بقصد نقل الأفكار أو المشاعر من المتكلم إلى الآخرين[1]، ونسبة 35٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة القراءة) وهذا دليل على أنّ جودة القراءة من قبل المتعلم تظهر مدى تحكمه من إخفاقه في اللغة العربية الفصحى، ونسبة 10٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة الكتابة).

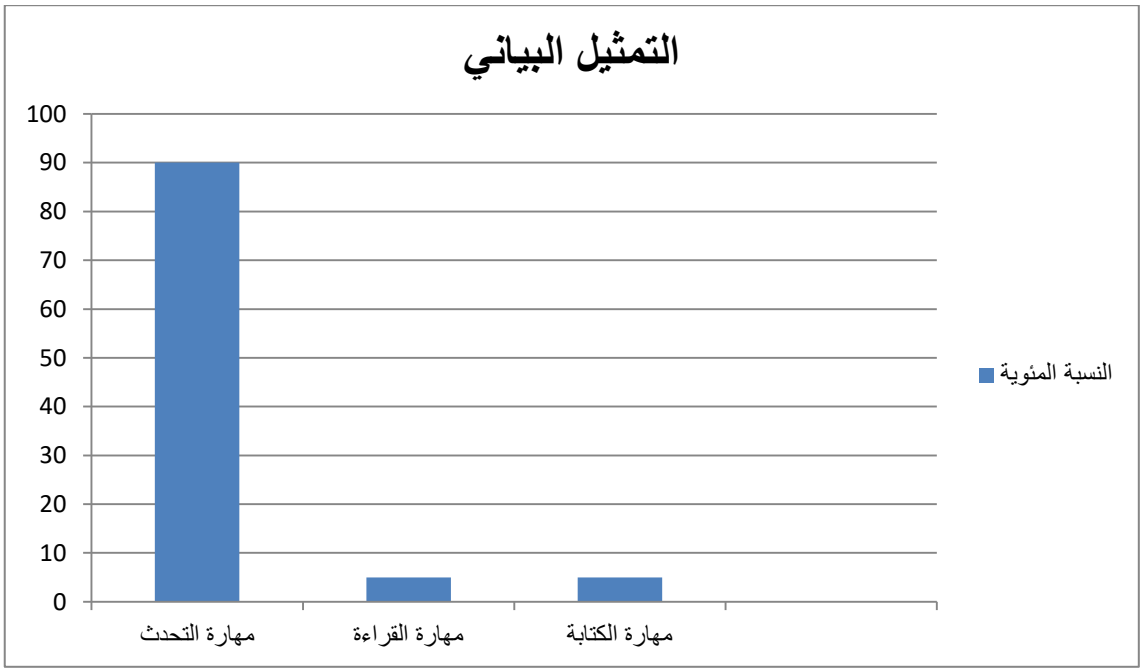
وما نلاحظه أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث أكدوا أنّ مهارة التحدث هي الّتي يظهر فيها تحكم المتعلم في لغته العربية الفصيحة وهذا بسبب أنّ هذه المهارة لا تتطلب وقتا كثيرا في التفكير فإما يكون المتعلم طليق فصيح بلغته أو العكس، وهذا ما أكدته الدراسات الحديثة المتعلقة بتعليمية اللغات؛ إذ بينوا أهمية مهارة التحدث في اكتساب لغة أجنبية والأمر ذاته يمكن استثماره في تعليم المتعلم الفصحى ورفع مستوى اتقانه لها، فلا نستطيع القول بأنّ ذلك الشخص يتقن اللغة الفرنسية إلّا إذا سمعناه يتحدث بها وبطلاقة، فمدارس تعليم اللغات الحديثة تستثمر مهارة التحدث في ذلك فحين يتحدث المتعلم أكثر يظهر تمكنه من عدمه في اللغة، فاللسانيات التطبيقية: « تهتم بمهارة التحدث في تدريس اللغات وعيا منها بأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة فقد اتجهت نحو صرف اهتمامها للجانب الأدائي للغة فجعلت منه أولى الأوليات في تدريس اللغة الأم أو اللغات الأجنبية»[2]، فمهارة التحدث تشكل وسيلة ضرورية في تعليم اللغة وتعلمها، فالمعلم يوظفها أثناء التواصل اللغوي بينه وبين المتعلمين، وضعف نسبة مهارة الكتابة يدل على أن المتعلمين يرون أن قدرة المتعلم على انتاج شفهي سواء تعبيرا من عنده أو قراءة لما هو مكتوب كافية للتأشير على إمساك المتعلم بناصية المعرفة المراد تبليغه إياها، بينما من الناحية النظرية يتجسد استحواذ المتعلم على الملكة اللسانية في إنتاجه الشخصي الممثل في التعبيرين الشفهي والكتابي.

[1] ينظر: عبد الباري ماهر شعبان، **مهارات التحدث العملية والأداء**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص92.

[2] مولاي احفيظ بني علوي، **اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية–مهارة التحدث أنموذجا**- مجلة اللسانيات التطبيقية، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة الجزائر02، ع 05، جوان 2019، ص24-25.

س27/ في أي مهارة لغوية تجد تأثير الدارجة في لغة المتعلم بارزة؟

	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة
عدد التكرارات	72	04	04
النسبة المئوية	٪90	٪٪05	٪05

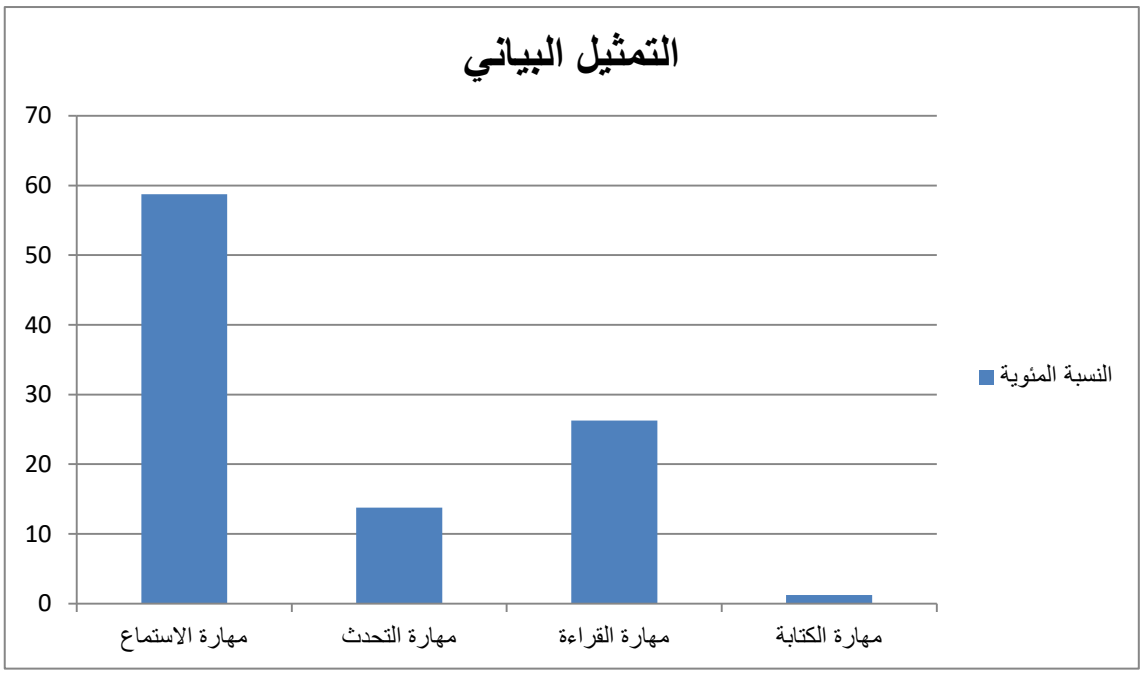


من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابات عن السؤال المقدم للمعلمين، أكّد 90٪من أفراد عينة البحث أنّ (مهارة التحدث) هي المهارة اللغوية الأكثر تأثرا بالدارجة في لغة المتعلم، ونسبة 05٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة القراءة)، ونسبة 05٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة الكتابة).

فالملاحظ من خلال النسب الموضحة أمامناأنّ مهارة التحدث هي الّتي يظهر فيها مدى تأثير الدراجة على لغة المتعلم ومدى تحكمه في اللغة العربية الفصحى-ما أثبتته نتائج الجدول السابق للسؤال السابق- فكما قلنا أنّ التحدث أو الكلام لا يستغرق وقتا طويلا للتفكير وهو المهارة الّتي تُفَعِّل التواصل بين المعلم والمتعلم، فمن خلاله يظهر مدى تفكير المتعلم بالدارجة أو بالعربية الفصيحة ودرجة تمكنه من استعمالها.

س28/ ما المهارة اللغوية الّتي ترى لها أثرا أكبر في مساعدة المتعلم على تعلم اللغة العربية الفصحى؟

	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة
عدد التكرارات	47	11	21	01
النسبة المئوية	٪58.75	٪13.75	٪26.25	٪1.25



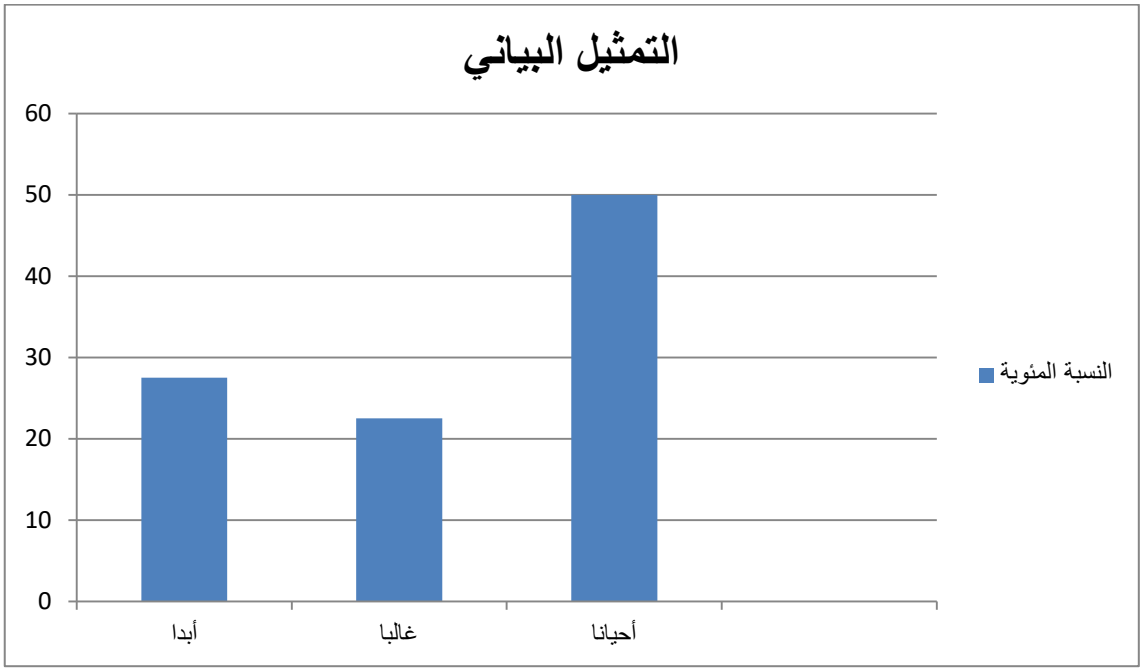
من خلال نتائج الجدولالحاوي لإجابات المعلمين عن السؤال المطروح، نجد أنّ نسبة ٪58.75 من أفراد عينة البحث أجابوا ب (مهارة الاستماع)؛ أي إنّ هذه المهارة هي الّتي لها أثر أكبر في مساعدة المتعلم على تعلم اللغة العربية، فلهذه المهارة أهمية كبيرة في عملية التعلم، والحقيقة الّتي سلمت بها كل مداخل تعليم اللغة العربية هو أنّ أول اتصال للمتعلم مع اللغة يتم من خلال الاستماع[1]، ومن خلاله تزيد ثروته اللفظية، ونسبة ٪26.25 من المعلمين أجابوا ب (مهارة القراءة)؛ أي لها أثر في مساعدة المتعلم على تعلم اللغة العربية فمن أهداف القراءة الارتقاء بالمستوى اللّغوي للمتعلم وإثراء

[1] ينظر: زهران حامد عبد السلام وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، ص271.

أفكاره وحصيلته اللّغوية[1]، فالقراءة تساعد المتعلم على اكتساب المعارف، ونسبة 13.75٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة التحدث)، ونسبة 01.25٪ من المعلمين أجابوا ب (مهارة الكتابة).

س29/ هل مهارة القراءة تكشف عن استعمال كلمات عامية وأجنبية في لغة المتعلم؟

	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	22	18	40
النسبة المئوية	٪27.5	٪22.5	٪50



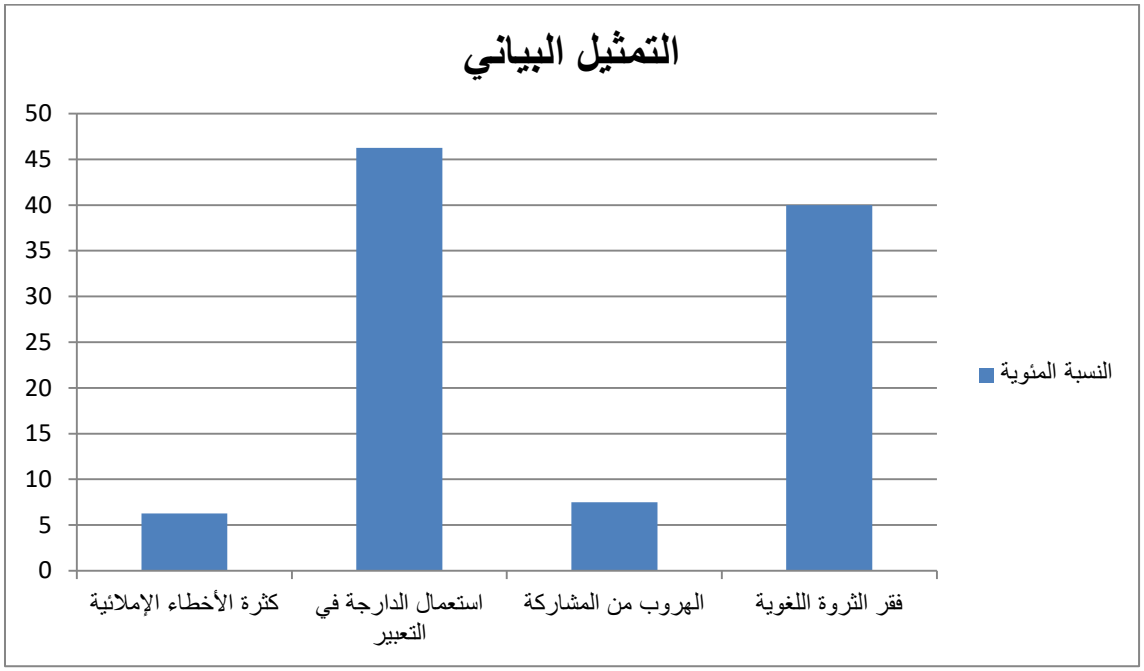
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات كشف مهارة القراءة لاستعمال المتعلم ألفاظ عامية وأجنبية في لغته، يتضح أنّ نسبة 50٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (أحيانا)؛ أي أنّه في كثير من الأحيان تكشف مهارة القراءة عن استعمال المتعلم لألفاظ عامية وأجنبية في لغته، ونسبة 27.5٪من المعلمين أجابوا ب (أبدا)؛ أي أنّ مهارة القراءة لا تكشف ذلك، ونسبة 22.5٪من المعلمين أجابوا ب (غالبا)- وهذه نسبة معتبرة-أي أنّ مهارة القراءة تكشف عن استعمال المتعلم لألفاظ عامية وأجنبية في لغته.

[1] ينظر: المظفر أبي لبيد ولي خان، **طرق التدريس وأساليب الامتحان**، ص124.

فالقراءة نوعان قراءة صامتة وأخرى جهرية وما نقصده في هذا السؤال هو تلك القراءة الجهرية، فيوجد الكثير من المتعلمين وخاصة في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائية يقرؤون الصورة المرسومة في الكتاب المدرسي بالدارجة ومثال ذلك صورة الشاحنة في الكتاب المدرسي يقرأها المتعلم"كَمْيُوو"، فهذا ما يدل على اقتران الدال بالمدلول في ذهن المتعلم ورسوخه، ولن نستطيع تغييرها إلاّ بعد محاولات عدّة.

س30/ عزوف المتعلم عن المطالعة يؤدي إلى:

/	كثرة الأخطاء الإملائية	استعمال الدارجة في التعبير	الهروب من المشاركة	فقر الثروة اللغوية
عدد التكرارات	05	37	06	32
النسبة المئوية	٪06.25	٪46.25	٪07.5	٪40

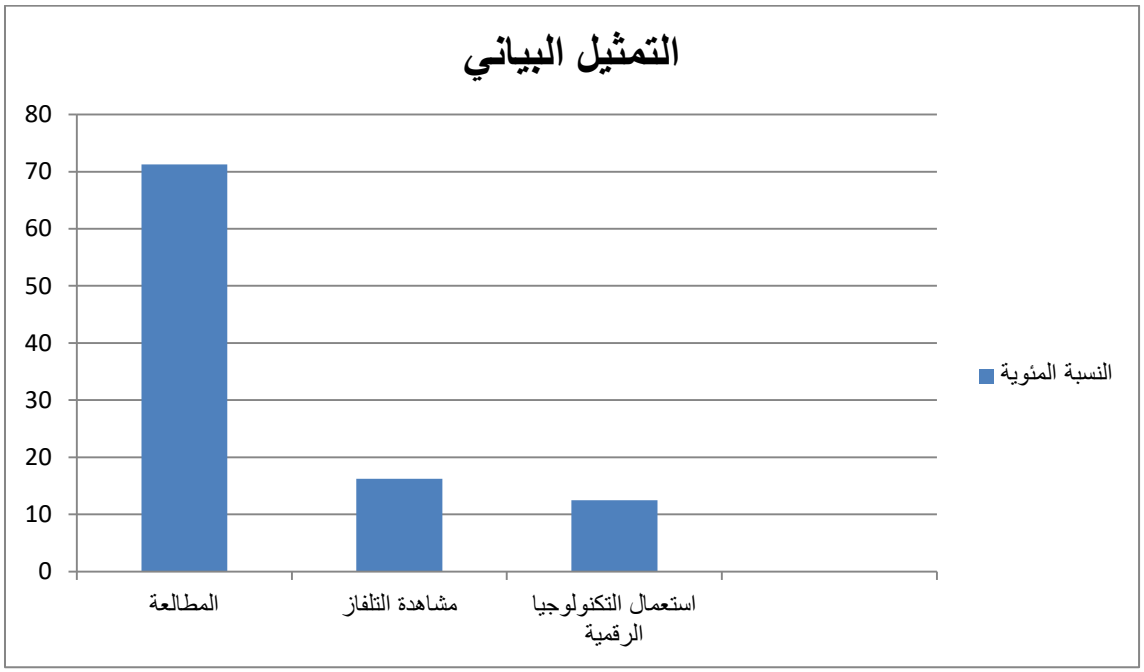


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات أثار عزوف المتعلم عن المطالعة، أثبتت نسبة 46.25٪ من أفراد عينة البحث أنّ عزوف المتعلم عن المطالعة يؤدي به إلى الوقوع في فخ استعمال الدارجة في التعبير، ويعود ذلك لعدم امتلاكهم حصيلة لغوية ثرية بالألفاظ الفصيحة، وهذا ما تؤكده نسبة 40٪ من المعلمين الذين أجابوا بأنّ العزوف عن المطالعة ينتج عنه فقر للثروة اللغوية لدى المتعلم لأنّ الرصيد اللغوي شرط أساس في إدارة المحادثة السليمة والفصيحة[1]، وتليها الآثار الأخرى تراتبيا، بنسبة 07.5٪من المعلمين (الهروب من المشاركة)، فحين يطالب المتعلم ب الإجابة عن الأسئلة والمناقشة والحوار يجب أن ذلك ب اللغة العربية الفصحى، وبما أنّه لا يملك رصيد كاف من الألفاظ الفصيحة فتلقائيا يتهرب من المشاركة، ونسبة 06.25٪ من المعلمين (كثرة الأخطاء الإملائية)، وهذا الأثر طبيعي فحين لا يملك المتعلم رصيدا لغويا فصيحا ويستعمل الدارجة ولا يتفاعل في القسم، فمن أين له التقيد بقواعد اللغة العربية، الّتي هي بعيدة عن ممارسته اللغوية؟.

س31/ ما هي الوسائل الّتي لها أثر أكبر في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلم؟

	المطالعة	مشاهدة التلفاز	استعمال التكنولوجيا الرقمية
عدد التكرارات	57	13	10
النسبة المئوية	٪71.25	٪16.25	٪12.5

[1] ينظر: زهران حامد عبد السلام وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، ص240..



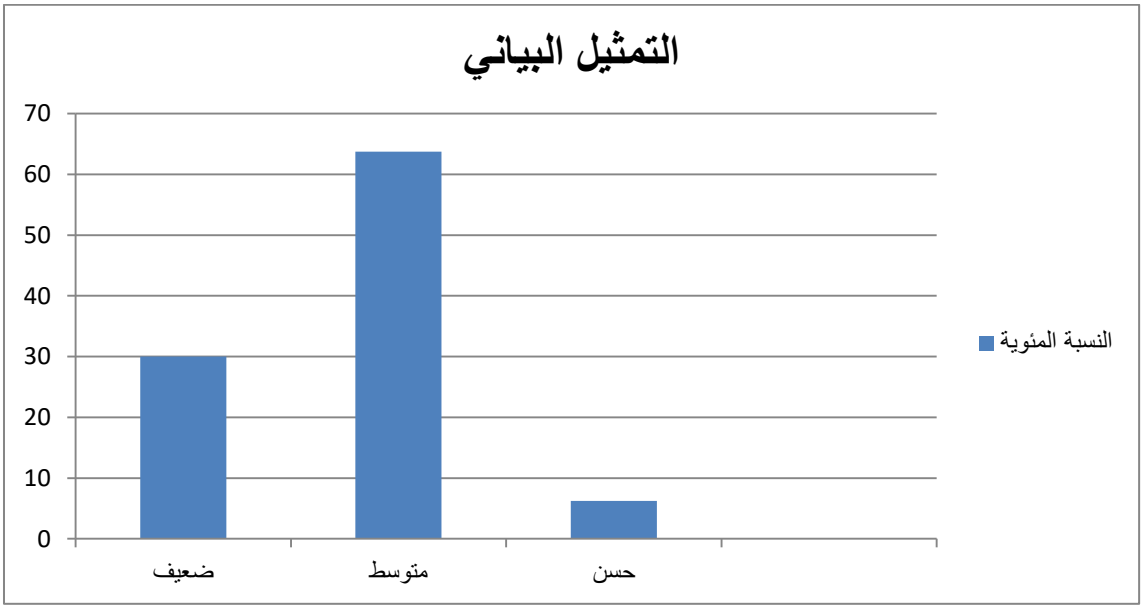
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابة عن الوسيلة الأكثر تأثيرا على تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلم، أثبتت نسبة 71.25٪ من أفراد عينة البحث أنّ **المطالعة** لها الأثر الأكبر في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلم، فالمطالعة نشاط فكري متكامل وهي السبيل إلى التعليم المثمر؛ حيث تعد عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية في المدرسة الحديثة فمن خلالها يكتسب المتعلم المهارات والحقائق ويطبقها تطبيقا إيجابيا فمن أبرز أهدافها اكتساب المتعلم ذخيرة لغوية فصيحة من ألفاظ وتراكيب الّتي يرقى فيها تعبيره وأسلوبه[1]، أما نسبة 16.25٪ من المعلمين أجابوا ب (مشاهدة التلفاز)، ونسبة 12.5٪ من المعلمين أجابوا ب (استعمال التكنولوجيا الرقمية)، فإنّ وسائل التكنولوجيا تمارس سلطة تعليمية خفية في اكتساب الطفل للغة العربية الفصيحة ففي كثير من الأحيان تلعب الأجهزة الالكترونية- التلفاز، والحاسوب...إلخ- دور معلم اللغة بشكل مقصود أو غير مقصود[2]، لهذا يجب الاستفادة منها وذلك بتوجيه أطفالنا إلى ما يفيدهم فيها.

[1] ينظر: زاير سعد علي وإيمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص290-291.

[2] ينظر: غرايسة مريم وسعداني سليم، **أثر الرسوم المتحركة في اكتساب اللغة عند أطفال ما قبل التمدرس**، مجلة لغة كلام، غليزان، مج:07، ع:02، مارس 2021، 40-47.

س32/ ما هو مستوى المتعلمين بصفة عامة في التعبير الكتابي؟

	ضعيف	متوسط	حسن
عدد التكرارات	24	51	05
النسبة المئوية	٪30	٪63.75	٪06.25



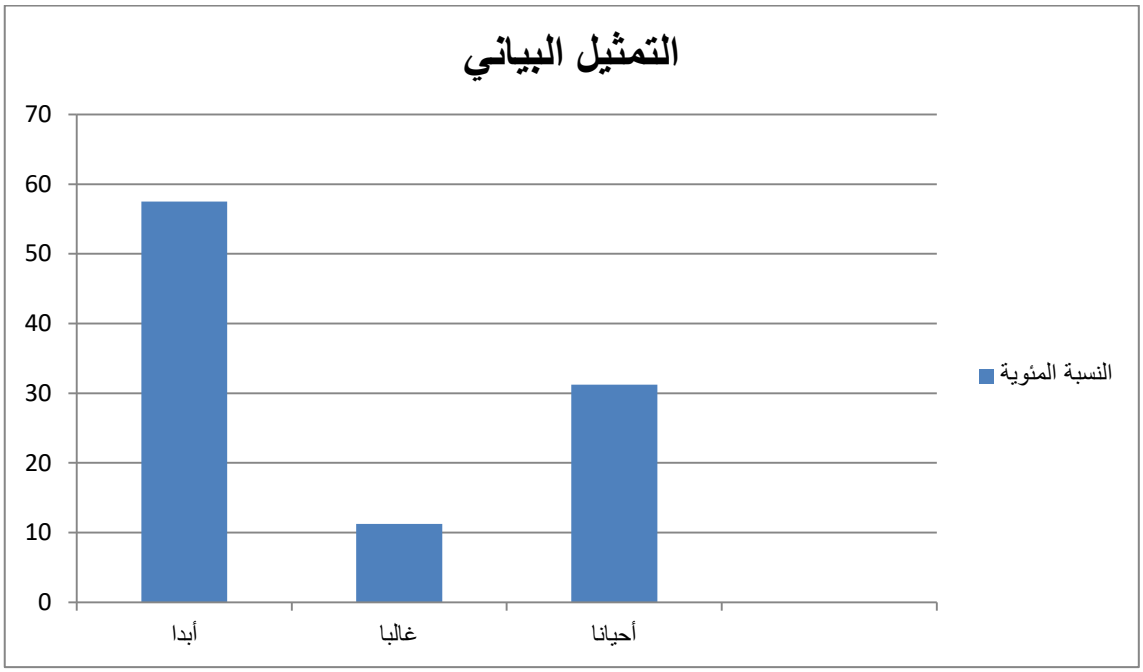
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجاباتالمعلمين عن السؤال المتعلقبمستوى المتعلمين في التعبير الكتابي، تبين أنّ نسبة ٪63.75من أفراد عينة البحث أجابوا ب (متوسط)؛ أي أنّ مستوى المتعلم غير متدنٍّ في التعبير الكتابي، ونسبة ٪30 من المعلمين أجابوا ب (ضعيف)، وهي نسبة لا بأس بها، تؤخذ بعين الاعتبار، ونسبة ٪06.25 من المعلمين أجابوا ب (حسن)، وهي نسبة قليلة.

وكل ما نستطيع قوله في هذا المقام هو أنّ مستوى المتعلم في التعبير الكتابي لا يبشّر بالخير، وهذا الضعف سببه انتهاج أساليب تدريس عقيمة في تعليم مهارة التعبير والنظرإليه على أنه مجرد قول أدبي بما فيه من جمال وفنية وعدم معرفة المتعلمين بجوانب الموضوع الذي يكلَّفون به وقلة الحصيلة

التعبيرية والرصيد اللغوي[1]، ولا نغفل دور المعلم في تشجيع المتعلمين للتعبير بالفصحى أو العكس من خلال تواصله معهم بالفصحى أو الدارجة وتصويب الأخطاء وعدم تكراراها.

س33/ هل الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي يساعدك على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة؟

———	أبدا	غالبا	أحيانا
عدد التكرارات	46	09	25
النسبة المئوية	٪57.5	٪11.25	٪31.25



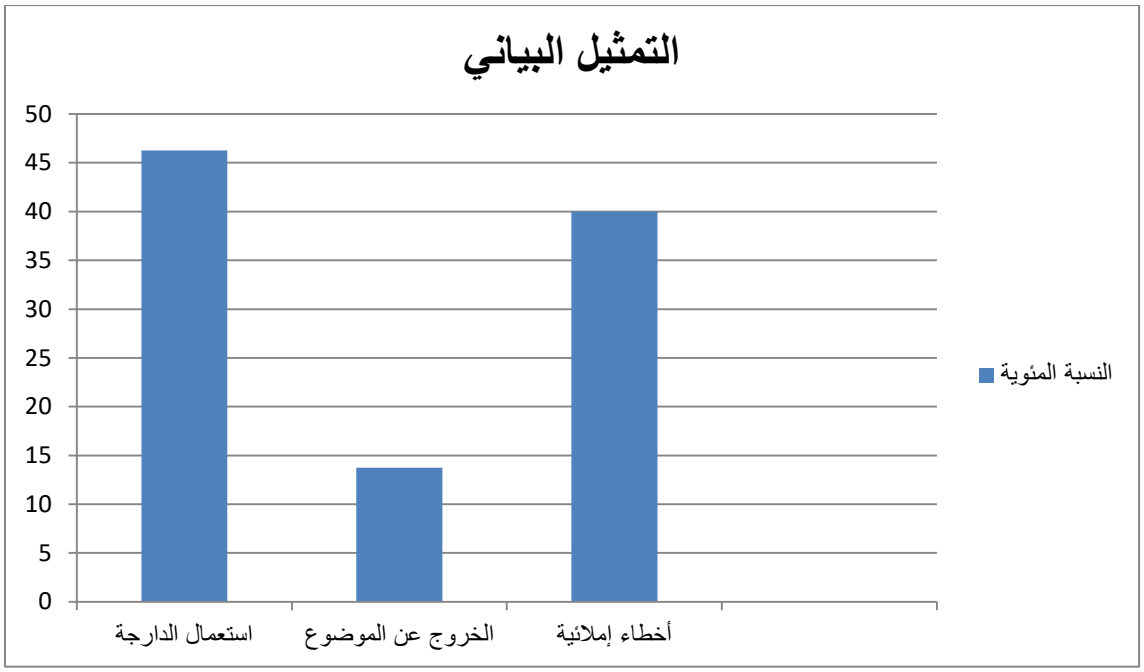
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات ملاءمة الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي للارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة، نجد أنّ نسبة ٪57.5 من أفراد عينة البحث أجابوا ب (أبدا)؛ أي أنّ الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي لا يساعد على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة، فقد أخبرنا أحد أفراد عينة البحث-من خلال إجراء مقابلة معه-، أنّه في المقرر المدرسي الوقت المخصص لنشاط التعبير الكتابي هو حصة واحدة في الشهر،

[1] ينظر: زايرسعد علي وايمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 506.

لكن المعلمين يخصصون حصة في كل آخر أسبوع لنشاط التعبير الكتابي-كاجتهاد منهم-، لأنّه غير منطقي تخصيص حصة واحدة في الشهر لنشاط التعبير الكتابي، ونسبة 31.25٪ من المعلمين أجابوا ب (أحيانا)، ونسبة 11.25٪ من المعلمين أجابوا ب (غالبا).

س34/ ما الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلم في التعبير الكتابي؟

ـــــــ	استعمال الدارجة	الخروج عن الموضوع	أخطاء إملائية
عدد التكرارات	37	11	32
النسبة المئوية	٪46.25	٪13.75	٪40

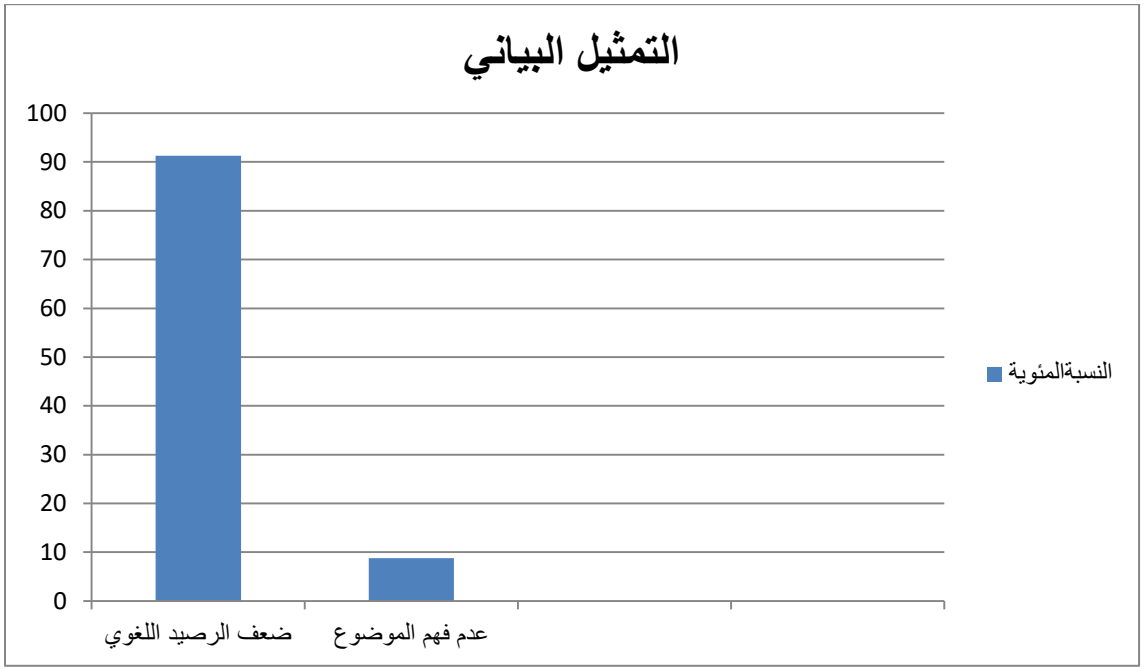


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلم في التعبير الكتابي، يبين أنّ نسبة 46.25٪من أفراد عينة البحث، وهي النسبة الأكبر، أجابوا ب (استعمال الدارجة)؛ أي إنّ هذا الخطأ وارد بكثرة في تعبيرات المتعلمين ويعود ذلك بالأساس إلى ما يسمى بالاقتصاد اللغوي فالمتعلم يلجأ إلى أقرب المعاجم حضورًا وتداولا، كما يعود إلى ضعف رصيدهم اللغوي الفصيح وعدم ثرائه ما يضطرهم لاستعمال مقابله في الدارجة، ونسبة 40٪ من المعلمين أجابوا ب (أخطاء إملائية)، وهذه النسبة تدل على ضعف المتعلمين في قواعد اللغة العربية، ضعف ناتج عن عدم استيعابهم لها أو مرتبط بقلة القراءة والمطالعة، فالقراءة عملية عقلية بصرية من خلالها

يترجم المتعلم الحروف المرسومة إلى أصوات، فكثرة القراءة تجعل المتعلم يحفظ صور تلك الكلمات ورسمها مما يحميه من الوقوع في أخطاء الإملائية وقلتها يحدث له العكس، ونسبة 13.75٪من المعلمين أجابوا ب (الخروج عن الموضوع)، فحين لا يفهم موضوع التحرير من قبل المتعلم، يتخبط ولا يجيد التعبير عنه فينحرف عن المطلوب منه، أو يكون نتيجة غياب الخيال عن ذهن المتعلم ما يضطره للخروج عن الموضوع أحيانا.

س35/ ما الأسباب الّتي تجعل المتعلم ضعيف في التعبير الكتابي؟

ـــــــــ	ضعف الرصيد اللغوي	عدم فهم الموضوع
عدد التكرارات	73	07
النسبة المئوية	٪91.25	٪08.75



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات المعلمين عن أهم الأسباب التّي تجعل المتعلم ضعيفا في التعبير الكتابي، يتضح أنّ نسبة 91.25٪من أفرد عينة البحث أجابوا ب (ضعف الرصيد اللغوي)، فالحصيلة اللغوية مهمّة جدًّا في تحرير موضوع كتابي،ففي كثير من الأحيان نجد تعبيرات المتعلم تعج بالألفاظ الدارجة، وهذا ينم عن فقر المحصلة اللغوية الفصيحة لديه، فعلى المعلم مِران المتعلم على المهارات اللغوية وخاصة مهارتي القراءة والاستماع فلهما دور بارز في إثراء

الرصيد اللغوي لدى المتعلم، ونسبة 08.75٪من المعلمين أجابوا ب (عدم فهم الموضوع)، وهذا الأخير سبب من أسباب ضعف المتعلم في التعبير الكتابي، فالخروج عن الموضوع يدل على ضعف خيال المتعلم، فأحيانا يطلب من المتعلمين التعبير عن موضوع لم يلمسه في الواقع، ما يوجب عليه إعمال الخيال وضيقه يجعله يخرج عن نطاق الموضوع المقرر عليه. وفي واقع الأمر عدم فهم الموضوع هو نتيجة حتمية لضعف الرصيد الفصيح لدى المتعلم.

س36/ بم تنصح المتعلم لكي يصبح لديه القدرة على التعبير باللغة العربية الفصحى السليمة؟

تعددت إجابات ونصائح أفراد عينة البحث وهي كالآتي:

- الاقتناع التام بأنّ اللغة العربية الفصحى لغة رسمية ويجب تداولها داخل البيت والمدرسة.
- المطالعة الموجهة والمكثفة والتنويع في اختيار مجالات المطالعة لأنّها تساعد المتعلم على تنمية رصيده اللغوي الفصيح.
- الحث على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة؛ حيث القرآن الكريم يمنح الإنسان ثقة بالنفس ومن خلاله يكتسب المتعلم ثروة لغوية هائلة تعينه على التحدث بطلاقة ودون خجل باللغة العربية الفصحى.
- تحفيز المتعلم على المشاركة في التظاهرات والجمعيات والمناظرات الشعرية.
- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم لأنّها المدخل الأساسي والأول لاكتساب اللغة.
- التدرب على الإنتاج الكتابي من خلال تلخيص النصوص.
- حفظ نصوص قصيرة وإعادة كتابتها.
- مشاهدة أفلام الكرتون المترجمة إلى اللغة العربية الفصحى، دون إغفال رقابة الوالدين في توجيه الطفل.
- تشجيع المتعلم على استعمال تطبيقات تعليمية في الألواح الرقمية الّتي تستعمل فيها اللغة العربية.
- مشاهدة القنوات التعليمية والبرامج التعليمية الناطقة باللغة العربية الفصحى .

- تعويد المتعلم على الاستعانة بالمعجم اللغوي في شرح الألفاظ الّتي استغلقت عليه لكي يكتسبها كعادة ويثري رصيده اللغوي من خلال المرادفات الجديدة الّتي اكتشفها من خلال المعجم المدرسي.
- التعبير الشفوي الّذي أنتجه المتعلم داخل القسم يعيد كتابته في المنزل مع تصويب الأخطاء من قبل الوالدين والمعلم.
- تعليم المتعلم التعبير عن نفسه شفويا حتى يكتسب الخبرات الكافية الّتي تساعده في الكتابة.
- استعمال الوسائل التكنولوجية في تعلم اللغة العربية وبمراقبة الأولياء.
- تحفيز المتعلم من أجل المشاركة في مختلف النشاطات التعليمية وتفاعله في التواصل مع المعلم وزملائه من نقاشات وطرح أسئلة والإجابة عليها.
- الافتخار باللغة العربية الفصحى وعدم الخجل من استعمالها، فهنا من يخجل من استعمالها وتفضيل اللغات الأجنبية عنها.
- الإحساس بالمسؤولية من قبل المجتمع بأكمله ووجوب توفير محيط لغوي فصيح للمتعلم لتعويد لسانه على اللغة العربية الفصحى.

ذهبت اقتراحات المعلمين إلى وجوب تضافر الجهود بين الجهات المسؤولة عن تعليم المتعلم من أجل توفير بيئة لغوية فصيحة ينهل منها المتعلم الفصحى، وهذا لن يتحقق إلاّ بتعاون المجتمع ووزارة التربية والمدرسة جميعا في تحقيق هذا المطلب وذلك من خلال تفعيل دور المساجد والمدارس القرآنية، وتوفير مكتبة للمطالعة داخل كل مؤسسة تربوية، وإعتزاز المجتمع بلغته العربية الفصحى، ولا نغفل دور المعلم في تحفيز تلامذته بالتحدث والتحاور بالفصحى داخل وخارج القسم، وهذا كله سيعود بالنفع على المستوى اللغوي للمتعلم ومنه يرتقى بتعبيراته.

- **نتائج دراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط):**

بناءً على تحليل ودراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربية نستنتجما يلي:

- من خلال النتائج المتحصل عليها -السؤال الأول من الاستبانة- يتضح أنّ جلّ المعلمين في التعليم الابتدائي تخصصهم لغة عربية.

- المضمون اللغوي في الكتاب المدرسي يتوافق مع القدرات العقلية والمستوى الثقافي للمتعلمتارة، ولا يتوافق معها تارة أخرى، وذلك راجع لنوعية النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي، ففي بعض الأحيان يستطيع المتعلم استيعاب معاني النصوص المقررة عليه في المنهاج وأحيانا أخرى يستغلق عليه فهمها، وإنْ فهم ما قرأ فذلك سيثري رصيده اللغوي الفصيح، وإن لم يفهم فيستوجب مساعدة وتوجيها من معلمه، ما يثقل كاهل المعلم ويعرقل سير الدرس.

- مستوى المتعلم في مادة اللّغة العربية متوسط عموما.

- حالة الاصطدام الّتي يواجهها المتعلم حين يدخل إلى المدرسة؛ إذ يجد لغة التعليم والتعلم هي الفصحى ولسانه متعود على الدارجة-لغته الأم-،وبالتالي يصعب عليه تعلمها والتعبير بها.

- المستوى التعليمي لوالدي المتعلم يؤثر بالسلب أو بالإيجاب على لغته.

- تأثر المتعلم بلغة محيطه ظاهر وجليفغلبة الدارجة على لسانه تشكل له عائقا في تعلم الفصحى.

- يظهر تأثير الدارجة في لغة المتعلم من خلال حواراته وتعبيره الشفوي أكثر منه في التعبير الكتابي.

- وجود وعي لدى معلمي اللغة العربية بعدم استعمال الدارجة داخل القسم ويتضح ذلك من خلال إتباعهم لإجرائين-التصحيح الفوري وإتاحة فرصة أخرى للتصحيح من قبل المتعلم- في حالة استعمال المتعلم لفظة دارجة.

- أثبتت تجربة تقييد المتعلم باستعمال الفصحى فقط داخل حجرة الدراسة نجاحها وهي تمثل حلا من الحلول الّتي يجب اتخاذها من أجل تعويد لسان المتعلم على الفصحى.

- في بعض الأحيان يستعصى على المتعلمين فهم بعض المصطلحات فيضطر المعلم إلى شرحها لهم بالدارجة لتقريب مفهومها.

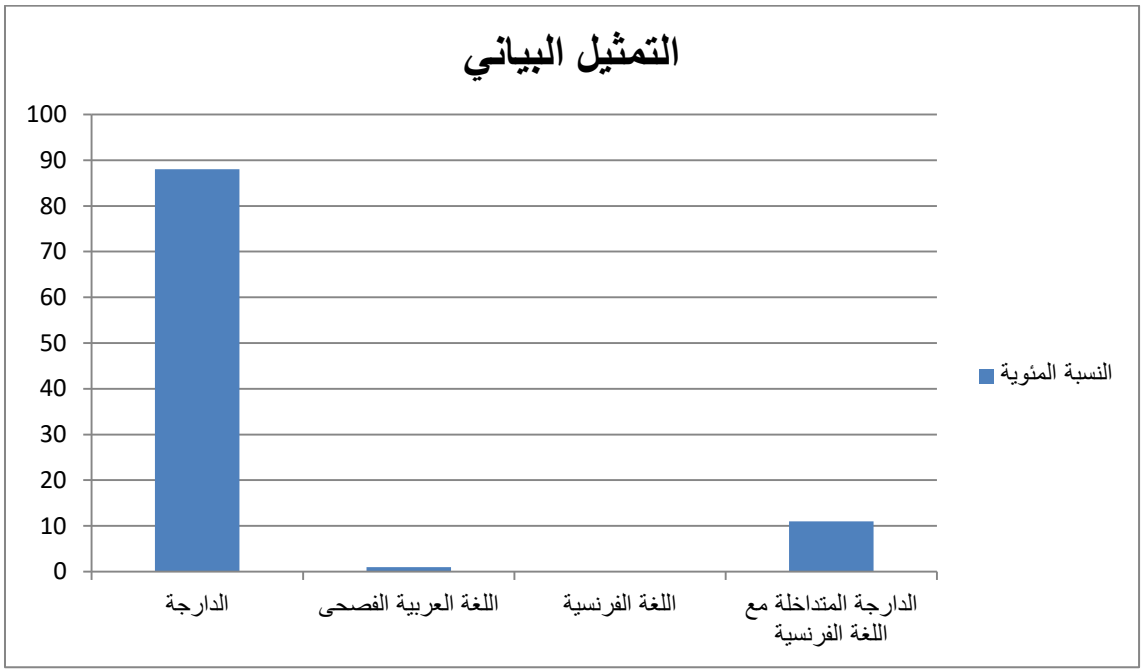
- لا يؤثر تعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية للمتعلمين على تعلم اللغة العربية.
- المهارة الأكثر صعوبة بالنسبة للمتعلم هي: مهارة الكتابة.
- مهارة الاستماع هي أولى مداخل اكتساب اللغة للطفل لذا يجب الاهتمام به تربويا وتعليميا.
- لمهارة القراءة والمطالعة أهمية بالغة في إثراء الرصيد اللغوي الفصيح لدى المتعلم.
- للتلفاز خاصة والتكنولوجيا عامة مكانة بارزة في حياة المتعلم لذا وجب استثمارها في تعليم اللغة العربية الفصيحة له.
- يتراوح مستوى المتعلمون في نشاط التعبير الكتابي بين المتوسط والضعيف وهذا عائد إلى أسباب منها: ضيق أفق خيال المتعلم، وتأثره بالدارجة، وفقر في ثروته اللغوية.
- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي قليليجب إعادة النظر فيه.
- من أبرز الأسباب الّتي تجعل المتعلم ضعيفا في التعبير الكتابي هو ضعف الرصيد اللغوي لديه.

رابعا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمتعلمي–السنة الخامسة ابتدائي–(الوادي الوسط):

تتكون الاستبانة الموجهة للمتعلم من واحد وعشرين سؤالا وكلّها أسئلة مغلقة، موضوعها يدور حول اللّغة المتداولة في محيط المتعلم، ولغة التواصل بينه وبين أستاذه في اللغة العربية واللغة الفرنسية، واستعمالاته اللّغوية ومستواه في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية، ونظرا لصغر سن التلميذ لم نكلفه بالإجابة على أسئلة مفتوحة.

س1/ ما اللغة المستعملة في وسطكم العائلي (مع والديك وإخوتك)؟

/	الدارجة	اللغة العربية الفصحى	اللغة الفرنسية	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	88	01	00	11
النسبة المئوية	٪88	٪01	٪00	٪11

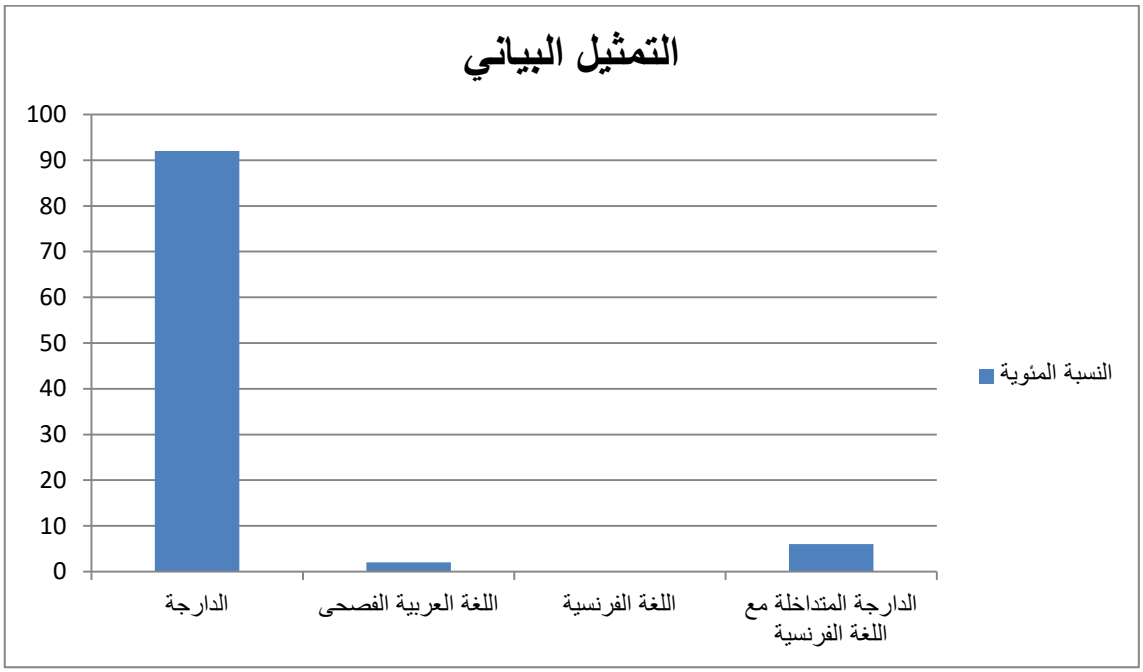


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات اللغة المتداولة في الوسط العائلي للمتعلم، تؤكد نسبة 88٪ من أفراد عينة البحث؛ حيث أجابوا بأنّ لغة التواصل بينه وبين أفراد أسرته هي الدارجة، ونسبة 11٪ من إجابات المتعلمين، كانت استعمال (الدارجة المتداخلة مع الفرنسية)، ونسبة 01٪ من إجابات المتعلمين الّذين أجابوا ب (اللغة العربية الفصحى)، وحازت الإجابة على اختيار (اللغة الفرنسية) على 00٪؛ أي أنّهم لا يتعاملون بهذه اللغة في وسطهم إطلاقا.

وما نلاحظه من خلال النسب الّتي أمامنا أنّ لغة التواصل الغالبة في الوسط العائلي للمتعلم هي الدارجة أمّا اللغة الفرنسية فلا يتواصلون بها أبدا ونسبة 00٪ تؤكد ذلك.

س2/ ما اللغة المستعملة مع أصدقائك؟

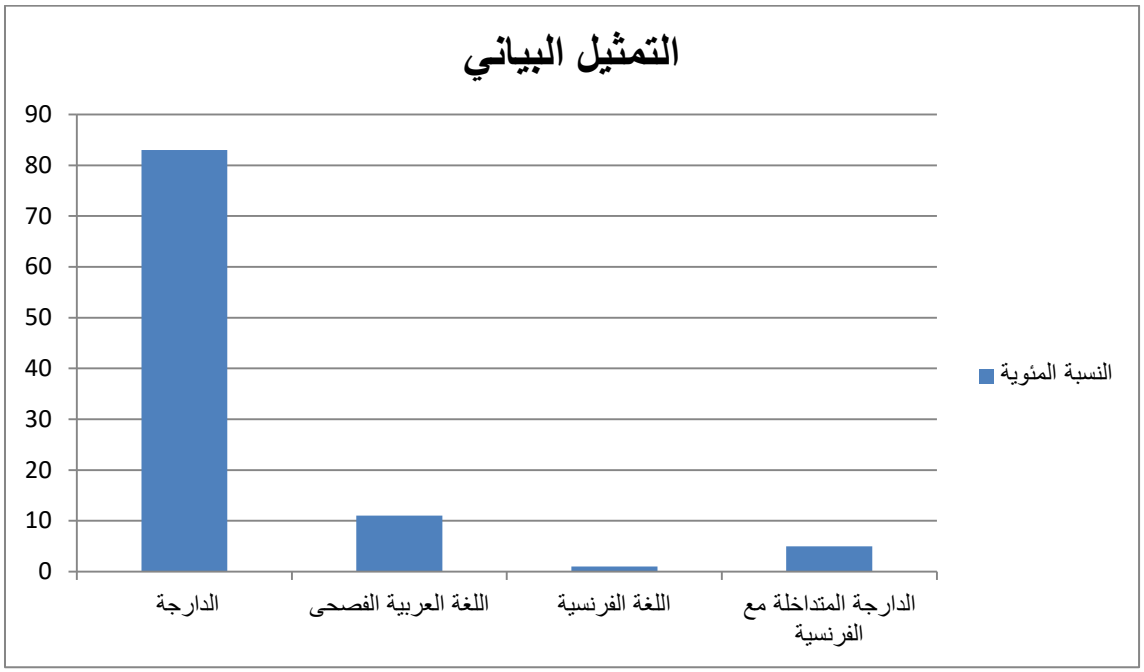
/	الدارجة	اللغة العربية الفصحى	اللغة الفرنسية	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	92	02	00	06
النسبة المئوية	٪92	٪02	٪00	٪06



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يبين نسب إجابات لغة المتعلم المستعلمة مع أصدقائه، نجد نسبة 92٪ من عينة البحث أجابوا بـأنّ (الدارجة)، هي لغة التواصل مع أصدقاء وأقران المتعلم، ونسبة 06٪ من المتعلمين أجابوا بأنّ(الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية)هي لغة الاستعمال مع أصدقائه ، ونسبة 02٪ من المتعلمين أجابوا ب (اللغة العربية الفصحى)، وحازت الإجابة على اختيار (اللغة الفرنسية) على نسبة 00٪؛ أي أنّ هذه اللغة لا تتداول من قبل المتعلمين وأقرانهم بالمرة.

س3/ ما اللغة المستعملة في فناء المدرسة؟

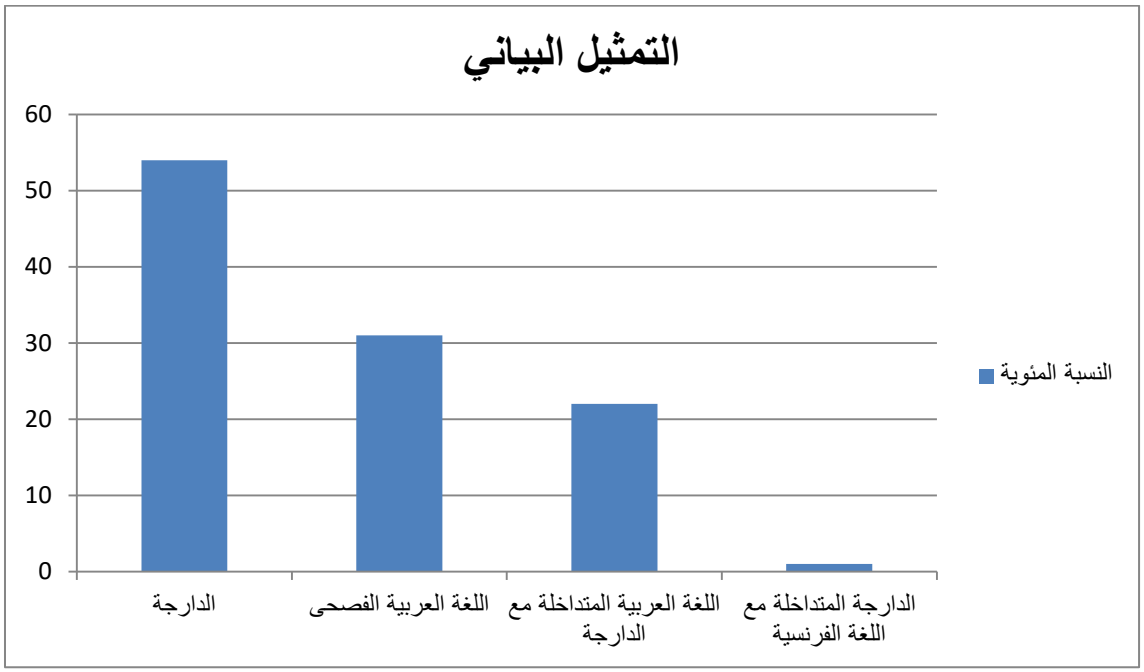
/	الدارجة	اللغة العربية الفصحى	اللغة الفرنسية	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	83	11	01	05
النسبة المئوية	٪83	٪11	٪01	٪05



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات اللغة المتداولة في فناء المدرسة من قبل المتعلمين، يُثبت أفراد من عينة البحث أنّ الدارجة هي اللغة الأكثر تداولا في فناء المدرسة بنسبة 83٪، فيما أجاب 11٪ من المتعلمينبأنّ اللغة الأكثر استعمالا في الفناء هي:اللغة العربية الفصحى، ونسبة 05٪ من المتعلمين أجابوا ب (اللغة الفرنسية).

س4/ ما اللغة الّتي يتواصل بها معكم معلم اللغة العربية خارج القسم؟

	الدارجة	اللغة العربية الفصحى	اللغة العربية المتداخلة مع الدارجة	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	54	31	22	01
النسبة المئوية	٪54	٪31	٪22	٪01

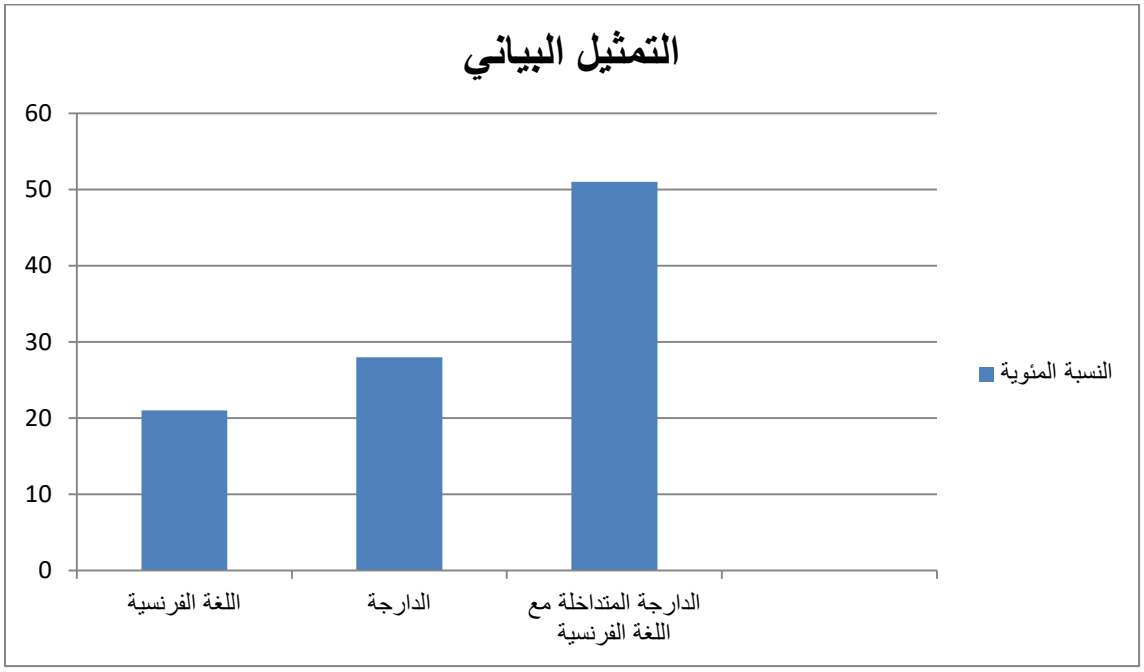


من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب إجاباتالمتعلون حول اللغة الّتي يستعملها المعلم للتواصل مع متعلميه خارج القسم، أجاب 54٪ من أفراد عينة البحث أنّ (الدارجة) هي اللغة الّتي يتواصل بها معلم اللغة العربية معهم خارج القسم، فيما أجاب المتعلمون بأنها اللغة العربية الفصحى بنسبة31٪، ونسبة 22٪ من المتعلمين أجابوا ب (اللغة العربية المتداخلة مع الدارجة)، أمّاالإجابة بـ (الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية) فكانت نسبة01٪.

النّسب الماثلة أمامنا من السّؤال الأوّل إلى غاية السؤال الرّابع كلها تؤكد على أنّ اللغة المستعملة في بيئة المتعلم هي الدارجة، فكيف للمتعلم أن لا يتأثر بها؟ فهي لغة والديه وأقرانه والشارع وحتى فناء المدرسة، ومعلم اللغة العربية لا يكلّف نفسه عناء التحدث بالفصحى خارج القسم، فكيف تتوفر للمتعلم بيئة لغوية فصيحة يُرقّي بها مستواه اللغوي؟ فهذا في حد ذاته يسبب مشكلا له؛ حيث يصطدم بلغة التعليم والتعلّم: الفصحى داخل حجرة التدريس فقط، وهو معتاد كل الاعتياد على الدارجة.

س5/ ما اللغة التي يتواصل بها معكم معلم اللغة الفرنسية خارج القسم؟

	اللغة الفرنسية	الدارجة	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	21	28	51
النسبة المئوية	٪21	٪28	٪51

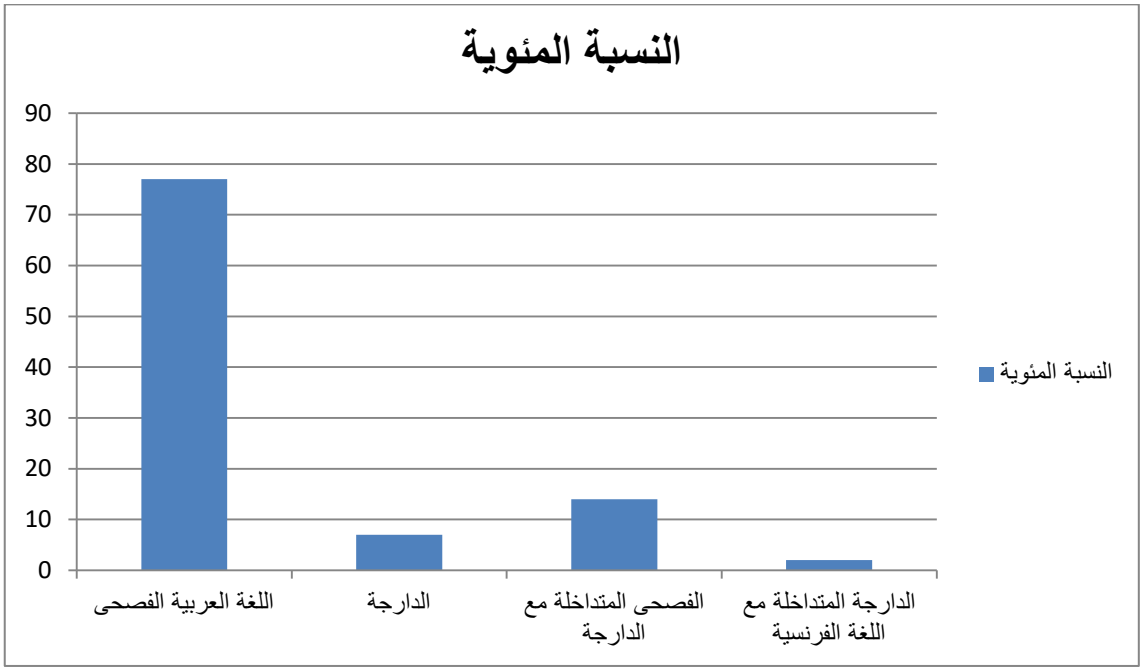


من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات اللغة الّتي يتواصل بها معلم اللغة الفرنسية مع المتعلمين، تثبت نسبة 51٪ من أفراد عينة البحث أنّ (الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية) هي اللغة الأكثر تداولا من قبل معلم اللغة الفرنسية مع المتعلمين، وهو ليس بالغريب عنه فلغة المعلم الأم هي الدارجة، الغالبة على لسانه، وتتداخل تلك الدارجة مع ألفاظ باللغة الفرنسية، اللغة الّتي يعلمها للمتعلمين، ونسبة 28٪ من المتعلمين أجابوا ب (الدارجة)، وهي نسبة تؤخذ بعين الاعتبار،ولعلّ ذلك راجع لظنّ المعلم بأنّ مستوى المتعلم في الفرنسة ضعيف جدا ما يصعب التواصل معهم بها خارج القسم،ولغلبة الدارجة وسيطرتها عليه باعتبارها لغة التواصل بخلاف الفرنسية التي تعتبر لغة تدريس بالنسبة له مرتبطة بالقسم فقط، ونسبة 21٪ من المتعلمين أجابوا ب (اللغة الفرنسية)؛

فيوجد من المعلمين للغة الفرنسية الّذي يؤمن بنشر اللغة على أوسع نطاق وتعويد المتعلم عليها، وجعله يكتسب ألفاظا جديدة منها.

س6/ ما اللغة الّتي يشرح بها معلم اللغة العربية داخل القسم؟

	اللغة العربية الفصحى	الدارجة	الفصحى المتداخلة مع الدارجة	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	77	07	14	02
النسبة المئوية	٪77	٪07	٪14	٪02

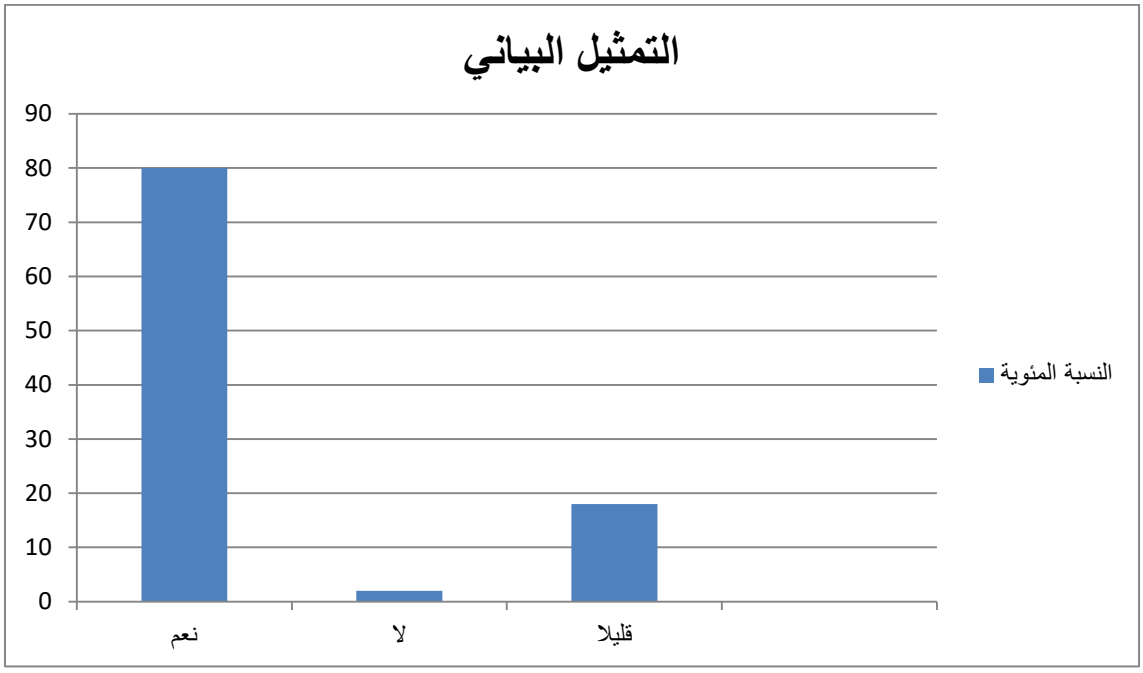


من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابة عن اللغة الّتي يشرح بها معلم اللغة العربية داخل القسم، فاتّضح أنّ نسبة 77٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (اللغة العربية الفصحى)، ونسبة 14٪ من المتعلمين أجابوا ب (الفصحى المتداخلة مع الدارجة)، ونسبة 07٪ من المتعلمين أجابوا ب (الدارجة)، ونسبة 02٪ من المتعلمين أجابوا ب (الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية).

وما نلاحظه من خلال النسب أنّ معظم معلمي اللغة العربية ملتزمون بتقديم دروسهم للمتعلمينباللغة العربية الفصحى.

س7/ هل تفهم شرح معلم اللغة العربية حين يشرح الدروس باللغة العربية الفصحى؟

	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	80	02	18
النسبة المئوية	٪80	٪02	٪18

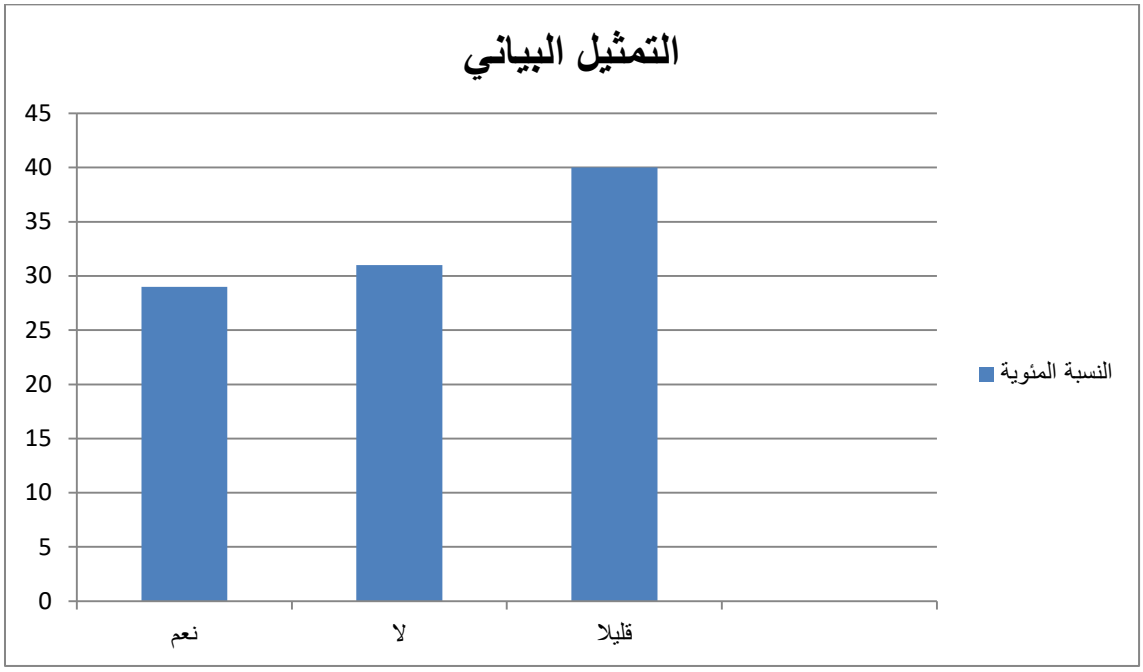


من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابات مدى استيعاب المتعلم للدروس حين يشرحها معلمهم باللغة العربية الفصحى، فيتبن أنّ نسبة 80٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (نعم)؛ أي إنّهم يستوعبون ما يقوله ويشرحه معلم اللغة العربية لهم، ونسبة 18٪ من المتعلمين أجابوا ب (قليلا)، ونسبة 02٪ من المتعلمين أجابوا ب (لا).

وما نلاحظه أنّ معظم المتعلمين يفهمون شرح المعلم للدروس باللغة العربية الفصحى ما يسمح للمعلم بالالتزام بالفصحى وعدم اللجوء للدارجة لإيصال المفاهيم وتوضيحها للمتعلمين.

س8/ هل تحتاج توضيحا بالدارجة؟

ـــــ	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	29	31	40
النسبة المئوية	٪29	٪31	٪40



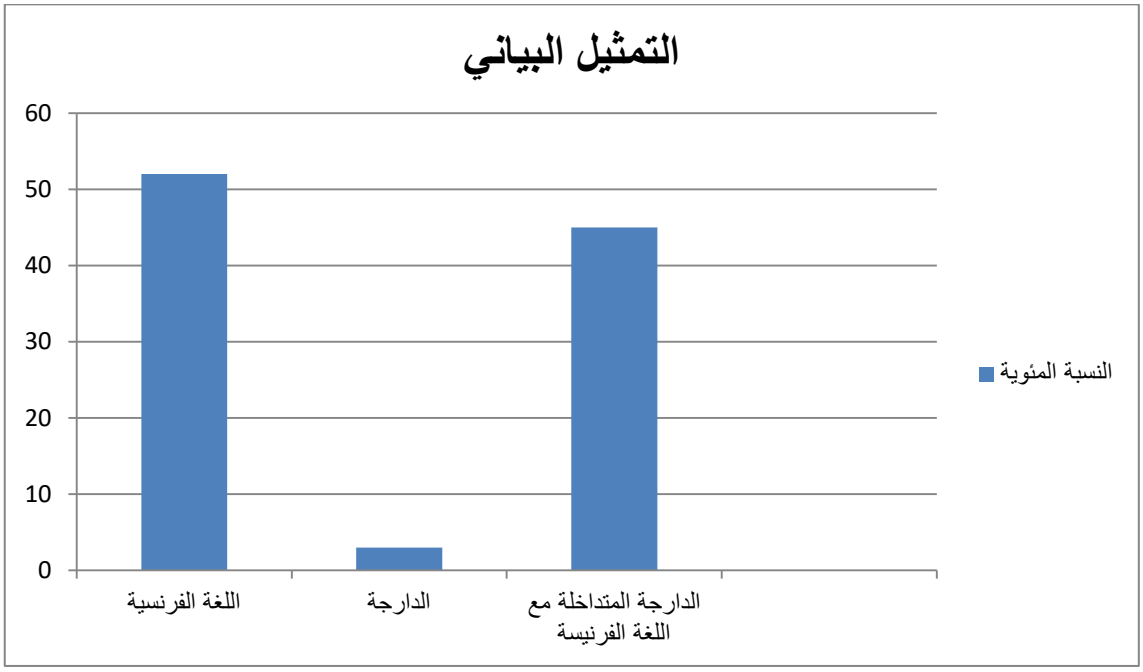
من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح مدى احتياج المتعلم لشرح المعلم له بالدارجة، يتبين أنّ نسبة 40٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (قليلا)؛ أي إنّهم في بعض الأحيان يحتاجون إلى شرح بعض المصطلحات والمفاهيم بالدارجة بدلا من الفصحى لفهمها، ونسبة 31٪ من المتعلمين أجابوا ب (لا)؛ أي إنّهم لا يحتاجون إلى الشرح بالدارجة فهم يفهمون شرح المعلم لهم باللغة العربية الفصحى، ونسبة 29٪ من المتعلمين أجابوا ب (نعم)؛ أي إنّهم يحتاجون إلى شرح الدروس بالدارجة من قبل معلم اللغة العربية.

نسب تؤكّد ما سبق وذكرناه سابقا أنّ المتعلم متأثر بمحيطه ولغة الاستعمال والتداول التي يوظفها به– الدارجة– ، ما يعرضه لسوء الفهم في بعض الأحيان وعدم استيعاب الدروس المقدمة

بالفصحى، وحاجته لتبسيطها بالدارجة حتى يفهمها، ما يحتم على المعلم البحث عن حلول للتخلص من الدارجة خلال تقديم الدرس بالقسم.

س9/ ما اللغة الّتي يشرح بها معلم اللغة الفرنسية داخل القسم؟

/	اللغة الفرنسية	الدارجة	الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية
عدد التكرارات	52	03	45
النسبة المئوية	٪52	٪03	٪45

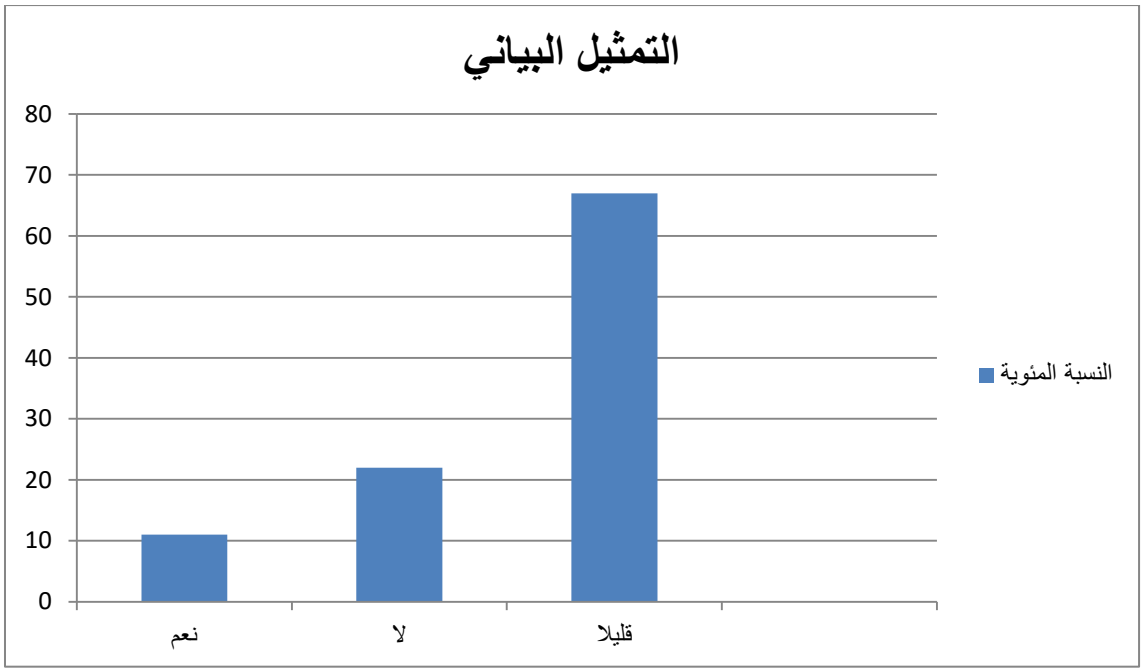


من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات حولاللغة الّتي يعتمدها معلم اللغة الفرنسية لشرح الدرس، فتؤكد نسبة52٪ من أفراد عينة البحث أنّ (اللغة الفرنسية) هي اللغة الّتي يشرح بها معلم اللغة الفرنسية دروسه، ونسبة 45٪ من المتعلمين أجابوا ب (الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية)؛ أي إنّه يوجد من المعلمين اللغة الفرنسية من يشرح بالدارجة بالموازات مع استعمالهلمصطلحات وألفاظ باللغة الفرنسية، وهذه النسبة معتبرة من أفراد عينة البحث، أمّا نسبة 03٪ من المتعلمينفأجابوا بأنّها (الدارجة)، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بعدد أفراد عينة البحث.

فمن خلال النسب التّي أمامنا نستطيع القول إنّ معلم اللغة الفرنسية ملتزم في شرح الدرس بلغة التدريس، فهو يحاول توفير بيئة لغوية فرنسية للمتعلم لكي يكتسب اللغة ومفرداتها من خلالها، فلا يوجد مكان آخر لدى المتعلم لممارسة اللغة الفرنسية فيه.

س10/ هل تفهم شرح معلم اللغة الفرنسية حين يشرح الدروس باللغة الفرنسية؟

	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	11	22	67
النسبة المئوية	٪11	٪22	٪67

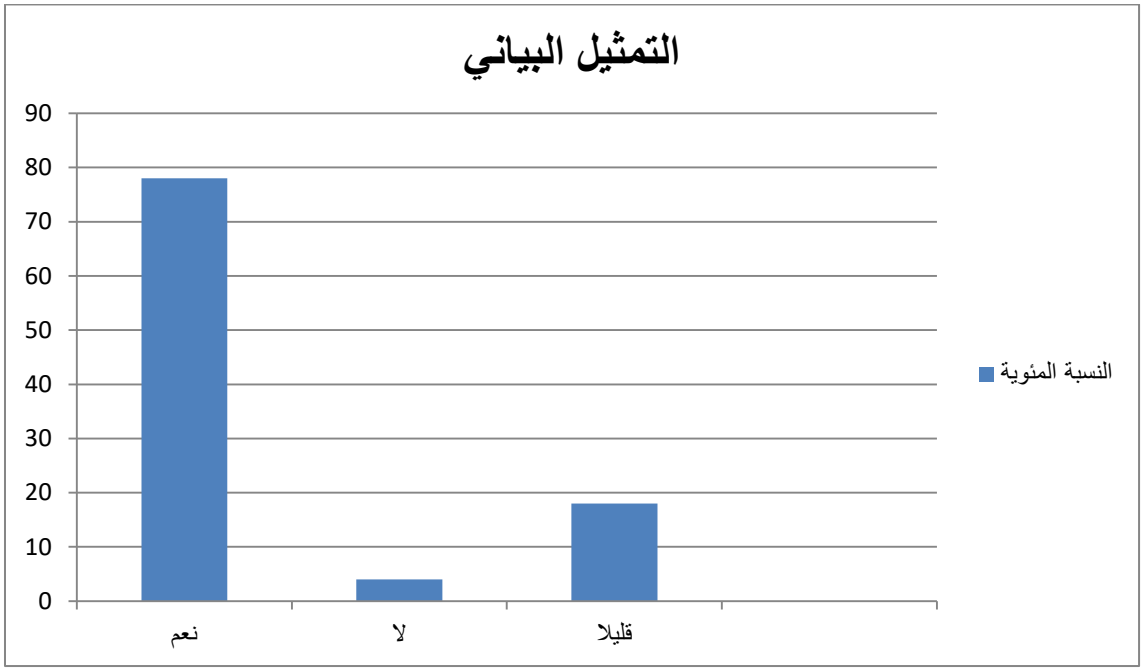


من خلال نتائج الجدول الّذي يجيب عن السؤال المطروح ، نجد أنّ نسبة 67٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب(قليلا)؛ أي أنّهم لا يفهمون كل ما يشرح لهم باللغة الفرنسية من قبل المعلم، ونسبة 22٪ من المتعلمين أجابوا ب (لا)؛ أي أنّهم لا يفهمون شرح الدروس باللغة الفرنسية، ونسبة 11٪ من المتعلمين أجابوا ب (نعم)؛ أي أنّهم يفهمون شرح الدروس باللغة الفرنسية.

جاءت هذه النسب المجسدة أمامنا مؤكدة ضعف المتعلم في مادة اللغة الفرنسية-كما لاحظنا ذلك في أسئلة سابقة- فكيف له أن يفهم شرح المعلم؟وهو لا يستطيع حتى التفريق بين الحروف اللاتينية.

س11/ هل تُجيد قراءة نصوص اللغة العربية؟

ـــــــ	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	78	04	18
النسبة المئوية	٪78	٪04	٪18



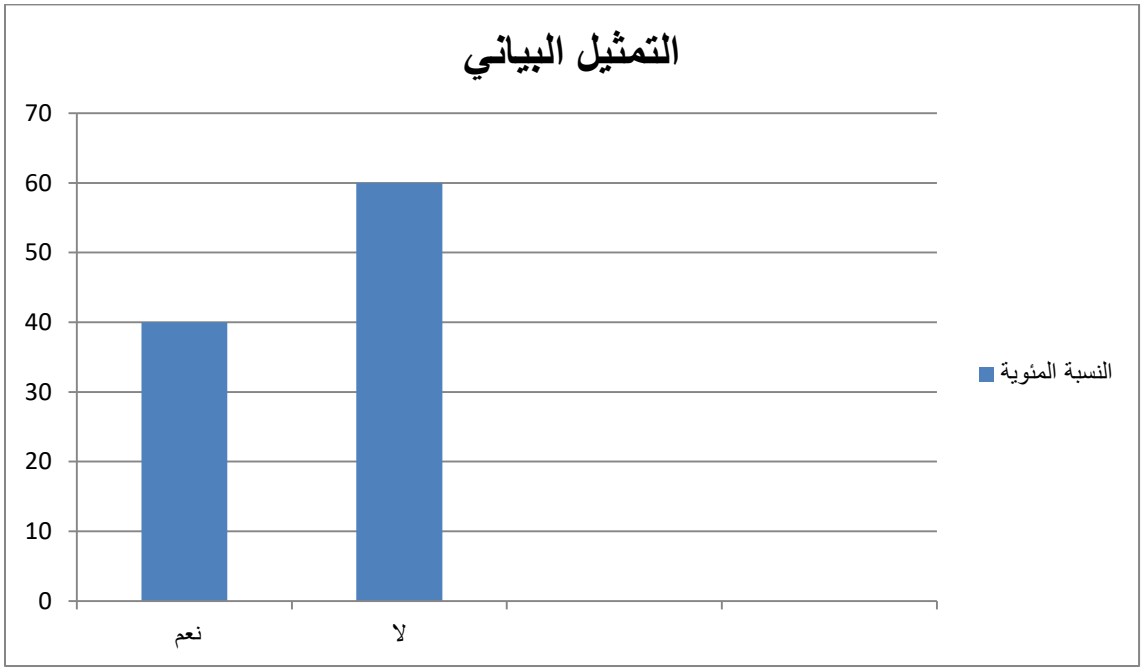
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجابةعنمدى تمكن المتعلم من قراءة النصوص باللغة العربية الفصحى، نجد نسبة 78٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (نعم)؛ أي إنّهم يجيدون قراءة النصوص باللغة العربية الفصحى، وهي النسبة الكبيرة من عينة البحث، ونسبة 18٪ من المتعلمين أجابوا ب (قليلا)؛ أي إنّهم أحيانا يستعصي عليهم قراءة بعض النصوص باللغة العربية الفصحى، ونسبة 04٪ أجابوا ب (لا)، وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بعدد أفراد العينة.

وما نلاحظه أنّ جل أفراد العينة متمكّنون من مهارة القراءة في اللغة العربية، ما يؤكّد نجاح المعلم في الرفع من مستوى المتعلم من خلال الاستفادة وحسن توظيف مهارتي الاستماع والتحدث ما أسهم في تمكنهم من مهارة القراءة، فالعلاقة بين الاستماع والقراءة تكمن في وجوب فهم الرسالة المستقبلة، والّتي تتمثل عند المتعلم في فهم النص المنطوق والمكتوب، فلكي يكون قادرا على إدراك الألفاظ

والجمل، لابد له منالاستماع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، وهذا هو دور حصة فهم المنطوق في المناهج المقررة فيقرأ المعلم النص للمتعلمين ويشرحه لهم، وبعد ذلك يأتي دور النقاش والأسئلة حول النص ومدى استيعاب المتعلم له وهذا ما يسمى بمهارة المحادثة، وبعد كل هذه المراحل يُطلب من المتعلم قراءة النص، فبدوره هو يقرأه قراءة صحيحة لأنّه استمع إليه وتحدث عنه سابقا.

س12/ هل تحب حصة اللغة الفرنسية؟

	نعم	لا
عدد التكرارات	40	60
النسبة المئوية	٪40	٪60

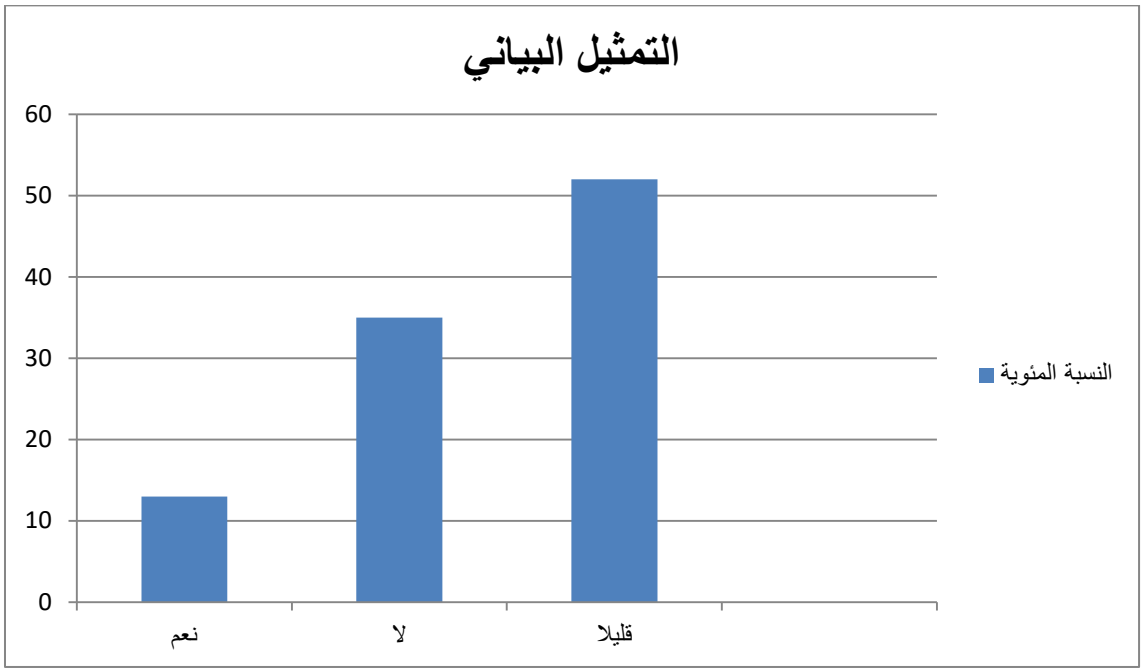


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابة عن مدى حب أو نفور المتعلم من حصة اللغة الفرنسية، تبين أنّ نسبة 60٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (لا)؛ أي إنّهم لا يحبون حصة اللغة الفرنسية، بمعنى أنّهم ينفرون من تلك الحصة بسبب عدم فهمهم للغة الفرنسية، ونسبة 40٪من التلاميذ أجابوا ب (نعم)؛ أي إنّهم يحبون مادة اللغة الفرنسية.

والملاحظ من خلال النسب الموضحة أمامنا أنّ معظم المتعلمين ينفرون من حصة اللغة الفرنسية، وهذا ما أثبتته نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية؛ حيث أقروا بأنّ المتعلم لا يميل إلى تعلم اللغة الفرنسية ولديه نفور منها، نفور له علاقة مباشرة بالمحيط والبيئة التي يعيش بها المتعلم من جهة، وموقف المجتمع السلبي منها باعتبارها لغة المستدمر، الأمر الذي جعل تحصيل المتعلم ضعيفًا في اللغة الفرنسية.

س13/ هل تجيد قراءة النصوص باللغة الفرنسية؟

	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	13	35	52
النسبة المئوية	٪13	٪35	٪52



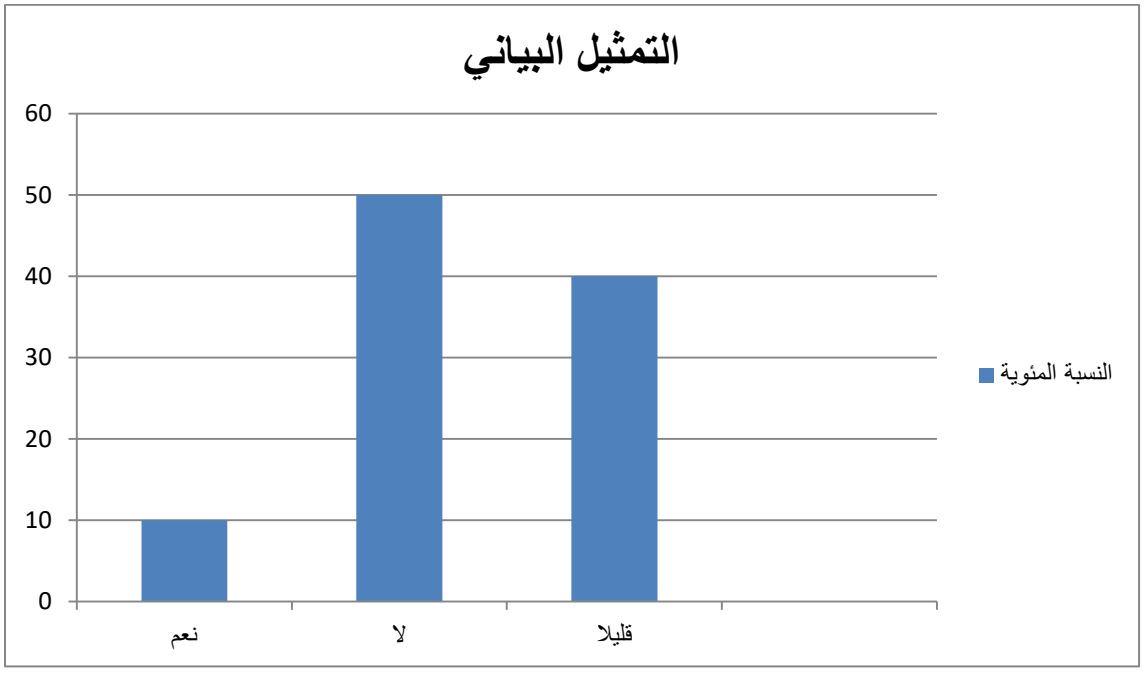
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب إجابة المتعلمين عن مدى إجادتهم لقراءة النصوص باللغة الفرنسية، يتبين أنّ نسبة 52٪ أجابوا ب(قليلا)؛ أي أنّهم لا يجيدون قراءة النصوص باللغة الفرنسية قراءة ممتازة، فأحيانا يستطيعون، وأحيانا لا، يستعصي عليهم الأمر، ونسبة 35٪ من

المتعلمين أجابوا ب (لا)؛ أي إنّهم لا يجيدون قراءة النصوص باللغة الفرنسية، ونسبة 13٪ من المتعلمين أجابوا ب (نعم).

ومما نلاحظه أنّ مستوى المتعلم في مهارة قراءة النصوص باللغة الفرنسية ضعيف ويعود ذلك لعدم استغلال باقي المهارات من قبل معلم الفرنسية فهو لا يتحدث ويتناقش معهم بها داخل وخارج القسم، ويلجأ غالبا لاستعمال الدارجة، هذا من ناحية المعلم أمّا من ناحية المتعلم فإنّه لا يجد في محيطه الفضاء الكافي للتواصل بها حتى يكتسبها كيف لا ولغة الاستعمال اليومي والممارسة هي الدارجة؟ أمّا الفرنسية فهي لغة المستدمر المنبوذة اجتماعيا.

س14/ هل تجيد التحدث باللغة الفرنسية؟

ـــــــ	نعم	لا	قليلا
عدد التكرارات	10	50	40
النسبة المئوية	٪10	٪50	٪40

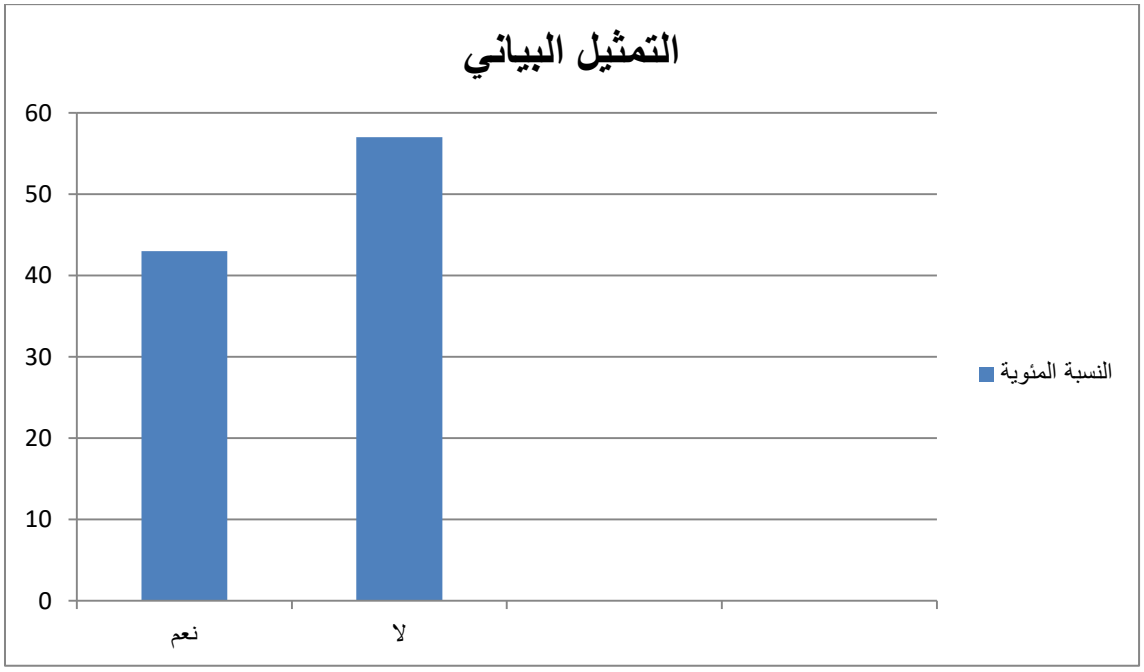


من خلال نتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات عن مدى تمكن المتعلم من مهارة التّحدّث باللغة الفرنسية، يتبن أنّ نسبة 50٪ من أفراد عينة البحث–وهي النصف– أجابوا ب (لا)، أي إنّهم لا يجيدون التحدث باللغة الفرنسية، ونسبة 40٪ أجابوا ب (قليلا)؛ أي إنّهم أحيانا يستطيعون التحدث بها، وأحيانا لا، ونسبة 10٪ أجابوا ب (نعم).

وما نلاحظه من خلال النسب أنّه يوجد صعوبة في التحدث باللغة الفرنسية لدى متعلم السنة الخامسة ابتدائي، ما يؤكد ضعفه في هذه المادة، وعدم تمكنه من تحسين مستواه كون حصة الفرنسية هي المكان الوحيد الذي تستعمل فيه كلغة.

س15/ هل تحب نشاط التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

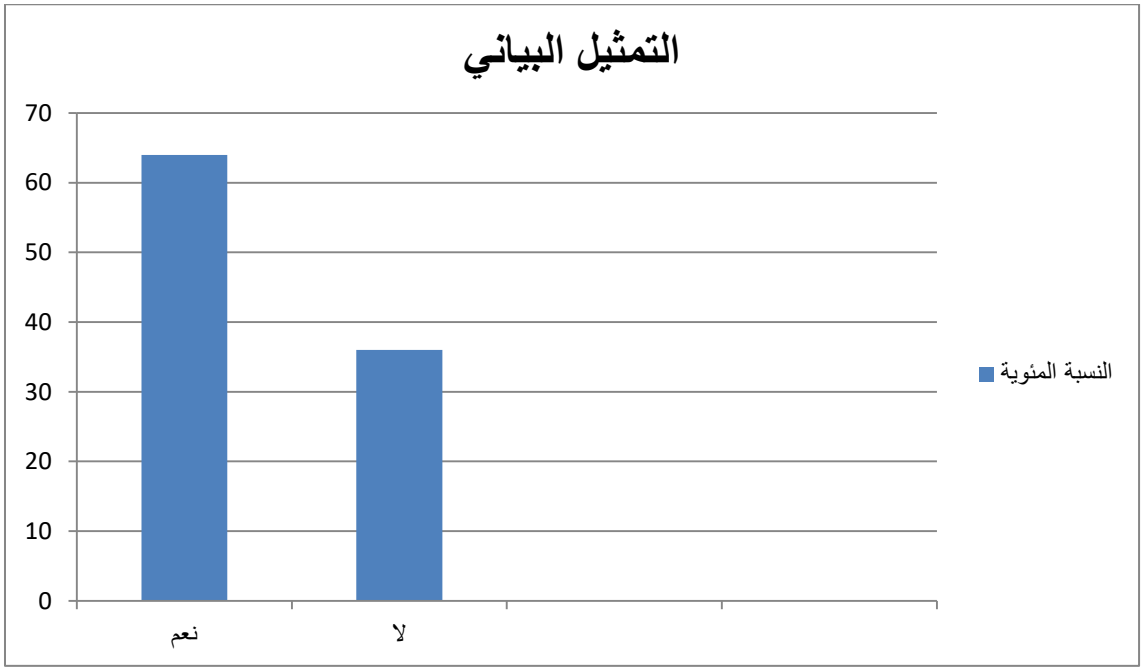
	نعم	لا
عدد التكرارات	43	57
النسبة المئوية	٪43	٪57



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح موقف المتعلم من نشاط التعبير الكتابي، تؤكد نسبة 57٪ من أفراد عينة البحث نفورهم من حصة التعبير الكتابي؛ حيث أجابوا ب (لا)، لأنّه نشاط فيه إعمال للعقل والخيال وتمكُّن تام من اللغة العربية، لذا تجد جل المتعلمين ينفرون منه، ونسبة 43٪ من المتعلمين أجابوا ب (نعم) معبرين عن حبهم ورغبتهم في ممارسة نشاط التعبير الكتابي ولعلّ ذلك راجع إلى المساحة التي تمنح لهم للتفكير واختيار الألفاظ الفصيحة قبل توضيفها في التعبير الكتابي مقارنة بالتعبير الشفوي.

س16/ هل تجد صعوبة في التعبير باللغة العربية الفصحى؟

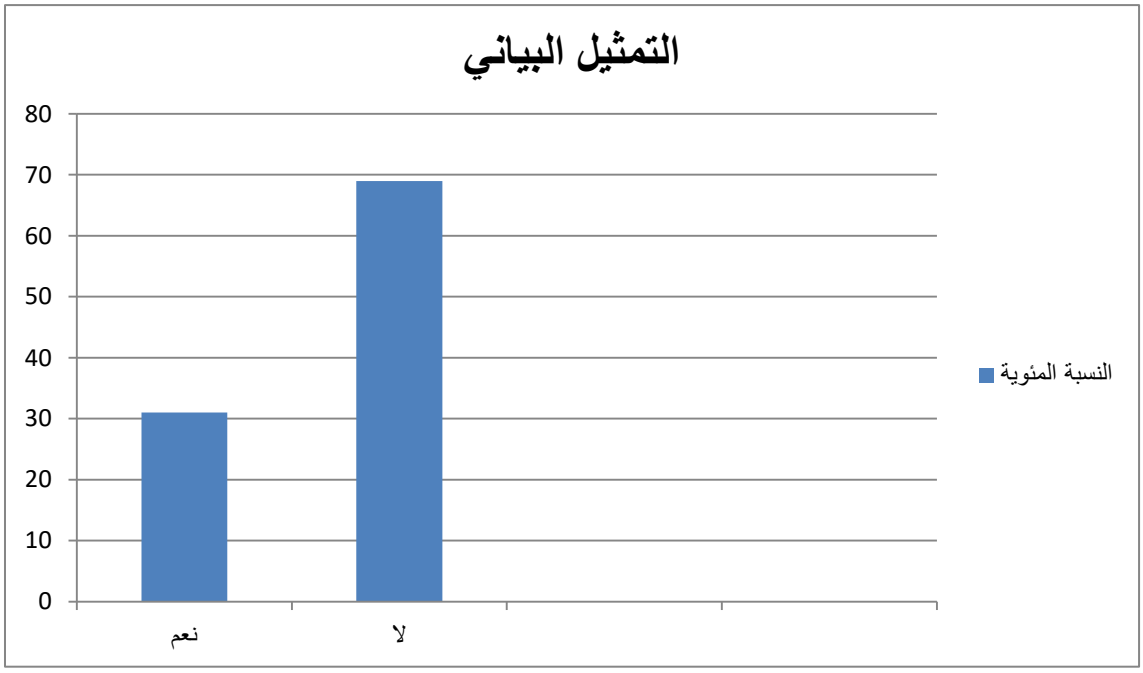
———	نعم	لا
عدد التكرارات	64	36
النسبة المئوية	٪64	٪36



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات عن مدى صعوبة التعبير على المتعلمين، فأكّدت نسبة 64٪ من أفراد عينة البحث على صعوبة ممارستهم لمهارة التعبير؛ حيث أجابوا ب (نعم)، وهذا يبرر نفور المتعلم من نشاط التعبير عامة والكتابي خاصة –المتضمن في السؤال السابق–، ونسبة 36٪ من المتعلمين أجابوا ب (لا)؛ أي إنّهم لا يجدون صعوبة في التعبير بطلاقة باللغة العربية الفصيحة، وهي نسبة لا بأس بها تحيل على ثراء في رصيدها اللغوي الفصيح ما يجعل التعبير بالفصحى في شقيه: الكتابي والشفوي سهلا وفي المتناول ولعلّ ذلك يعود لاختلاف بيئة هذه الفئة عن سابقتها إما لاستعمال أوسع للفصحى في البيت والمدرسة، أو لانتمائهم لمدارس قرآنية ما يجعل رصيدهم ثريا ولسانهم أكثر فصاحة.

س17/ هل توظف ألفاظا (كلمات) دارجة في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

	نعم	لا
عدد التكرارات	31	69
النسبة المئوية	٪31	٪69



من خلال نتائج الجدول الّذي يبين الإجابات عن مدى توظيفهم لألفاظ دارجة في التعبير الكتابي، يتضح أنّ نسبة 69٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (لا)؛ أي إنّهم لا يستعينون بألفاظ عامية للتعبير عن أفكارهم في نشاط التعبير الكتابي، ونسبة 31٪ من المتعلمين أجابوا ب (نعم).

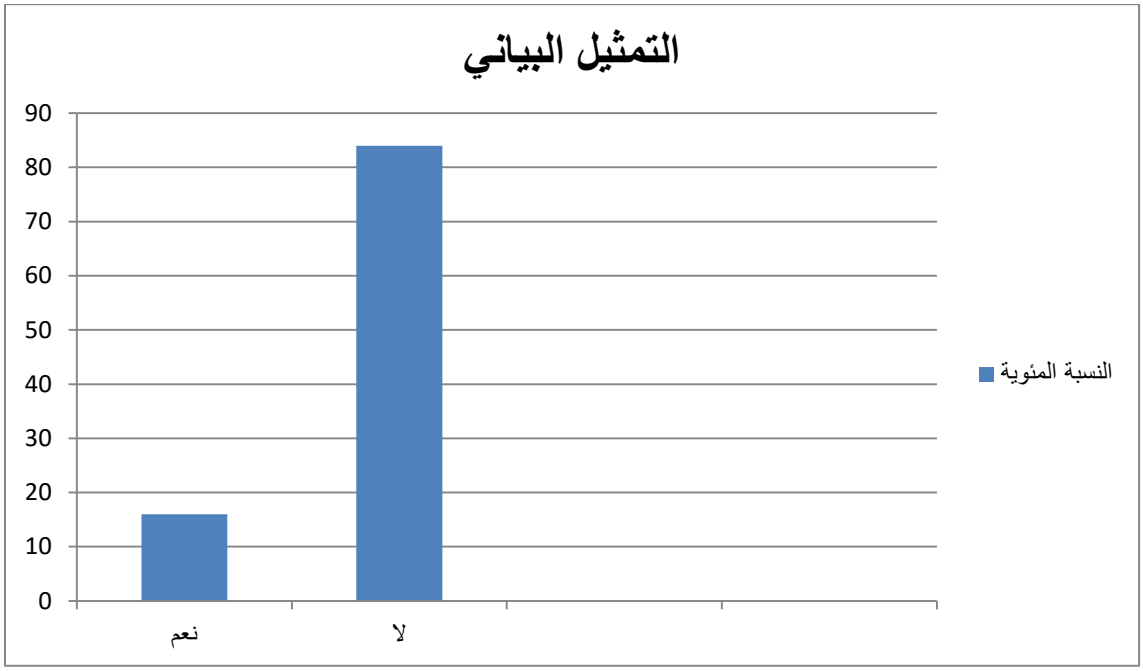
وما نلاحظه من خلال النسب المجسدة أمامنا أنّ المتعلمين يحاولون قدر المستطاع عدم الاستعانة بالدراجة في نشاط التعبير الكتابي، وإنْ فعلوا ذلك يكون سهوا منهم لا أكثر، أو أنّهم لم يجدوا بديلا لبعض الألفاظ في مخزونهم الفصيح؛ حيث تكون بعض الكلمات راسخة في الذهن بالدراجة وغير متداولة بالفصحى، فمثلا لفظة "كَابُو"* دارجة وحين تسأل المتعلم عن مقابلها الفصيح

*يقابلها في اللغة العربية الفصحى: "اليقطين".

تجده يحتار ويبحث عنها في معجمه اللغوي ولا يجدها-أحيانا حتى الكبار يعجزون- فالمقابل الفصيح لها غير متداول في مجتمعه اليومي.

س18/ هل توظف ألفاظا (كلمات) من اللغة الفرنسية في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

	نعم	لا
عدد التكرارات	16	84
النسبة المئوية	٪16	٪84

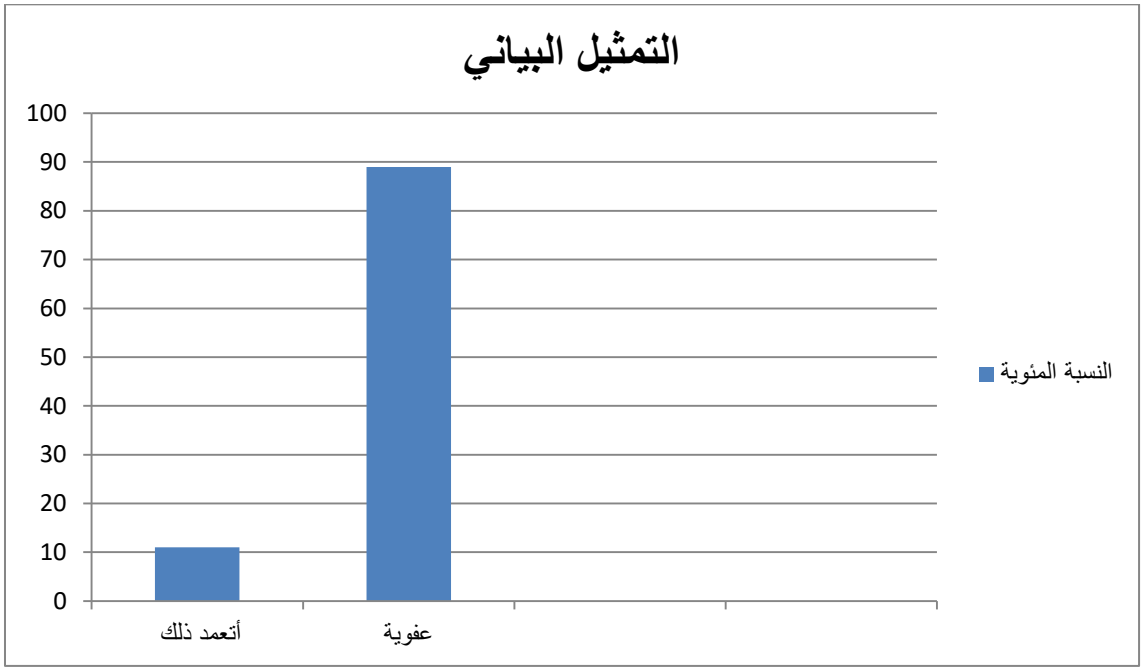


من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابة عن مدى توظيف المتعلم لألفاظ باللغة الفرنسية في التعبير الكتابي بمادة اللغة العربية، يتبين أنّ نسبة 84٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (لا)، ونسبة 16٪ أجابوا ب (نعم).

وما نلاحظه من النسب الّتي أمامنا أنّ ثقافة المجتمعالسّوفي ليست فرنكفونية، مما يجعل المتعلم لا يستعين باللغة الفرنسية في تعبيره.

س19/ إذا وظفت كلمات من اللغة الفرنسية في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية يكون ذلك عمدا منك أو عفويا؟

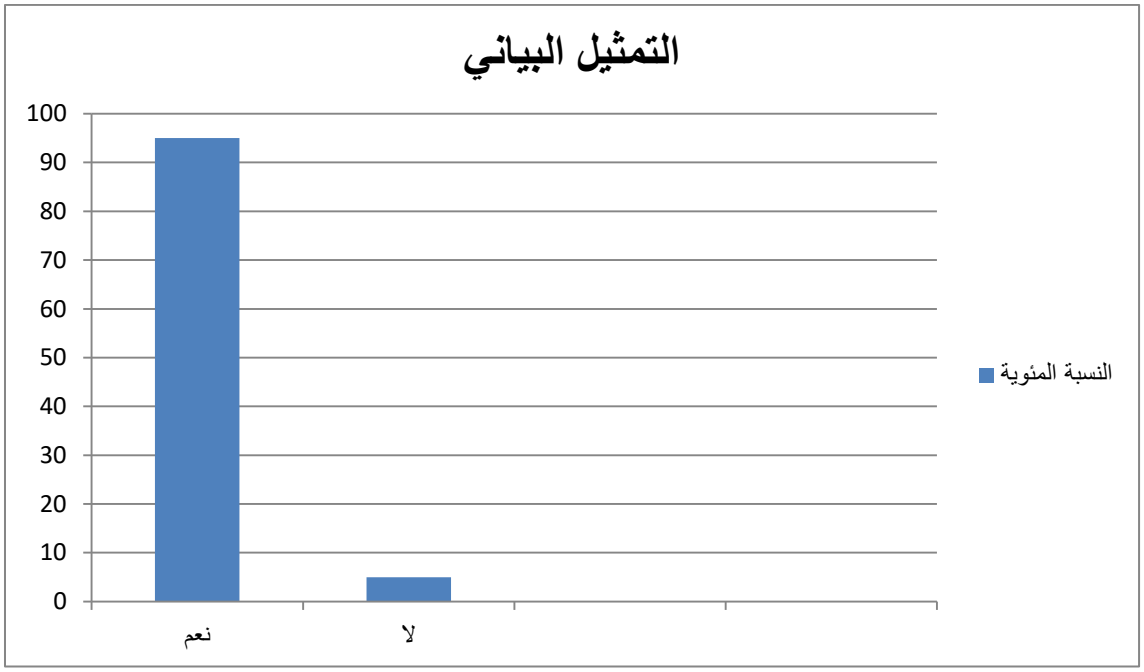
	أتعمد ذلك	عفوية
عدد التكرارات	11	89
النسبة المئوية	٪11	٪89



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول الّذي يوضح نسب الإجابات عن السؤال المطروح، نجد أنّ نسبة 89٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (عفوية)؛ أي إنّ توظيفهم لكلمات من اللغة الفرنسية في التعابير الكتابية في اللغة العربية غير متعمدة، ونسبة 11٪ من المتعلمين أجابوا ب (أتعمد ذلك)، ما يجلعنا نعود للدارجة المستعملة في بيئة المتعلم التي تزخر بألفاظ قريبة من الفرنسية، أو الفرنسية المعربة تعريبا خاطئا مثالها لفظة "فريڤوا" في الدارجة المحلية التي هي في الأساس نطق وتعريب خاطئ للفظة"Réfrigérateuer"، ما يجعل المتعلم يوظفها بشكل تلقائي باعتبارها دارجة عندما يستعصي عليه الأمر في توظيف مقابلها الفصيح، أو استعماله لها بشكل عفوي كونها لغة التداول اليومي.

س20/ هل تشاهد التلفاز؟

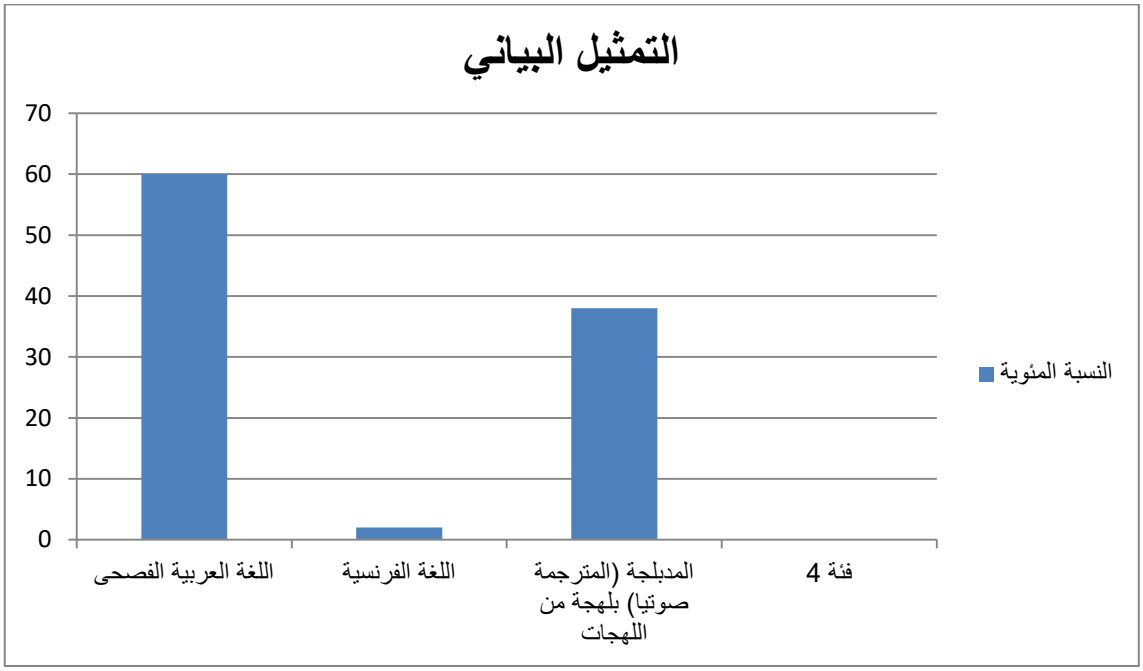
———	نعم	لا
عدد التكرارات	95	05
النسبة المئوية	٪95	٪05



من خلال نتائج الجدول الّذي يبين نسب الإجاباتعن مدى مشاهدة المتعلم للتلفاز، يتضح أنّ نسبة 95٪ من أفراد عينة البحث أجابوا ب (نعم)؛ أي أنّهم يشاهدون التلفاز، فقد أصبح التلفاز جهاز مهم، وتواجده حتمي في كل المنازل، والمتعلمين دائمي المشاهدة لهذه الشاشة، فمن خلاله تتوسع آفاق الطفل ومعارفه وثقافته، وينمو رصيده اللغوي، ونسبة 05٪ من المتعلمين أجابوا ب (لا).

س21/ بأي لغة تشاهد الأفلام الكرتونية (الرسوم المتحركة)؟

	اللغة العربية الفصحى	اللغة الفرنسية	المدبلجة (المترجمة صوتيا)بلهجة من اللهجات
عدد التكرارات	60	02	38
النسبة المئوية	٪60	٪02	٪38



من خلال استقرائنا لنتائج الجدول المبين أعلاه، يظهر أنّ نسبة 60٪ من أفراد عينة البحث أجابوا بأنهم يشاهدون الرسوم المتحركة بـ(اللغة العربية الفصحى)؛ أي إنّهم يُفضلون مشاهدة الرسوم المتحركة المتحدثة باللغة العربية الفصحى، لما لها من جذب لمسامع الأطفال وجمال لا يوصف، وتبني أولى القنوات العربية المخصصة للأطفال للغة الفصحى في ترجمتها وتقديمها للرسوم المتحركة على اختلافها كقناة "سبيستون العربية"، ونسبة 38٪ من المتعلمين أجابوا ب (المدبلجة؛ أي المترجمة صوتيا بلهجة من اللهجات) ما يؤثر على لغة المتعلم ورصيده الذي يشهد تنوعا بين الفصحى والدارجة المحلية والعاميات العربية كالمصرية واللبنانية والسورية والخليجية، تنوع ينعكس على لغة المتعلم في المدرسة ويصعب عليه التحصيل العلمي كونه تعوّد على الاستماع بغير الفصحى، ونسبة 02٪من المتعلمين أجابوا ب (اللغة الفرنسية) وهي نسبة قليلة جدا لا يكون لها تأثير كبير على لغة المتعلمين في المدارس؛ فالتلفاز مصدر مهم من مصادر تنمية الرصيد اللغوي الفصيح لدى المتعلم.

نتائج دراسة الاستبانة الموجهة للمتعلم–السنة الخامسة ابتدائي– (الوادي الوسط):

بناءً على تحليل ودراسة الاستبانة الموجهة للمتعلم نستنتج أنّ:

– الدارجة هي لغة الوسط الّذي يعيش فيه المتعلمفهي لغة البيت والشارع والأصدقاء وفناء المدرسة فحتى معلم اللغة العربية واللغة الفرنسية يتعامل بها مع متعلميه خارج القسم.

– ينحصر التعامل باللغة العربية الفصحى داخل القسم فقط، بل قد تتداخل مع الدارجة في بعض الأحيان وخاصة في الدروس المتعلقة بالقضايا العلمية، كالرياضيات مثلا.

– هناك صعوبة لدى المتعلم في فهم واستيعاب دروس اللغة الفرنسية فهو لا يملك رصيدا لغويا فرنسيا من أجل استثماره في الفهم والتفاعل.

– أغلبالمتعلمين لا يملكون رغبة في تعلم اللغة الفرنسية–ينبذونها–.

– يوجد صعوبة لدى المتعلم على مستوى مهارة القراءة لنصوص اللغة الفرنسية .

– جل المتعلمين لا يجيدون التحدث باللغة الفرنسية وسببه فقر الرصيد اللغوي الفرنسي لديهم وعدم استعمال اللغة في حياتهم اليومية.

– جل المتعلمين يستثقلون نشاط التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية ولديهم صعوبة في التعبير باللغة العربية الفصيحة ولعلّ ذلك راجع لضعف رصيدهم اللغوي الفصيح وعدم استيعابهم للموضوع المقرّر.

– استعمال المتعلم لألفاظ بالدارجة أو باللغة الفرنسية في تعبيره الكتابي لاشعوريا وعفويا.

– يمارس التلفاز والأفلام الكرتونية دور المعلم عن قصد أو عن غير قصد في تعليم المتعلم–الطفل– اللغة العربية الفصيحة فلهما دور هام في تنمية الرصيد اللغوي الفصيح للمتعلم.

وكل هذا يؤدي بنا إلى القول:

– ضعف المتعلمين في اللغة الفرنسية يؤكد ندرة وجود ظاهرة الثنائية اللغوية في أوساط متعلمي البيئة السوفية.

– حضور الرصيد اللهجي في منتوج المتعلمين يؤكد تفشي ظاهرة الازدواجية اللغوية عندهم.

الفصل الرابع

أثر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على التعبير الكتابي لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي

أوّلا:عينة الدراسة

ثانيا:الحدود الزمنية والمكانيةللبحث

ثالثا:تحليل الأخطاء

رابعا:الحلول المقترحة

أثبتت عدّة دراسات أجريت على لهجة وادي سوف بأنّها لهجة قريبة من الفصحى ومن بينها: دراسة "أحمد زغب" الموسومة بـ: "لهجة وادي سوف دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث"؛ حيث قال:«لهجة منطقة سوف حافظت على فصاحة ألفاظها إلى حدّ بعيد كما تبيّن ضعف تأثير اللغة الفرنسيّة على سكان المنطقة»[1]، فقد توصّل "أحمد زغب" إلى هذه النتيجة بعد عملية بحث معمقة أجراها على هذه اللهجة وبيّن أنّها نَقِيَة من الدخيل الأجنبيالمتمثل في لغة المستدمر الفرنسي فهي ليست متأثرة به بدرجة كبيرة مقارنة ببقية مناطق الدولة الجزائرية، و يخّيل لك أنّك تستمع إلى لغة فصيحة لا لهجة، وبهذا نستطيع أن نقول بأنّها لم تهجن-لغة هجين- لكن ذلك لا يمنع أنّ اللهجة بنت الفصحى، فقد تعرّضت لتغيّر جعلها تكون انحراف عن الفصحى.

ونحى نحوه "نور الدين مهري"، ويتجلّى ذلك في دراسة له موسومة بـ: "معجم الفصيح في لهجة وادي سوف"؛ حيث قال:«لهجة سوف غنّية بالألفاظ العربيّة الفصيحة فإنّ ذلك يدل على أنّ هناك عربًا استوطنوا هذه المنطقة ونقلوا معهم لغتهم كما كانوا يتواصلون بها في جزيرتهم العربيّة وتوارثت الأجيال ذلك إلى يومنا هذا»[2]، فمن خلال دراسته الّتي أجراها على لهجة سوف وفي طبيعتها الّتي تبحث عن أصل ألفاظ هذه اللهجة في المعاجم وردّها إلى أصلها الفصيح توصل الباحث "نور الدين مهري" إلى أنّ معظم ألفاظ اللهجة السوفية فصيحة، ويعود ذلك إلى سبب رئيس ألا وهو: أنّ أصل سكان هذه المنطقة كانوا عربا فنقلوا لهجتهم معهم وتوارثها أهل منطقة سوف جيلا بعد جيل إلى حد السّاعة، والملاحظ على هذا التبرير بعض القصور حيث أغلب الشعوب العربية ذات أصل فصيح، ومع ذلك تهجنت اللغة التي يتكلمونها.

[1] زغب أحمد، لهجة وادي سوف، **دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2012، ص187.

[2] مهري نور الدين، **معجم الفصيح في لهجة وادي سوف**، سامي للطباعة والنشر، الوادي، الجزائر، ط1، 2016، ج1، ص13.

وجاء في كتاب "الصُّروف في تاريخ الصّحراء وسوف"، ما يدلّ على قرب اللّهجة السوفيةللعربية الفصحى؛ حيث قال "إبراهيم مُحَّد السّاسي العوامر": « وكانت لغة التخاطب عندهم أقرب ما تكون من لغة أهل الجزيرة العربية إذ يحس السامع في لهجتهم وأسلوب خطابهم أسلوبا قرآنيا؛ إيجاز في اللفظ وسمو في المعنى ونبرات رنانة ذات إيقاع موسيقي جميل وصدق في التعبير عن مكنونات قلب طاهر ونفس صافية ينشدان الخير والحق والجمال»[1]، فمن خلال قوله نستشف نتيجة توصل إليها ألا وهي أصل سكان منطقة سوف من الجزيرة العربية–وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه "نور الدين مهري"– وقد فصَّل في محاسن هذه اللهجة وأقر بأنّ أسلوبها يحاكي الأسلوب القرآني فيه من الإيجاز في اللفظ، وسمو في المعنى.

غير أنّ كل ما قيل سابقا عن قرب لهجة وادي سوف من العربية الفصحى لا ينفي أنّها تمثل تغيرا للفصحى وخروجا عن بعض قواعدها ما ينعكس حتميا على لغة المتعلم وتحصيله الدراسي، ما دفعنا للبحث في هذا التأثر من خلال القيام بتحليل عدّة نماذج من التعابير الكتابية لمجموعة من المتعلمين من عدّة مدارس، كما سنوضحه في عنصر عينة الدراسة؛ من أجل توضيح أثر ظّاهرتي الازدواجيّة اللّغوية والثنائيّة اللّغويّة على المردود اللّغوي للمتعلم في أثناء تحرير موضوع ما وذلك يتمثل في نشاط التّعبير الكتابي؛ الّذي يُظهر مدى تحكم المتعلم في اللّغة العربيّة ومهاراتها الأربعة كما وضحنا سابقا بأنّ المهارات اللغوية كلها تصب في مجرى التّعبير الكتابي.

[1] العوامر إبراهيم مُحَّد السّاسي ، **الصُّروف في تاريخ الصّحراء وسوف**، تع: الجيلاني بن إبراهيم العوامر، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، دط، 2007، ص29.

أوّلا– عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة مجموعة من نماذج التعابير الكتابيةالتي أنجزت من قبل المتعلمين داخل حجرة، وصل عددها إلى قرابة المئة نموذج.وكانت **مواضيع التعابير** تدور حول:

- مهنة المستقبل التي تحلم أن تمتهنها.
- التمريض.
- كتابة رسالة إلى صديقك.
- نضال الثورة الجزائرية، وكيفية الحفاظ على الوطن.
- فوائد الماء.
- التعاون.
- العمل.

ثانيا– الحدود الزمنية والمكانية للبحث:

بالنّسبة للحدود الزّمنيّة، فقد تم جمع مجموعة التعابير الكتابية، لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، في فترة شهري فيفري ومارس، في الموسم الدراسي: 2020/2019، لكن توقفنا عن الجمع لأنّ المدارس أغلقت، بسبب المرض الّذي تفشى في العالم –كورونا–، وأتممنا الجمع خلال شهري نوفمبر وديسمبر، في الموسم الدراسي: 2021/2020.

أما بالنسبة للحدود المكانية فقد أُخذت عينة الدراسة من أربع مدارس هي:

- مدرسة مرغني خليفة.
- مدرسة بن يامة عبد الكريم.
- مدرسة خضير خليفة.
- مدرسة مياسي عبد الواحد.

وتقع المدارس في وسط الوادي، بحي الصحن، وذكرت في كتاب (الصروف): تقع من جهة الجنوب سيدي مرغني نسبة للرجل الصالح المقبور هناك، فقرية سيدي مرغني المعبر عنها بصحن الماسط، تبعد عن الوادي بنحو الكيلومترين[1]، وذكر "رشيد سلطاني" في كتابه (تاريخ سوف) من بين أقدم الأحياء القديمة في وادي سوف: سيدي مرغني؛ أي الصحن حاليا[2]، فهي تعد من أقدم المناطق بوادي سوف الوسط.

ثالثا– تحليل الأخطاء*:

الخطأ**	نوعه	التأويل المقترح لسبب الخطأ
النَّاسْ يُحبُو الأطباء	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جملة (النّاس يحبو الأطباء) يقابلها في اللغة العربية (النَّاسُ يُحبُونَ الأَطِبَاءَ)، فالتركيب الّذي استعمله المتعلم خاطئ، فالجملة شذّت عن القاعدة النحوية المشهورة، ثبوت النون في الأفعال الخمسة، في حالة رفع الفعل، فإذا لم يسبق الفعل حرف

[1] ينظر: العوامر، إبراهيم مُحَمَّد السّاسي، **الصُّروف في تاريخ الصّحراء وسوف**، ص110.

[2] ينظر: سلطاني رشيد، **تاريخ سوف، النشأة– التكوين– التطور**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2016، ص188.

***تحليل الأخطاء** هو: إجراء يدرس لغة المتعلم الّتي ينتجها وهو يتعلم.مدور مُحَمَّد، **التمارين اللغوية في المناهج اللسانية الحديثة واستعمالاتها التعليمية**، دار الضحى، الجلفة، الجزائر، ط1، 2017، ص238.

هناك فرق بين **الخطأ والغلط يجب توضيحه في هذا الموضع، فالخطأ هو ضد الصواب، أو إصابة الذنب، فالأخطاء تعني انحراف ملحوظ عن قواعد اللغة، فهو صرف الكلام على غير جهته، أمّا الغلط فهو عدم معرفة وجه الصواب بسبب إعياء الشخص أو التعب، فهو هفوة أو زلة لسان، فالأغلاط لا تنشأ عن قصور في القدرة، بل تدل عن نقصان عارض يعتري عملية إنتاج الكلام، فالخطأ والغلط مصطلحين استخدما للدلالة على خروج المتكلم عن النظام اللغوي. ينظر، مدور مُحَمَّد، التمارين اللغوية في المناهج اللسانية الحديثة واستعمالاتها التعليمية، ص239-338، وينظر، محاسيس صهيب سليم، **عيوب الكلام في التراث اللغوي العربي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص126-127.

		نصب، أو حرف جر، فهو مرفوع وجوبا، فالمتعلم عبر بالعاميّة، جراء تأثره بها. فالخطأ هنا وقع على المستوى **النحوي**، فإعراب الجملة يكون كالآتي: النّاس: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. يحبون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة، والواو ضمير متصل في محل رفع الفاعل. الأطباءَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. والجملة الفعلية (يحبون الأطباء) في محل رفع خبر للمبتدأ. **مبرر الاستعمال:** من خصائص اللهجة السوفية حذف النون من الأفعال الخمسة، في كل الحالات، بقصد التخفيف[1]، فاللهجة دوما تسقط القواعد النحوية والإعراب، وتميل إلى التسكين في أواخر الكلمات، وذلك من أجل الخفة والاقتصاد اللّغوي، ومن أمثلة هكذا تركيب في اللهجة نذكر:

[1] ينظر: مهري نور الدين، **المعجم الفصيح في لهجة وادي سوف**، ص25.

		النّاس يخرجوا بكري، والصواب: النّاس يخرجون باكرا. الذر يلعبوا، والصواب: الأولاد يلعبون. ولأنّ اللهجة السوفية تسكن أواخر الكلم نجد هذا الخطأ شائعا بين المتعلمين.
قريب تضربها طاكسي	ثنائية لغوية	الأصل في الكلام؛ و الصواب قول: على وشك أن تصدمها سيارة، فلفظة طاكسي (Taxi) أجنبية، مأخوذة من اللّغة الفرنسية، وهي لغة المستدمر الفرنسي، الّذي احتل الجزائر، فعَمل المستدمر على ضرب اللّغة العربية، وتحطيمها، وترك مخلفاته اللّغوية، المؤثرة في اللهجات الجزائرية عموما، لا اللّهجة السوفية فقط، ففي اللّهجةنجد كثرة استعمال ألفاظ فرنسية، على الرغم من وجود مقابل عربي لها، فقد ألفت العامّة هكذا استعمالات، واستخفت بها، وما هذا إلاّ نموذج، من تداخل اللّغة الفرنسية، بالعاميّات الجزائرية، وقد ظهر جليا في تعبير المتعلم، فلفظة "سيارة" ليست بعيدة عن ذهنه، لكن يبدو أنّ المتعلم استعمل اللفظة الّتي تتداول في مجتمعه، ومحيطه اليومي، على الرغم من معرفته بمقابلها العربي، دون أن يعمل عقله، أثناء تعبيره عن أفكاره.

الدُوى	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** في اللّغة العربية يقابل لفظة الدُوى ب: الدواء، فقد حصل تغير، في الكلمة على المستوى **الصوتي** و**الصرفي**؛ فأي تغير صوتي يقع على اللفظة، يتبعه تغير في بنية الكلمة، وهذا ما نسميه بالمستوى الصرفي، فهذه الظاهرة، الّتي نحن بصددها تسمى بالإمالة: وتعني انتحاء المتكلم بالألف نحو الياء، وبالفتحة نحو الكسرة، بغرض تحقيق التناسب بين الأصوات، والسعي إلى جعلها على نمط واحد.[1] **مبرر الاستعمال:** من خصائص اللّهجة السوفية، على المستوى الصوتي: الإمالة، وقد ذكرها "نور الدين مهري" في كتابه، مدرجا إيّاها ضمن خصائص هذه اللّهجة؛ حيث قال: «في لهجة سوف تظهر الإمالة بشكل واضح على ألسنة الناطقين بها»[2]، فقد جرت الألسنة على تداول مثيل هكذا ألفاظ، نحو: العشي(الصواب: العشاء)، المي(الصواب: الماء)، وذلك لأنّ اللّهجة دوما تسعى إلى التسهيل في الاستعمال، وواضح أنّ المتعلم كتب كما نطق، فلم

[1] ينظر: زغب أحمد، **لهجة وادي سوف، دراسة في ضوء علم الدلالة الحديث**، ص26.

[2] مهري نور الدين، **معجم الفصيح في لهجة وادي سوف**، ص03-04.

		يفرق بين العاميّة والفصحى أثناء تدوين تعبيره. وما يثبت أنّ أول من استوطنوا منطقة سوف، كانوا عربا القول الآتي: «يكاد يجزم العلماء أنّ الإمالة لهجة تميم ومن جاورهم من سائر أهل نجد كأسد وقيس»[1]، فمحافظة اللهجة السوفية على خاصية الإمالة في لغة التخاطب اليومي، ما هي إلاّ دليل قاطع على أنّأصل سكان هذه المنطقة عرب، فالعلاقة بين اللّهجات العربية الحديثة والقديمة قوية، لأنّ اللّهجات العربية القديمة، بقيت تُستعمل، وتنتقل على ألسنة النّاس، في الأجيال السابقة حتّى وصلتنا، وتلك الظواهر العاميّة في اللّهجات العربية الحديثة، هي في الواقع عريقة ضاربة في القدم ممتدة جذورها في حياة الأمّة العربية.[2]
لا يتوقفون عن العمل إلا دقائق لتناول **الفُطُورُ**...	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في معجم الوسيط: « الفَطُورُ: تناول الصّائم طعامَه، بعد غروب الشمس، وتناول الوجبة الأولفي الصّباح... والطّعام يتناول صباحًا»[3]، حسب ما جاء في المعجم: "الفَطور": هي وجبة الصائم، وكذلك هو طعام الصباح، لكن في اللّهجة السوفية،

[1] كريم مُحَمَّد رياض، **المقضب في لهجات العرب**، الأوفيست، طنطا، مصر، دط، 1996، ص163.

[2] ينظر: الجنيدي أحمد علم الدّين، **اللهجات العربية في التراث**، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، دط، 1983، ص126.

[3] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص694.

		انتقلت دلالة لفظة "فطور"، من وجبة الصباح، ووجبة الصائم، إلى وجبة الغداء، مع المحافظة على دلالة وجبة الصائم، فالخطأ هنا وقع على المستوى **الدلالي والصوتي**، فانتقال الدلالة عَدَّهُ "رمضان عبد التواب"، من مظاهر التطور الدلالي؛ حيث قال: «أهم مظاهر التطور الدلالي ثلاثة: تخصيص الدلالة، وتعميم الدلالة، وتغيير مجال استعمال الكلمة، أي إنّ معنى الكلمة يحدث فيه تضييق، أو اتساع أو **انتقال**»[1]، أمّا على المستوى الصوتي، فالعامّة تنطق لفظة "الفَطُور" بالضم هكذا "الفُطُور"، ونستطيع القول على هذه الظاهرة هي إتباع: «ويعني تأثير الحركات بعضها في بعض، وهذه الظاهرة تدخل في باب المماثلة»[2]. ف"الفُطُور" بالضم مصدر، والعاميّة تضم أول الكلمتين وينبغي فتح الأولى، فصيغة فُعول الاسمية بضم الفاء، صيغة مصدرية، مثل رُكوع، سُجود.[3] **مبرر الاستعمال:** من الواضح أنّالمتعلم لديه ضعف في رصيده

[1] عبد التواب رمضان، **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1990، ص194.

[2] حجازي محمود فهمي، **علم اللغة العربية**، دار غريب، مصر، دط، دت، ص229.

[3] ينظر: ضيف شوقي، **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص58.

		اللّغوي الفصيح، مما جعله يستعمل لفظة "فُطُور" بدلا من " الغداء" وهذا إنْ دل فإنما يدل على غلبة الرصيد اللّغوي العامي، لدى المتعلم، ممّا جعله يستثمر العاميّة، في تحرير موضوعه، فمن الألفاظ المماثلة، للفظة "فُطُور" المتداولة في اللّهجة السوفية: "السُّحُور" والصواب: "السَّحُورُ".
بنان	ثنائية لغوية	لفظة "banane" هي لفظة فرنسية، وقد استعملها المتعلم، بالكتابة العربية؛ أي إنّ اللفظة لم تكتب بالحروف الفرنسية، بل كتبت بالحروف العربية، لكن يقابلها في اللّغة العربية لفظة "موز" ، فالأصل في الاستعمال، تدوين لفظة "موز" لا "بنان"، لأنّ التعبير باللّغة العربية، لا باللّغة الفرنسية، ومع ذلك استعملها المتعلم، كما هي بتغيير رسم حروفها إلى العربية، وهذا يدل على تداول هاته اللفظة، في العامية السوفية، ممّا جعل المتعلم يستخفها ويستعملها في تعبيره، كما يُوحي بعدم ثراء الرصيد اللغوي الفصيح للمتعلم ما يجبره على التعبير بالدارجة أحيانا، أو توظيفها عفويا أحيانا أخرى.
طبلية	ثنائية لغوية	لفظة "Tablier" باللّغة الفرنسية، وتقابلها في اللّغة العربية كلمة "مئزر"، فالمتعلم هنا، دوّن أثناء تحريره للموضوع، في نشاط التعبير الكتابي، لفظة

		"طبلية"، التي تدور في ذهنه، ورسمها بحروف العربية، لأنّه متأثر بالعامية السوفية، الّتي بدورها تأثرت باللّغة الفرنسية؛ حيث الاستدمار الفرنسي ترك أثره على جميع عاميات الوطن الجزائري، ولكن بتفاوت من منطقة لأخرى، ولم يكن التأثر بالفرنسية وحده الدافع لتوظيفها؛ بل لإهمال المجتمع وعدم توظيفه للفصحى في حياته اليومية يدفع المتعلم إلى استعمال المصطلحات المتداولة في محيطه وعدم معرفته أصلا بمقابلها الفصيح لفقر رصيده فيه. كما قد يعود السبب لضبابية الفاصل بين ما ينتمي إلى لغته الفصحى إلى مالا ينتمي إليها عند المتعلم.
السيروم	ثنائية لغوية	"sérum" لفظة من اللّغة الفرنسية، هنا المتعلم كتب كما نطق لكن، بحروف اللّغة العربية، وكأنّه يُعَرّب هذه الكلمة؛ لأنّه لم يجد لها مقابل باللّغة العربية، فلجأ إلى استعمالها مباشرة، لكن في الأصل، يوجد لها مقابل، ويجب استعماله، وهو لفظة "المطهر"، وهذا يدل على عدم إعمال المتعلم عقله، أثناء تحريره للموضوع، أو لفظة "مطهر" غائبة من معجمه اللّغوي، ومتأثر بالعامية المتأثرة باللّغة الفرنسية فقط لا غير.
الفكساء	ثنائية لغوية	"Le vaccin"تعني باللّغة العربية "اللّقاح"، و

		الظاهر من خلال استعمال المتعلم، لكلمة "فكساء" هكذا مدونة بالحروف العربية، عن لفظة "Le vaccin" باللّغة الفرنسية ، بأنّ لفظة "اللّقاح" غير متداولة في بيئتة اللّغوية، ممّا جعله يستعمل لفظة "الفكساء"، وكأنّ ليس لها مقابل في اللّغة العربية، لكنّ الحاصل هو عدم وجودها في معجمه، وغير متداولة من قبله، ولا من قبل مجتمعه، ممّا جعله لا يستعملها في التعبير الكتابي.
ميكانسيا	ثنائية لغوية	"Mécanicien"هي لفظة من اللّغة الفرنسية، وتعني عامل ميكانيكي، من الواضح أنّ المتعلم متأثر بالعامية، المتأثرة بدورها باللغة الأجنبية، المتمثلة في لغة المستدمر الفرنسي، فبدلا من أن يستعمل عامل ميكانيكي، استعمل صفته، باللّغة الفرنسية مباشرة "ميكانسيا"، ودَوّن اللفظة كما هو موضح بحروف اللّغة العربية، ومنه نستطيع القول:إنّ المتعلم ثنائي اللّغة–ثنائية شارعية–، فهو اكتسب بعض ألفاظ اللّغة الفرنسية عن طريق السماع، ذلك أنّه يسمع في البيت، والشارع، والسوق، ومع الأصدقاء هذه اللّهجة العامية المتداخلة مع اللّغة الفرنسية، فلو نطلب من المتعلم أن يعبر لنا عن أفكاره باللّغة الفرنسية، فإنّه لا يستطيع ذلك، والدليل كتابته لتلك

		الألفاظ الفرنسية، باللغة العربية؛ أي بحروفها، ما يثبت تحكم لغة التداول في تعبيرات المتعلمين.
عزوز	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** أصل لفظة "عزوز" هو: "عجوز" فقد أبدلت "الجيم" "زايا"، فمن خصائص اللّهجة السوفية، من الناحية الصوتية، الإبدال اللهجي: «فهو تغيير فونيمي لأحد الأصوات، من مستخدمي اللّغة، أو مجموعة من الأشخاص داخل بيئة لغوية واحدة، وقد تشترك عدّة بيئات في إبدال إحدى الأصوات، وقد يبقى استعماله مقتصرا على بيئة لغوية واحدة، وهذا الإبدال يؤدي إلى تعدد لهجي داخل البيئة اللّغوية»[1]، فمن الأسباب الّتي أدت إلى إبدال حرف "الجيم" "زايا" في اللّهجة السوفية: تماثل الحرفين في الصفات، فالجيم: حرف غاري، ورخو، ومجهور، وشديد، أمّا الزاي: فهو حرف أسناني، ولثوي، ورخو، ومجهور، ومرقق، فهما يشتركان في صفتي الرخاوة، والجهر، وهذا الإبدال لم يؤدِ إلى تغير في معنى اللفظة، في اللّهجة السوفية، فدلالتها تعني: المرأة الكبيرة في السّن، وهو ما جاء في لسان العرب:

[1] محاسيس صهيب سليم، **عيوب الكلام في التراث اللغوي العربي**، ص82.

		«العَجُوزُ والعَجُوزَة من النساء: الشَّيخة الهَرِمَة؛ وهي المرأة الكبيرة الـــمُسّنة»[1]. **مبرر الاستعمال:** ممّا لا شك فيه أنّ متعلمالسنة الخامسة ابتدائي مازال في مرحلة الاكتساب اللّغوي، وأولى مداخل الاكتساب اللّغوي، مهارة الاستماع، فكما ذكر "ابن خلدون" في مقدمته، فقال:«يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقنها أوّلًا، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة»[2]، فهنا يقصد "ابن خلدون" أنّ السماع ملكة راسخة لاكتساب اللّغة، وعليه فالبيئة الّتي يقطن بها المتعلم، تُجوّز هكذا استعمال بل تتداوله يوميا، ومن أمثلة ذلك: نطق لفظة زواج ب: زواز، ولفظة جزاز ب: ززار، فالبيئة لها دور كبير، في اكتساب الطفل للغة، ممّا جعله يستخدم لفظة "عزوز" بدلا من "عجوز" في تعبيره.

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص2819.

[2] ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين، **مقدمة**، دار الفكر، بيروت، دط، 2004، ص574.

قَلَتْلِي	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة "قالت لي"، لكن تعرضت هذه الجملة إلى النحت؛ حيث خصّ له "السيوطي" في كتابه "المزهر في علوم اللّغة العربيّةوأنواعها"، بابا كاملا سماه باب "النحت" قائلا: «العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة؛ وهو جنس من الاختصار»[1]، ونستطيع أن نَعُدَّ هذا النوع من النحت "نحتا فعليا"؛إذ قسمه العلماء إلى أنواع هي: النحت الاسمي: مثل: جلمود، من جلد وجمد، وحوقل(من قولك لا حول ولا قوة إلاّ بالله)، فهو أن تنحت من كلمتين اسما، والنحت الفعلي: مثل: بعثر أي بعث وأثار، فهو ما ينحت من الجملة دلالة على منطوقها، وتحديدا لمضمونها، والنحت النسبي: مثل: عبْشمي نسبة إلى عبد شمس، فهو أن تنسب شيئا، أو شخص، أو فعلا إلى اسمين، والنحت الوصفي: مثل: ضبطر (للرجل الشديد)، من (ضبط وضبر)؛ وهو أن تنحت من كلمتين كلمة، تدل على صفة، بمعناها، أو بأشد من هذا المعنى[2].

[1] السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، **المزهر في علوم اللغة العربية أنواعها**، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج1، ص482.

[2] ينظر: يعقوب إميل بديع، **فقه اللغة العربية وخصائصها**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص210-211.

		الخطأ هنا وقع على المستوى **النحوي**. **مبرر الاستعمال:** من خلال تعريف "السيوطي" للنّحت، نستنتج سبب استعمال العامّة للنحت، وهو من باب الاختصار، والاقتصاد اللّغوي، فالعامّة تميل دوما إلى الخفة، وهذا ما جسده المتعلم في تعبيره، من خلال تدوينه لفظة "قلتلي" كما نطقها تماما، ونذكر أمثلة وردت في تعابير المتعلمين، كـ"احكيلي" وأصلها "احْكِ لي"، و"قالت لي" وردت تارة "قلتلي" وتارة "قَتْلِي".
بِدِينَا	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة لفظة "بَدَأْنَا"، لكن المعبر به في التعبير الكتابي لفظة "بدينا"، وهذا خطأ وقع على المستوى **الصوتي**، ونسمي هذه الظاهرة ب: الإبدال، فقد أُبْدِلَت الهمزة ياءً، بناء على ما هو مستعمل في اللهجة السوفية التي لا تحقق الهمز، وإنما تنحو به إلى ما يناسب حركة الحرف الذي قبلها، وفي هذا النموذج ناسبت الكسرة. ونتيجة لذلك يمكن أن نسمي هذه الظاهرة بشيء من التسامح إبدالا متمازجًا مع الإمالة. والصواب في اللّغة العربيّة، تحقيق الهمز، فهي صفة من صفات

		الفصاحة. **مبرر الاستعمال:** من خصائص اللّهجة السوفية، إبدال الهمزة ياءً، وذلك طلبا للخفة في النطق، فالعامّة تتداول هكذا استعمال في خطابها اليومي، ممّا جعل المتعلم يتأثر بما تتداوله العامّة، الّذي يعدّ محيطه اللّغوي فطبيعي تأثر المتعلم ببيئته.
هَذِي	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغةأنْ يُكتب اسم الإشارة بهذا الشكل: "هذه" بدلا من "هذي"، فنوع الخطأ هنا **صرفي وصوتي**، فقد سُمِعَ عن قبيلة ضبة-قبيلة يمنية بدوية- قول (أوجيته أوجيه إيجاءَ) الّتي يقابلها في الفصحى (أوجهته أوجهه)، فأبدلت الهاء ياءً؛ لأنّ الياء من أصوات اللّين الّتي تمتاز عن الأصوات الساكنة؛ بأنّها تسمع من مكان لا تصل إليه الساكنة[1] ، والمسوغ للإبدال هو: أنّ الصوتان يشتركان في صفة الرخاوة، فالياء: صوت لثوي غاري، ولين، ومجهور، ورخو، أمّا الهاء: صوت من أقصى الحلق، ومهموس، ورخو.

[1] ينظر: العبيدي عبد الجبار عبد الله، **الإبدال في اللهجات وأثر الصوت فيه**، مجلة الأنبار للغات والآداب، العراق، ع03، 2010، ص266.

		مبرر الاستعمال: جاء في كتاب "المقتضب في لهجات العرب":« القبائل البدوية بوجه عام، تميل إلى الاقتصاد في الجهد العضلي، والسرعة في الكلام، ولذا فهي تميل إلى التفخيم، والإمالة، والإدغام، والقبائل الحضرية، تميل إلى الوضوح وإظهار الأصوات»[1]، وما اللّهجة السوفية إلّا مثال عن ذلك، فهي تميل إلى التفخيم والجهر، كسائر القبائل البدوية العربية، فصوت الهاء مهموس، وصوت الياء لين، ومجهور، لذا أبدلت الهاء ياءً، وظهر جليًّا تأثر المتعلم بلهجته، من خلال تعبيره.
عُدُتْ	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في القاموس المحيط: «العَوْدُ: الرّجوع، كالعودة والـمَعادِ...، أمُّ العُود: القِبةُ، وعاد كذا: صار، وعادٌ قبيلة»[2]، فمن بين المعاني، الّتي جاءت في القاموس المحيط، للفظة "عاد" هي: "صار"، وهذا ما يتفق مع معنى الكلمة في اللّهجة السوفية، فكثير من العلماء يعُدُّون اللّهجة، مخزنًا للفصحى، وهذا إن دلّ فإنما يدل على أنّ اللّهجة السوفية، قريبة من

[1] كريم مُحَمَّد رياض، **المقتضب في لهجات العرب**، ص167.

[2] الفيروز آبادي مجد الدّين مُحَمَّد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 2005، ص303.

		الفصحى، ولفظة "عاد" أهملت في الفصحى المعاصرة، فقد صارت من عداد الألفاظ العاميّة.
يعفس على العلم	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في لسان العرب: «عَفَسَ: الدَّوْسُ، واعْتَفَسَ القوم: اسطَرَعُوا، وعَفَسَهُ يَعْفِسُهُ عَفْسًا: جذبه إلى الأرض وضغطه ضغطا شديدا فضرب به، وانعفس في الماء: انغمس، والعفّاس: طائر ينعفس في الماء»[1]، من بين المعاني، الّتي أوردها المعجم للفظة "عفس" هي "الدّوس" وهذا ما يتفق تماما مع قصد المتعلم في تعبيره، لكن لكثرة تداول لفظة "عفّس"، يتبادر إلى الذهن أنّها عاميّة، لكنْ لها أصل في الفصحى، يتفق مع المعنى الّذي تحمله اللّهجة السوفية، ويمكن تصنيفها من الفصيح المهمل في العربية المعاصرة.
أطلع في المستقبل	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في لسان العرب: « طَلَعَ فلان علينا من بعيد، وطَلْعَتُهُ: رؤيته يقال: حَيَّا الله طلعتك، وطلع الرجل على القوم يطلع وتطلّع طلوعا وأطلع: هجم (الأخيرة عن سيبويه)، وطلع عليهم: أتاهم وطلع عليهم: غاب، وهو من الأضداد، وطلعة الرّجل: شخصه وما طلع منه، وتطلعه: نظر إلى طلعته نظر

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص3013.

		حبّ أو بغيضة أو غيرها، وفي الخير عن بعضهم: أنّه كانت تطلّعه العين صورة، وطلِع الجبل، بالكسر، وطلعه يطلعه طلوعا: رقيه وعلاه، والطّلعة الرّؤية، وأطلعتك على سرّي، وقد أطلعت من فوق الجبل وأطّلعت بمعنى واحد، وطلعت في الجبل أطلع طلوعا، إذا أدبرت فيه حتّى لا يراك صاحبك، وطلاع الأرض ما طلعت عليه الشمس، وطلاع الشيء: ملؤه»[1]، من بين المعاني التّي وردت في المعجم: الطّلعة تعني الرؤية، وهذا ما يقصده المتعلم في تعبيره، رؤيته لنفسه مستقبلا، أو رؤيته لمستقبله، وهذه النظرة لمستقبله إيجابية بها الرقي والاعتلاء، وهذه من معاني اللفظة الّتي أوردها المتعلم، فهي فصيحة، مهملة في الفصحى المعاصرة التي تعبر عنها بـ: أتطلع، أصير، أصبح...إلخ.
نشوف	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** في معظم اللهجات العربية الحديثة يُستعمل فعل "شاف" بمعنى "يرى"، فقد ورد ذلك في معجم الألفاظ المحكية في البلاد العربية: « شاف: رأى، أبصر»[2]، وجاء في لسان العرب: « المشوَّفة من

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص2689-2690.

[2] الحشاش عبد الكريم عيد، **معجم الألفاظ المحكية في البلاد العربية**، مكتبة الأقصى، دمشق، ط1، 2007، ص166.

		النساء: الّتي تظهر نفسها ليراها النّاس، وتشّوفت المرأة: تزينت، ويقال: شيفت الجارية تشاف شوفا إذا زيّنت، واشتاف فلان يشتاف اشتيافا إذا تطاول ونظر، وتشوّفت إلى الشيء أي تطلّعت، ورأيت نساءً يتشوّفن من السّطوح، أي ينظرن ويتطاولن، ويقال: اشتاف البرق أي شامه»[1]، من بين المعاني التي وردت في المعجم "النظر" وهو ما يتطابق مع معنى اللفظة التي عبّر بها المتعلم، فنقول في اللهجة السوفية "نشوف، وتشوف، وشاف"، بمعنى "أنظر، وتنظر، ونظر".
نغسل الأواني و**القَش** والسيارات والشوارع.	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في لسان العرب: « القَشُّ: ما يكنس من المنازل أو غيرها»[2]، لكن المعنى الذي يقصده المتعلم، للفظة "القش" هو "الملابس"، فإنّ لفظة "القش" مستعملة في اللّهجة السوفية بمعنيين: المعنى الأول: الوارد في المعجم، مع تغير في صوت القاف، فبدلا من نطقها قاف تنطق "ڤ" فنقول "ڤش"، والمعنى الثاني: الّذي يقصده المتعلم في تعبيره؛ أي "الملابس"، وهنا نستطيع أن نقول أنّ لفظة "قش"،

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص 2361.

[2] المصدر نفسه، ص 3636.

		انتقلت دلالتها في اللّهجة بمعنى "الملابس" مع المحافظة على صوت القاف، كما هو في الفصحى، واللهجة مثلها مثل اللّغة، تحمل معنيين للفظة الواحدة، في كثير من الأحيان، فالخطأ هنا وقع على المستوى **الدلالي**. **مبرر الاستعمال:** من بين الأسباب، الّتي جعلت المتعلم، يستعمل لفظة "القش" بدلا من "الملابس" تداولها في محيطه اللّغوي كثيرا، ومن أمثلة ذلك: "شريت قش جديد"؛ بمعنى: "اشتريت ملابس جديدة".
الّي هي ممرضة	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** عرّف "شوقي ضيف" الاسم الموصولبأنّه:«اسم يصل بين جملتين لا يتم معنى أولاهما بدون الثانية، وله ألفاظ خاصة هي: الّذي للمفرد، والّتي للمفردة، والاثنين (اللّذان) رفعا و(اللّذين) نصبا وجرا، والاثنتين (اللّتان) رفعا، و(اللّتين) نصبا وجرا، ولجماعة الذكور (الّذين)، ولجماعة الإناث (اللّاتي)»[1]، فجلّ اللهجات العربية الحديثة، تستعمل اسم الموصول "الي" بدلا من كل الأسماء الموصولة، السابقة الذكر، ففي اللّهجة "الي" تنوب عن المفرد،

[1] ضيف شوقي، **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، ص80.

		والمفردة، والاثنين، والاثنتين، ولجماعة الذكور، ولجماعة الإناث، فقد وقع الخطأ هنا على المستوى **الصرفي** و**الصوتي**، حيث خفف الاسم الموصول، "الّذي" و"التي "إلى "الي"، وتعرض إلى حذف حرف الذال وحرف التاء، ونقلت حركتهما إلى اللام لتناسب الياء. **مبرر الاستعمال:** أغلب اللهجات العربية الحديثة، تستعمل الاسم الموصول "الي"، فهي ليست حكرا على اللّهجة السوفية فقط، فاللهجات دوما تميل إلى الخفة، والاقتصاد في الجهد، وبطبيعة الحال الطفل متأثر بمحيطه اللّغوي المتكون من أسرته، أصدقائه، ووسائل الإعلام، بأنواعها، ومواقع التواصل الاجتماعي، لذا استعملها، وقد أطلق "صالح الفلاي" على هذه الظاهرة ب"الانتحاء" فهو: « العملية الّتي تتحول من خلالها المفردة والتركيبة في بعض السياق اللّغوي إلى وحدة بنيوية مقيدة تؤدي وظائف لغوية جديدة، وعندما يتم هذا التحول، تستمر عملية شمول وتأدية وظائف لغوية جديدة»[1] ، وهذا ما وضحته أعلاه بالنسبة لتأدية الاسم

[1] الفلاي إبراهيم صالح، **الازدواجية اللغوية (النظرية والتطبيق)**، ص190.

		الموصول "الي" وظائف ومعاني الأسماء الموصولة الآتية: "الّذي، والّتي، واللّذان، واللّتان، واللّذين، واللّاتي".
التغشيش	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في لسان العرب: « غُشِيَ عليه: أغمى عليه، وغَشَّ صدره يغش غشًّا: غلَّ»[1]، وجاء في المعجم الوسيط: « غَشَّ صدره، غشّا: انطوى على الحقد والضغينة، وصاحبه غَشًّا، زَيَّنَ له غير المصلحة، وأظهر له غير ما يضمر، فهو غاشٌ، والغَشُومُ: الّذي يخبط النّاس ويأخذ كل ما قدر عليه، ويقال للحرب: غشوم؛ لأنّها تنال غير الجاني، والغَشِيمُ: الجاهل بالأمور، كأنّه مثل الغاشم، وهو الحاطب بالليل يقطع كلَّ ما قدر عليه بلا نظر ولا فكر، الـمِغْشَمُ: الجريء الماضي لا يتنيه شيء عما يرد، (غشمَرَ اللّيل): أقبل، وفلان: ركب رأسه في الحق والباطل، لا يبالي ما صنع، تَغَشْمَرَ له: غَضِبَ وتنمَّر، والسيّل أو الجيش أقبل، و الشي: أخذه قهر، الغشمشم: المغشم والكثير الظلم»[2]، من بين المعاني التي أورها المعجم الوسيط، الغضب، وهذا ما يتفق

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص 3260-3262.

[2] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص653.

		مع قصد المتعلم، أمّا فيما ورد في لسان العرب هو: الإغماء، فأحيانا من شدّة غضب الإنسان يغمى عليه، والغضب صفة سلبية في الإنسان، وهذا ما قصدهالمتعلم.
أسوي لهم اللازم	ازدواجية لغوية	**مبرر الاستعمال:** في اللّهجة السوفية لا تتداول هذه اللفظة، فمن الواضح تأثر المتعلم باللهجات العربية الحديثة، التّي يسمعها عبر وسائل الإعلام، من تلفاز...إلخ، فمعنى "أسوي لهم اللازم"؛ تعني "أفعل لهم"، تأثر يؤكد انفتاح المجتمع السوفي على العالم بالتطور التكنولوجي فلم تصر اللهجة السوفية فقط المؤثّر على تحصيل الفصحى وتوظيفها؛ بل تعدتها إلى اللهجات العربية الأخرى.
يترقد في القسم	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في "فقه اللغة" "للثعالبي": «الرَّقَادُ: ثم الرّقاد وهو النّوم الطويل[من مراتب النوم]»[1]، وورد في لسان العرب: « رَقَّدَ، الرُّقَادُ: النَّومُ، والرَّقْدَة: النَّوْمَةُ، وفي التهذيب عن اللَّيث: الرُّقُودُ النَّوْمُ باللَّيْل، والرُّقادَ: النَّوْمُ بالنَّهَار؛ قال الأزهري: الرُّقَادُ والرُّقُودُ يكون

[1] الثعالبي، مُحَمَّد حسن بكائي، **الدليل إلى فقه اللغة وسر العربية**، مكتبة لسان العرب، الدولة، دط، دت، ص111.

		باللَّيْل والنَّهار عند العرب؛ ومنه قوله تعالى:﴿قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا﴾[1]، هذا قول الكفَّار إذا بعثوا يوم القيامة؛ وانقطع الكلام عند قوله من مَرْقَدنا، ثمَّ قالت الملائكة: (هذا ما وعد الرحمن)، ويجوز أن يكون هذا من صفة المرقد، وتقول الملائكة: حقٌ ما وعد الرحمن؛ ويحتمل أن يكون المرقد مصدرا، ويحتمل أن يكون موضعًا، وهو القبر؛ والنَّوم أخو الموت، ورَقَدَ يَرْقُدُ رَقْدًا ورُقُودًا ورُقَادًا: نام، وقوم رُقُودٌ أي رُقَّدٌ، والمرْقَدُ، بالفتح: الـمَـضْجَعُ، وأَرْقَدَهُ: أنامه، والرَّقُودُ والـمَرْقَدّي: الدائم الرُّقادِ»[2]، وهذا المعنى الّذي أورده الثعالبي، يتطابق مع المعنى الّذي يقصده المتعلم، في تعبيره، فهذه اللفظة مهملة في الفصحى المعاصرة .
أنا ويه	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الخطأ هنا وقع على المستوى **الصرفي** و**الصوتي**، فالأصل في اللّغة إذا تسامحنا مع القاعدة في عطف المنصوب على المرفوع "أنا وإياه"، يقول "شوقي ضيف" في هذه الحالة: « حين تستخدم العامية، الضمير المنفصل المنصوب: (إياك) تستخدمه العامية

[1] سورة يس، الآية 52.

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، ص 1702.

		مع واو العطف وتحذف همزة القطع، فتقول: (وَيَّاك) بفتح الواو، أو كسرها؛ أي معك للأنثى، وَيَّاكِ بكسر الكاف أي معك، وبالمثل تقول: (ويّاكم)؛ أي معكم بحذف همزة القطع، وينبغي أن تعدل عن حذف همزة القطع بتاتا في (ويَّاك-ويّاكم)»[1]،وفي اللّهجة السوفية تحذف همزة القطع ونقول"وياه"،إلاّ أنّ المتعلم ارتكب خطأ إملائيًّا بحذفه لألف المد لحرف الياء، فما حذفه للهمزة إلا طلب للخفة في النطق. **مبرر الاستعمال:** من الواضح تأثّر المتعلم بلهجته، وذلك من خلال تجسيده، كتابيا لمّا نطق؛ أي للضمير المنفصل المنصوب "إيّاه"ب"ياه".
أشتهد مشتهد	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة "أجتهد" و "مجتهد"، ولكن الكلمة تعرضت للإبدال، فقد أُبْدِلَت الجيم، شينا؛ وفي ذلك يقول "رمضان عبد التواب": « يعدّ صوت الجيم في العربية، مثالا طيبا للتغيرات التاريخية في الأصوات؛ ففي العربية الفصحى، قد تحول فيها نطق هذا الصوت من الطبق إلى الغار؛ أي من أقصى

[1] ضيف شوقي، **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، ص103.

		الحنك إلى أوسطه، كما تحول من صوت بسيط، إلى صوت مزدوج، يبدأ بدال من الغار، ثم ينتهي بشين مجهورة[...] ويعدّ هذا لحنًا في اللّغة العربية»[1]، وقد عدّ "رمضان عبد التواب" إبدال الجيم شينًا من اللحن، وأقرّ بأنّ هذه الظاهرة اللّغوية؛ أي إبدال الجيم شينا، قديمة قدم اللهجات العربية، والمسوغ للإبدال هنا هو: تماثل الصوتين في المخرج، فصوت الجيم: غاري، ومجهور، ومرقق، ومتوسط (معطّش)، أمّا صوت الشين: لثوي غاري، ومهموس، ومرقق، ورخو. **مبرر الاستعمال:** حرف الجيم ينطق شينا مجهورة، غير معطشة في اللهجة السوفية[2]، وما الكتابة إلّا تدوين للنطق، ويظهر جليّا تأثر المتعلم بلهجة محيطه الّذي ينطق الجيم، شينا معطشة، فقد حافظ على صفة الجهر في صوت الجيم، وأبدلت شينا، فاللّهجة السوفية تميل إلى الجهر، والتفخيم في النطق، وكما وضح "رمضان عبد التواب"، أنّ هذه الظاهرة قديمة في اللهجات العربية، فالمتعلم يسمعها حتى من خلال التلفاز،

[1] عبد التواب رمضان، **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه**، ص25.

[2] ينظر: زغب أحمد، **لهجة وادي سوف ، دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث**، ص24.

		فهي في كل اللهجات العامية العربية المعاصرة.
انشا الله نشا الله	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة "إن شاء الله"، أمّا ما دونه المتعلم، فقد أطلق عليه ب: "الرُّتهواللخلخانية"، فالمقصود بها سقوط في الحروف، وتقصير في الحركات؛ بسبب السرعة في الكلام[1]، فإنّ أول من فسر "اللخلخانية" هو: الثعالبي؛ حيث قال:« تعرض في لغات أعراب الشّجر، وعُمان، كقولهم: "مشا الله كان"، ويريدون: "ما شاء الله كان"»[2]، إذ السبب في تقصير الحركة هنا هو انتقال النبر من المقطع الثاني في هذه الجملة، والحركات الطويلة تعاني التقصير، بسبب تحول النبر عنها، كما هو مشاهد في تطور اللغات[3]، فالمتعلم كتب كما نطق، وسمع في مجتمعه، "انشا الله" بحذف الهمزة في لفظة "شاء" وربط الحرف إن بالفعل شاء كتابة، فبهذا الشكل الجديد للجملة يتغير معناها "إن شاء الله" التي يراد بها "إذا أراد الله"، ويقلب الفعل "شاء" إلى "إنشاء الله"بمعنى البناء والتأليف، وهذا المعنى بعيد كل البعد عن المعنى المقصود، من جملة "إن شاء الله"، فالخطأ

[1] ينظر: عبد التواب رمضان، **فصول في فقه اللغة**، ص139.

[2] المرجع نفسه، ص151.

[3] ينظر: عبد التواب رمضان، **فصول في فقه اللغة**، ص151.

		وقع على المستوى **الصوتي، والدلالي**، فأي تغير صوتي، ينجم عنه تغير دلالي. **مبرر الاستعمال:** من خلال تعريف "اللخلخانية" فهي ظاهرة عربية قديمة، قدم اللهجات العربية، وتوارثها العرب جيلا بعد جيلا، وهي ظاهرة تطلب الخفة، والسرعة في الكلام، والأخيرتين موجودتين في اللّهجة السوفية، ولا شك في أنّ المتعلم متأثر بلهجته، ولغة الإعلام والتلفاز، فهذه الظاهرة ليست حكرا على اللّهجة السوفية فقط، فهي خطأ شائع بكثرة على جميع المستويات كالمدرسة والشارع ولغة العالم الافتراضي.
لكي أنتي	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة العربية، "لك، أنت، لكن"، فهذه الحالة يطلق عليها ظاهرة الزيادة في الحروف، فقد أورده "البعلبكي" في كتابه؛ حيث قال: « المراد بالزيادة إقحام صائت أو صامت في أوّل الكلمة أو وسطها أو آخرها»[1]، وفي هذه الحالة قد زيد صائت في أخر الكلمة.

[1] بعلبكي رمزي منير، **فقه العربية المقارن دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، دط، دت، ص106.

		مبرر الاستعمال: مما لا شك فيه أنّ متعلمالسنة الخامسة ابتدائي مشاهد وَفِيٌّ لشاشة التلفاز، فهو لا يكتسب اللّغة عن طريق السماع فقط، بل بالنظر والمشاهدة أيضا، وما يعضد ذلك قول "سعود بن حميد السبيعي":«يمكن اكتساب اللّغة من خلال أنظمة السمع والرؤية والفؤاد، الّتي وهبها الله للإنسان ليتمكن من التواصل مع بيئته»[1]، ومن الأخطاء الفادحة في الإعلام، تدوين ضمير "أنتِ" بالمد هكذا "أنتي" وكذلك "لكي"، وهذه أخطاء يلتقطها المتعلم، عبر المشاهدة والنظر، وتترسخ في ذهنه بتلك الصورة، ومن ثم يستعملها في كتاباته.
بتّعليم	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الصحيح كتابة في اللّغة العربية "بالتّعليم"، فقد قال "رمضان عبد التواب" عن هذه الحالة: « في العربية القديمة، تتأثر لام التعريف بما بعدها، من أصوات الصفير، والأسنان والأصوات المائعة (الراء واللام والنون)، وهي ما تسمى عند اللّغويين العرب بالحروف الشّمسية، فتدغم فيها، وقد جمعها بعض الشعراء، في أوائل كلمات البيت التالي: طب تم صل

[1] السبيعي سعود بن حميد، **أبحاث في نظرية اللّغة**، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015، ص160.

		رحما تفر ضف ذا نعم دع سوء ظن زر شريفا للكرم»[1] فإدغام التاء في اللام وجه من وجوه الخطاب في اللهجات العربية القديمة، ممّا يؤكد أنّ أول سكان منطقة سوف كانوا عربا، وما تأثر اللّهجة السوفية باللهجات العربية القديمة إلاّ دليل على ذلك، فالخطأ هنا وقع على المستوى **الصوتي**، وأصل الإدغام، أن يدغم الحرف الأول في الثاني[2]، وهذا هو ما حاصل في لفظة "بتّعليم". **مبرر الاستعمال:** في هذه الحالة نستطيع القول أنّ المتعلم يكتب كتابة عروضية، دون علم منه؛ لأنّه حذف "ال" التعريف، وهذا الحذف يتجسد في الكتابة العروضية، وما هي إلّا تجسيد لما نطق.
قداش عمرك	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** تعرضنا إلى ظاهرة النحت في مثال سبق ذكره، ألا وهو "قلتلي"، ولفظة "قداش"، ما هي إلّا نحت للجملة الآتية: "قدر أي شيء"، ويقصد بها السؤال عن "الكم"، فالمتعلم يقصد بها: كم عمرك؟ والنحت

[1] عبد التواب رمضان، **التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه**، ص40.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص49.

		هنا نوع من أنواع الاختصار في اللّهجة. **مبرر الاستعمال:** لفظة "قداش" تعدّ في اللهجة السوفية أداة استفهام تعوض الأداة "كم"،فهي المتداولة في محيط المتعلم، وهذا ما جعله يستخدمها بدلا من "كم".
لا يكش عليهم	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في المعجم الوجيز: « كشَّت الأفعى كَشِيشًا: سمع صوت جلدها، إذا حكَّت بعضها ببعض، ويقال كَشَّ الثَّوب: تقبَّضَ- وفلان من كذا: هابه وانقبض منه»[1]؛ فالمعنى الّذي جاء في المعجم للفظة كشَّ؛ أي الانقباض، فالأفعى تنقبض وتلف جلدها حول نفسها، والصوت الّذي يصدر منها يسمى الكشّ، والثوب إذا كشَّ؛ بمعنى انقبض، وانكمش، وتقلص، فكذلك المعنى الّذي يقصده المتعلم في تعبيره، هو انقباض وجه وملامح الطبيب على المريض، فحين يعبس الإنسان، تنقبض ملاح وجهه، ويقطب جبينه. **مبرر الاستعمال:** اللّهجة السوفية، تستعمل هذه اللفظة كثيرا بمعنى عبوس الوجه، وانقباض ملامحه، ونحو ذلك:

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، دط، 2003، ص535.

		"ماتُكُشُّوشْ عنّي ماعنديمادرتلك"؛ أي بمعنى لا تعبس في وجهي ولا تغضب مني، فلم أفعل لك شيئا يستدعي غضبك، ومن التراكيب المتداولة في اللّهجة السوفية: راهواللحم كشّ؛ أي تقلص وانكمش، وكل هذه الاستعمالات المتداولة في اللّهجة، تجعل المتعلم يستعملها في تعبيره كونها لغة التعامل والتعايش في مجتمعه الضيق والواسع.
يعالج فيه	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** كثيرا ما نجد في اللّهجة العاميّة زيادة حرف الجر "في" بعد الفعل المضارع، كأحد وجوه التعدية، وللدلالة على استمرارية الحدث أثناء حدوث الفعل، فوجه الصواب في اللّغة قولنا: "يعالجه"، بدلا من "يعالج فيه"، فالخطأ هنا وقع على المستوى **النحوي**. **مبرر الاستعمال:** من التراكيب المتداولة في اللّهجة السوفية: يشرب في المي، والصواب: يشرب الماء، وكذلك: يَأْكِلْ في الخبز، والصواب: يأكُل الخبز، فقد رسخت في ذهن المتعلم تعدية فعل المضارع بحرف الجر، وصار يستعملها دون شعور منه.
يعدي الامتحان	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في لسان العرب:« وَعَدَ الأمر يَعْدُوه وتعدَّاه

		كلاهما: تجاوزه. وَعَدَا طَوْرَهُ وقَدْرَهُ: جَاوَزَهُ على المثل. ويقال: ما يَعْدُو فلان أَمْرُكَ، أي مايجاوزه والتَّعَدِّي: مجاوزة الشيء إلى غيره، يقال عَدَّيْتُه فتعدى أي تجاوز...وعَدَّى عن الأمر جازه إلى غيره وتركه»[1]؛ فالمعنى الّذي جاء في المعجم هو تجاور الشيء والتعدية، وعليه فإنّ الامتحان شيء صعب على كل متعلم، وتيمنًا بتجاوزه نقول يعدي أو تعدي الامتحان. **مبرر الاستعمال:** من مقابلات هذه اللفظة في الفصحى الحديثة:" يُجري الإمتحان؛ أي يُمتحن"، لكن المتعلم استعمل لفظة "يعدي" في التعبير وهي لفظة فصيحة مهملة، لكنهاتستعمل بكثرة في لهجة سوف، فهي لفظة شائعة، والمتعلماستعملها بعفوية، فمن الممكن عدم تفريقته لها أنّها عامية أو فصيحة، وممكن تدور في ذهنه أنّها لفظة عامية لكن استعملها رغم ذلك لأنّها متداولة في محيطه.
قلت لأمي عن هذه **الحلمة**	ازدواجية لغوية	**مبرر الاستعمال:** الخطأ يكمن في: – استعمال الفعل قلت بدلا عن الفعل حدثت أو

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص2846.

		حكيت، التي تتعدى بحرف الجر "عن"، وذلك لغلبة حضور الفعل قال عن الفعلين البديلين في المحتمع الذي يعيش فيه المتعلم. - لفظة "الحِلمة"، فالأصل في اللّغة قولنا: "الحُلُم"، أي إنّ هذا التركيب يعني تلك الرؤيا الّتي رآها في منامه، لكن العامة في منطقة سوف إضافة التاء الساكنة-خطأ صرفي- في بعض الكلمات، كالنموذج الّذي أمامنا، وتدوالمثل هذه الألفاظ على مسامع المتعلم من قبل محيطه، تجعله يستعملها دون الرجوع إلى ورقته وتصويبها، هذا إذا أدرك أنّها خطأ.
يخدم في العمليات الجراحية	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في معجم الوسيط: « خِدْمَة: قام بحاجته، فهو وهي خادم. الجمع خدم...أخدمته: جعل له خادما... استخدمه سأله أن يخدمه»[1]، فاللّفظة فصيحة، لكنها استعملت في غير محلها، فالصواب قوله: "**يجري العمليات الجراحية**"، فالعامة دوما تستعمل لفظة "الخدمة"؛ لتعني بها ذلك العمل المنجز من قبل الفرد، أو الجماعة، أيًّا كان نوع ذلك العمل، لذلك استعمل المتعلم هذه اللّفظة وعبر بها، وهذا النوع من التعبير يمثل توسعا دلاليا

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص221.

		للفظ"خدم".
الطبلات	ثنائية لغوية	الطبلات هي جمع للكلمة الفرنسية "le table" ، فالمتعلم أخضع هذه اللفظة لقاعدة جمع المؤنث السالم-بزيادة ألف وتاء في آخر الكلمة-، لتكون على ما هي عليه، وما فعلته هذه إلّا دليل على عدم تمييزه، بأنّ الكلمة فرنسية الأصل، لكثرة تداولها في مجتمعه، ويقابلها في اللّغة العربية الفصحى، لفظة "طاولة"، بالإضافة لوقوعه في خطأ إملائي تمثل في حذف حرف المدّ بقوله "طبلات" بدل"طابلات" التي مفردها في العامية "طابلة".
نعلق بعض **اللواحي...**	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الصحيح في اللّغة العربية الفصحى قولنا "لوحات"، لكن المتعلم جمع كلمة "لوحة" جمع تكسير، والصواب في اللّغة إخضاعها لقاعدة جمع المؤنث السالم، فالمتعلم حصل له خلط في تحويل الكلمة من مفرد للجمعفوقع في خطأ صرفي. **مبرر الاستعمال:** لجأ المتعلم إلى جمع المفردة بهذه الصيغة لأن ذهنه مبرمج على طريقة الجمع التي نشأ بها إذْ تطرد في محيطه "السوفي" قاعدة -أو ما يماثلها- الميل إلى اختيار صيغة جمع التكسير أكثر من اختيار الصيغ

		السالمة، ومثال ذلك: جمع لفظة معلم في اللهجة السوفية معاليم وفي المستوى الفصيح يقابلها معلمون.
أريد أن أصبح طيار **قاوي**	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** في هذا التركيب وقع المتعلم في خطأ نحوي وصرفي والصواب هو: "أريد أن أصبح طيارا قويّا"؛ حيث تعرب الجملة كالآتي: أصبح: فعل مضارع ناقص منصوب بأن وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، والضمير المستتر أنا في محل رفع اسم أصبح. طيارا: خبر أصبح منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. قويا: صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخرها. فرفع المنصوب" طيارا" في كلامه لعدم معرفته الجيدة بقواعد اللغة العربية وتأثره باللهجة التي تُبنى على تسهيل النحو. **مبرر الاستعمال:** هذا الاستعمال ينزاح إلى العامية السوفية التي لا تهتم بالحركات الإعرابية فالمتعلم لم يشذ عن القاعدة اللهجية، كما يظهر الأثر الجلي في استخدام لفظة

		"قاوي" فالخطأ متمركز في بنية الكلمة،فأصلها: "قوي"، تم زيادة حرف في اللفظة، لتدل على الشدة والتميز في هذه المهنة، ويصنف هذا النوع من الخطأ في خانة "علم الصرف".
سوفتأكل الكسكسي التقليدي	تعدد لغوي	**مبرر لغوي:** وردت لفظة الكسكس في المعجم العربي الأمازيغيّ لـ "مُحَمَّد شفيق":« الكسكس: الطعام المغربيّ المعروف= أسكو، سكسو، وهو الطعام القومي الأمازغي، والكسكس لفظة أمازغية؛ أبركوكس، أبركوكش، أبربوش، وهو الكسكس الغليظ الحبّ»[1]، فمن خلال تجاور منطقة سوف بالمناطق الأمازغية كـ: باتنة، وورقلة، وخنشلة، احتكت اللهجات فيما بينها، وأخذت اللهجة السوفية عن الأمازغية هذه اللفظة، وأصبحنا ننطق بها دون وعي منا بأنّ اللفظة أمازغية. **مبرر الاستعمال:** تلجأ اللّغة العربيّة إلى الاقتراض من اللّغات الأجنبيّة (الفرنسيّة، والإنجليزية، والأمازيغية، ومن لغات ولهجات أخرى)، والعكس صحيح، ولفظة كسكس أمازغية، انتقلتإلى اللّهجات العاميّة العربية

[1] شفيق مُحَمَّد، **المعجم العربي الأمازيغيّ**، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، دط، 1996، ج2، 389-390.

		المغاربيّة-بصفة عامة- لتتأصّل فيها، وقد ألفها اللسان الجزائري، لدرجة أنّه لم ينتبه إلى أنّها لفظة أمازغية، فلفظة كسكس قريبةوشبيهة، ببنية الكلام العربي، وما على المتعلم إلّا محاكاة ما يسمعه، من محيطه اللّغوي.
توالف	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد الفعل يألف، في لسان العرب بمعنى: « أَلِفْتُ الشيء وأَلِفْتُ فلانا إذا أَنِسْتُ به، وأَلَّفْتُ بينهم تأليفا إذا جَمَعْتُ بينهم بعد تفرُّق، وأَلَّفْتُ الشيء تأليفا، إذا وصلت بعضه ببعض؛ ومنه تأليف الكتب»[1]، أما فعل "توالف" في اللّهجة السوفية، فيحمل معنى الاعتياد، وقد أورده "نور الدين مهري" في كتابه حين قال: «وَالِف، و امْوَالِف يراد منهما في اللهجة: الاعتياد على الشيء؛ فحين يقال عن أمر ما: آني اموالف عليه، أي إني اعتدته، فأنا خبير به»[2]، فالمعنى الّذي يحمله الفعل في الفصحى نفسه الّذي تحمله اللّهجة السوفية، فالاعتياد درجة من درجات الأُنْس، وقد حصل تغّير على المستوى **الصوتي، والصرفي** للفعل؛ حيث أُبدِلَت همزة الفعل إلى واو، فأصبحت "توالف" بدلا من "تألف" في اللّهجة.

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، ص1008.

[2] مهري نور الدين، **معجم الفصيح في لهجة وادي سوف**، ص217.

		مبرر الاستعمال: من خصائص اللهجة السوفيةتخفيف الهمز وإبدالها، وفي هذا المثال قد تم إبدال الهمزة واوًا، ومن الألفاظ المستعملة على هذا النهج في اللّهجة: "وينك"، بدلا من "أين أنت"، و"وريني" بدلا من "أرني" وهكذا، فالمتعلم تعوّد على هذه الخاصية، لدرجة أنّه أصبح يدون الألفاظ كما يتلفظ بها في الوسط الخارجي.
يخسر جهد وتعب كبير	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** يقابل التركيب الّذي أمامنا في اللّغة العربية الفصحى الآتي: "يبذل جهدا وتعبا كبيرا"، فالخطأ في هذا التركيب حصل على المستوى **السياقي والنحوي**، فالخطأ النحوي هو: لفظة "جهد" يجب أن تنصب، فهي في محل نصب مفعول به، ويخسر فعل مضارع، والضمير المستتر وتقديره "هو" في محل رفع فاعل، لكن العامّة ألفت الوقوف على السكون، وما ذلك إلّا دليل على إهمال الإعراب في العاميات العربيّة بأجمعها، لا السوفية فقط، أمّا الخطأ السياقي هو الفعل "يخسر" فالأجدر قوله" يبذل" لا "يخسر"، فالجهد يتطلب بذلا للوصول إلى الهدف المنشود، لا الخسارة، فهي ليست معركة أو مباراة لكي تتطلب ربحا أو خسارة.

		مبرر الاستعمال: التركيب الّذي استعمله المتعلم في التعبير، ما هو إلّا تقليد لما يتداوله عامّة المجتمع، فالعامة دوما تقول "خسر جهد كبير" من أجل الوصول ذلك الشخص، أو إلى ما هو عليه الآن، والتركيب الّذي أوردناه؛ أي المقابل الفصيح له، لا يسمعه المتعلم، إلّا داخل حجرة الدراسة فقط، فواضح وبيّن للعيان أنّ المتعلم متأثر بلغة بيئته، لا لغة التعليم والتعلم الّتي تفاجأ بها خلال سنواته الأولى من التعليم.
فانشغبت	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** جاء في المعجم الوسيط: «شَغَبَ القومَ وعليهم وبهم، شَغَبًا: هَيَّجَ الشر بينهم، ويقال شغب فلان: أحدث فتْنةً وجَلَبَةً... الشَّغَبُ: تهييج الشَّرِّ وإثارة الفتن والاضطراب، والجلبةُ والخِصامُ»[1]، فالمعاني الواردة لهذه اللفظة هي تهييج الشر، والاضطراب، والخصام، فالعامة تلجأ إلى تأنيث المذكر، فتحولت اللفظة إلى "الشغبة"، والمعاني الواردة في المعجم، ليست نفسها المعنى الّذي تحمله اللّهجة للكلمة، فالأخيرة تقصد بالشغبة؛ ذلك الفضول القاتل، والرابط بين المعنى المعجمي واللّهجي، هو الاضطراب

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص486.

		فحين يكون الإنسان في حالة "الشغبة" يضطرب، فقد انتقلت دلالة الكلمة من إثارة الشغب والمشاكل إلى الفضول القاتل للشخص. **مبرر الاستعمال:** يستعمل عامة أهل سوف لفظة "الشغبة" بمعنى الفضول القاتل، الّذي يبلغ درجة القلق، ومن أمثلة ذلك: "كِلتني الشغايب"؛ بمعنى "قتلني الفضول"، فالمتعلم استعمل لفظة عامية في تعبيره، وهذا دليل على فقر في ثروته اللّغوية الفصيحة، فقد استعان باللهجةللتعبير عن ما يدور في ذهنه من أفكار.
بشرته صمراء	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة، لفظة "سمراء" بدلا من "صمراء"، فقد أبدلت السين صادًا، وذلك بسبب مجاورة السين لصوت الراء، فمن خصائص صوت الراء في العربية أنّه صوت تفخيمي، فيؤثر على الحرف الّذي قبله، ويجعله يقلب إلى نظيره المفخم، حيث إنّ صوت الراء يميل إلى تفخيم، بعض الأصوات المجاورة له، مثل: "صور في سور"، و"أخرص في أخرس"، و"رفص في رفس"[1]، والمسوغ للإبدال تماثل الصوتين "السين والصاد"، في المخرج

[1] ينظر: عبد التواب رمضان، **التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه**، ص37.

		والصفات، ما عدا صفة واحدة هي: التفخيم والترقيق، فصوت السين: لثوي، ومهموس، ومرقق، ورخو، أمّا صوت الصاد: لثوي، ومهموس، ومفخم، ورخو، فهذا النوع من التغير واقع في المستوى الصوتي. **مبرر الاستعمال:** اللّهجة السوفية تميل إلى الجهر والتفخيم في الكلام، والمتعلم ابن بيئته يحاكي ما يسمعه، وقد تجسدت محاكاته في كتابته التي أظهرت تأثره بمحيطه اللّغوي، ومن الألفاظ المتداولة في اللّهجة قولهم: أخذه قصرًا، والصواب: أخذه قسرًا، والصبورة عوضًا عن السبورة...
منذر خلاب	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** لفظة "منذر" في اللّغة العربية الفصيحة، تقابل لفظة "منظر" ؛ فقد حصل إبدال بين حرفي الظاء والذال، فالأولى: صوت أسناني، ورخو، ومجهور، ومرقق، أمّا الثانية: صوت أسناني، ورخو، ومجهور، ومفخم، فالمسوغ الصوتي للإبدال هو: إتحادهما في المخرج والصفات عدا صفتي التفخيم والترقيق، تغير مرتبط بالمستوى الصوتي.

		مبرر الاستعمال: يمكن تقديم تبرير في هذه الحالة الّتي أمامنا، وهو أنّ المتعلم يخلط بين مخارج الأصوات في اللّغة، فمازال في مرحلة اكتسابها، والتمييز بين مخارج أصواتها.
نزقي الزرع	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الصواب في اللّغة "نسقي الزرع"، فقد استبدلت السين زايا في اللهجة السوفية، والمسوغ للإبدال هنا: تماثل الصوتين في المخرج والصفات، ماعدا صفة الجهر والهمس،فالسين: صوت لثوي، مرقق، ومهموس، ورخو، أمّا الزاي: لثوي، مرقق، ومجهور، ورخو، وقد وُضع في الفصحى شرط لاستبدال صوت السين زايا، وهومجيء صوت القاف بعد السين، ونسب هذا النوع من الإبدال بين الصوتين إلى لهجة "كليب"، ومن الأمثلة عن لهجة هذه القبيلة نذكر قولهم: "زقر" في "سقر"، والتعليل الصوتي لإبدال السين زايا، هو أنّ القاف صوت شديد مجهور في حين أنّ السين صوت رخو مهموس، فأبدلوه بالزاي ليناسب القاف في الجهر، فيكون النطق بصوتين متماثلين في الجهر، أسهل من النطق بصوتين مختلفين، وهذا هو الّذي أُطلق عليه

		قديما مصطلح "المشاكلة"، وسموه "التقريب" أيضا، أمّا حديثا فأطلق عليه مصطلح "المماثلة" ففي هذه الظاهرة تأثر الصوت الأول بالثاني تأثرا رجعيا[1]. **مبرر الاستعمال:** التعليل اللّغوي الّذي قدمناه لاستبدال السين زايا، يحمل بين طياته تعليلا لاستخدام المتعلم هذه الظاهرة اللّغوية، المتمثلة في كتابته "نزقي" بدلا من "نسقي"، وهو السهولة في النطق، فحين تتماثل الأصوات، يصبح من الأيسر نطقها، و ما الذّي دونّه المتعلم إلّا مثال على ذلك.
أديته معي	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** ورد في لسان العرب: « أَدَّاهُ تَأْدِيَة: أَوْصَلَهُ، وقضاهُ، والاسم: الأداء، وهو أدى للأمانة من غيرِهِ»[2]،و"أوصله" من بين المعاني الواردة في المعجم للفظة "أديته"، وهذا هو المعنى الّذي يقصده المتعلم، ومنه نجد أنّ اللفظة لها أصل فصيح، ونستطيع استخدامها رغم تصنيفنا له في خانة اللهجات. **مبرر الاستعمال:** اقترض المتعلم مفردة من معجمه اللهجي الذي

[1] ينظر: العبيدي عبد الجبار عبد الله، **الإبدال في اللهجات**، ص 243.

[2] ابن منظور، **لسان العرب**، ص 1258.

		يمثل المعجم الأقرب لذهنه، نتيجة استعماله المتكرر.
دِيـمَا	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** أصل الكلمة في اللّغة العربيّة "دَائِمًا"، فقد حصل تغير **صوتي** للفظة؛ حيث أبدلت الهمزة ياءً،-وهي خاصية من خصائص اللهجة السوفية- وكسر أول اللفظة لتناسب صوت الياء، فصارت "ديما" بدلا من "دائما"، فالمألوف في لهجة سوف تأثير الحركات بعضها في بعض، ومثال ذلك قولنا: شِعِير بدلا من شَعير، وصِغير بدلا من صَغير. **مبرر الاستعمال:** المتعلم يكتسب اللّغة بالاحتكاك بمن حوله؛ فيتعلم بالمشاركة والمحاكاة، فهاتان الأداتان(المشاركة والمحاكاة) تؤثران في المتعلم[1]، فهو بذلك متأثر بلغة أقرانه، وأسرته، الّتي ظهرت واضحة بارزة عن اللّغة الفصيحة: لغة المدرسة، والتعليم.
عابر السبين	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** الأصل في اللّغة العربية قولنا "عابر السبيل"، فقد حصل تغير **صوتي** في اللفظة، فأبدلت اللام نونا، وهما صوتان مجهوران، متوسطان بين الشدة والرخاوة، ومخرجهما واحد –لثوي- فالمسوغ لإبدال اللام نونا؛

[1] ينظر: حسان تمام، **اللّغة بين المعيارية والوصفية**، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص76.

		أنهما من مخرج واحد، وهذا الإبدال؛ ناتج عن سهولةنطق النون مقارنة باللام،كون مجرى الهواء معها من التجويف الأنفي، وما اتصف بهذه الصفة من الأصوات يكون أقل صعوبة في النطق من غيره[1]. **مبرر الاستعمال:** نجد في لهجة سوف قولهم: "إسماعين" بدلا من "إسماعيل"، فالخصائص اللّهجية تبقى متوارثة من جيل إلى جيل، ودليل ذلك أنّ من القبائل العربيّة الّتي تُبدِل اللّام نونا هي: بني أسد (كقولهم جبرين في جيرئيل)، وقبيلة تميم (كقولهم، إسرائين في إسرائيل)[2]، فقد ظلت اللّهجة السوفيةوفيّة محافظة على بعض من تلك الخصائص اللّهجية لتلك القبائل العربيّة الأصيلة، وأورثتها لأبنائها، وما المتعلم سوى ابن بيئته يحاكي ما يسمعه.
صوطه جميل	ازدواجية لغوية	**مبرر لغوي:** مقابل لفظة "صوطه" في اللّغة العربية الفصحى كلمة "صوته"، فقد حصل تغير صوتي على مستوى اللّفظة، فأبدلت التاء طاءً، فالمسوغ الصوتي للإبدال هو: إتحادهما في المخرج، وفي صفة الشدّة، فالتاء

[1] ينظر: العبيدي عبد الجبار عبد الله، **الإبدال في اللهجات**، ص260.

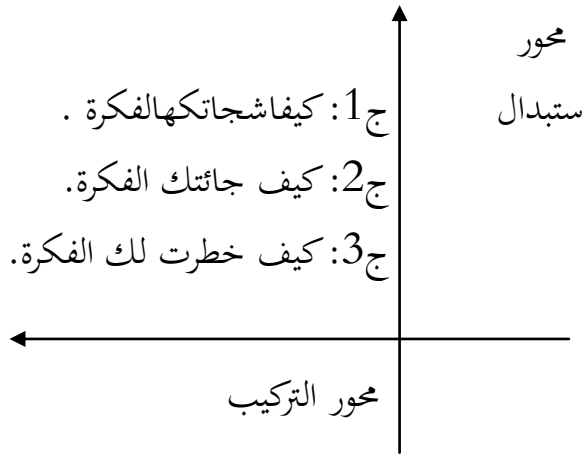
[2] ينظر: زكي مُحَّد أحمد، **اللّهجات العربية في كتاب (إعراب القرآن) للنحّاس**، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، العراق، مج 24، ع1، 2016، ص54.

		صوت لثوي، وشديد، ومهموس، ومرقق، أمّا الطاء صوت لثوي، وشديد، ومجهور، ومفخم. **مبرر الاستعمال:** سبق وأن ذكرنا في تحليل الأخطاء السابقة أنّ اللّهجة السوفية تميل إلى التفخيم، والجهر في الأصوات، فهي من اللّهجات العربية البدوية، ونستطيع أن نبرر الإبدال الّذي حصل بين الصوتين في هذه اللّفظة،ونرجعه إلى ذلك السبب؛ أي الجهر والتفخيم في الأصوات، فالمتعلمفرد من بيئته يحاكي ما يلتقط من ألفاظ وتراكيب، وقد يكون لدى المتعلم خلط في مخارج الأصوات فصغر سنه وحداثة عهد بالفصحى سببان مرجحان لنزوحه عن الصواب.
السيالة	ازدواجية لغوية	**مبرر الاستعمال:** اقترض المتعلم مفردة من القاموس اللهجي الذي يختزنه من كثرة ما تداوله في مجتمعه، فعلى الرغم من أن الكلمة ذات بعد مدرسي، لكن الرصيد المسيطر على ذهنه هو الرصيد العاميّ، والذي لا يبعد عن الأصل الفصيح الذي استحدثه أبناء سوف لوصف القلم ذي الحبر.

كيف جائتك **الفكرة** والتحقت بمهنة...		**مبرر الاستعمال:** المتعلم استعمل محوري التركيب والاستبدال، في عملية إنتاج جمله، فقد تحدث "دو سوسير" عن ثنائيته الشهيرة-محور التركيب ومحور الاستبدال-، في اللسانيات، فحسب رأيه الكلام يتم على محورين، أحدهما أفقي يمثل الترابط والتسلسل السليم الخطي للكلام، والثاني هو العمودي، ويمثل الكلمات الّتي تربطها علاقات في شيء ما، وتكون مجتمعة في الذاكرة، على شكل مجموعات، وتلتقي مع بعضها في علاقات جد مختلفة، فإنّ كلمة (التعليم) سنجدها منتمية إلى مجموعة من الكلمات مثل (علم، تعلم...)، ومن جهة الوزن، والبناء الصوتي، سنجدها في مجموعة أخرى مثل (تغيير، تبديل...)، ومن جهة الترادف في المعنى، ستكون ضمن مجموعة ثالثة من الكلمات مثل (التربية، التأدب...)[1]، فالتسلسل يمثل محور التركيب (العلاقات الركنية)، والمجموعات الموجودة في الذهن تمثل محور الاستبدال (العلاقات الاستبدالية)[2]، فهذا التركيب المستعمل، يوجد في اللّهجة على صيغة "كيفاشجاتكهالفكرة"، ومن خلال المفردات الموجودة في ذهن المتعلم، استدعاها وحاول استبدالها أو ترجمتها، إلى اللفظ أو

[1] ينظر: Ferdinand de saussure; cours de linguistique Général; 2002; (p147) .نقلا عن :سعداني سليم، **إشكالية التعبير عند التلميذ بين الرصيد اللّغوي والعملية الفكرية**، مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها، الوادي، ع07، جانفي 2015، ص211

[2] ينظر: سعداني سليم، **إشكالية التعبير عند التلميذ بين الرصيد اللّغوي والعملية الفكرية**، ص211.

		القالب الفصيح، الأقرب إلى تفكيره، فأنتج جملة "كيف جائتك الفكرة"، لكنه لم يصب، فالأصل في الكلام قوله: "كيف خطرت على بالك هذه الفكرة" أو "كيف خطرت لك الفكرة"، فهذا هو وجه الصواب في اللّغة، وسنمثل محوري التركيب والاستبدال بالمخطط الآتي:  وفي رسم لفظة جاءت، رسمها المتعلم على نمط اللفظة في اللّهجة "جاتك" ، والصواب كتابة الهمزة على السطر.
غزل الملابس **وغزل** الأواني **وغزل** السيارات		**مبرر لغوي:** الصحيح قوله "غسل الملابس" بالسين لا بالزاي، فقد حصل إبدال في بنية الكلمة؛ حيث أبدل صوت السينزايا، فالسين: صوت لثوي، ومرقق، ومهموس، ورخو، أما الزاي: صوت لثوي، ومرقق، ومجهور، ورخو، فالمسوغ الصوتي للإبدال هو إتحاد الصوتين في المخرج والصفات، عدا صفة الجهر والهمس.

		مبرر الاستعمال: يذكر "شوقي ضيف" أنّ اللّهجات العربية القديمة، عرفت هذا النوع من الإبدال، ومثل له بقولهم: "فزدق" بدلا من "فستق"[1]، واللّهجة السوفية ورثت هذه الحالة من الإبدالات الصوتية الموجودة في اللهجات العربية القديمة.
النقوط		**مبرر لغوي:** أصل الكلمة في اللّغة العربية الفصيحة "نقود"، فقد حدث إبدال في بنية اللفظة بين صوتي الدال والطاء، فالدال: صوت لثوي، ومفخم، ومجهور، وشديد، أما الطاء: صوت لثوي، ومرقق، ومجهور، وشديد، فالمسوغ الصوتي للإبدال هو: اتحادهما في المخرج والصفات. **مبرر الاستعمال:** كما ذكرنا سابقا أنّ لهجة سوف لهجة تميل إلى التفخيم في أصواتها، فمبرر استعمال أهل سوف صوت الطاء بدلا من الدال، في بعض الكلمات هو تفخيمهم للأصوات، والمتعلم بدوره يقلد ما يسمعه من بيئته اللّغوية ويترجمه في كتاباته.

وفي الأخير وبعد تحليل عدّة نماذج من التعابير الكتابية لعيّنة من متعلميابتدائيات ولاية "وادي

[1] ينظر: ضيف شوقي، **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**، ص154.

سوف" نستنتج ما يلي:

- كتابات المتعلم متأثرة بلغة مجتمعه العامية وظهر ذلك واضحا في النماذج المحلّلة.
- ضعف المتعلمين في مادة التعبير الكتابي نتيجةٌ، من أسبابها الرئيسة: قلة الثروة اللّغويّة الفصيحة لديه، والناتجة بدورها عن ندرة الاستماع للتراكيب الفصيحة أو قراءتها.
- حالة الارتباك والقلق الّتي يعيشها المتعلم في استعمالاته اللّغويّة الكتابية بين العامية والفصحى، هي نتيجة لحصر استعمال الفصحىداخل حجرة الدراسة، أما خارجها فيستعمل العامية حتى داخل المؤسسة التربوية.
- تنوعت الأخطاء اللّغوية الّتي وقع فيها المتعلمون فمنها: الأخطاء الإملائية، والدلالية وغيرهما.
- انتشار استعمال العامية لدى المتعلمين في تعابيرهم مسَّ جميع المستويات اللّغويّة:الصوتية،والصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية، وقد كان المستوى الصوتي حاضرًا بشكل طاغٍ عن بقية المستويات.
- على الرغم من أن الازدواجية اللغوية تشويه للفصحى إلا أن حضورها في تعابير المتعلمين المنتمين لمنطقة سوف عكس جانبًا مشرقًا لها،ذلك أنّهملجؤوا لاستعمال بعض الألفاظ العامية في تعابيرهم ذات الأصل الفصيح، ومن هنا يظهر دور المعلم في تنبيههم لأصالتها الفصيحة وإرشادهم لكيفية النطق الفصيحة؛ فالرصيد اللّهجي للمتعلم السوفي يمكن تصويبه من خلال بعض التعديلات على مستوى الألفاظ الّتي هي في الأصل فصيحةولكنها حُرفت ومثال ذلك لفظة "توالف" أصلها الفصيح "تألف"، وذلك يكون من خلال التصويب والتصحيح من قبل المعلم لتعابير الكتابية والشفهية للمتعلمين.
- اللّغة الّتي يستعملها المتعلم السوفي في حياته اليومية تحوي الكثير من التداخلات بين ما هو فصيح، وما هو عامي، وما هو أجنبي، إذ تتأثر تأثرا بليغا بالمحيط اللّغوي كالبيت والشارع والإعلام.
- الثنائية اللّغوية الّتي يستعملها المتعلم في تعبيره الكتابي ما هي إلاّ ثنائية شارعية اكتسبها المتعلم عن طريق الاستماع.
- من الممكن إزالة التحريف عن اللّهجة السوفية؛ لأنّها قريبة من الفصحى، وذلك من خلال إعادة

صوغ عباراتها وألفاظها إلى العربية الفصيحة.

- الازدواجيّة اللّغوية في المجتمع السّوفي غير طاغية، والسبب في ذلك يعود لكون الكثير من الألفاظ السوفية في أصلها عربية فصيحة مهملة لها أصول تؤكدها المعاجم العربية القديمة كمعجم لسان العرب وفقه اللغة للثعالبي.
- اللهجات العربية الحديثة هي المستودع الّذي ترسّبت فيه ظواهر لغوية كثيرة، انقرضت من الاستعمال الأدبي، وقد يكون بعض هذه الظواهر باقيا من اللهجات العربية القديمة، وقد يكون بعضها عربيا فصيحا ندر استعماله، وما اللهجة السوفية إلّا مثال لهاته اللهجات العربية الحاوية لألفاظ ذات أصول فصيحة مستعملة أو مهملة.
- الظواهر اللّغوية الّتي تجلت في تحليل الأخطاء هي: الإبدال، والنحت، والإمالة، والحذف، وزيادة حروف أو حرف، والإتباع، وإسقاط النون في الأفعال الخمسة في كل الأحوال حتى في حالة الرفع، والتذكير والتأنيث، وانتقال دلالة الألفاظ، والإدغام، وتخفيف الهمز، واللخلخانية أو الرّتة، وإسقاط الإعراب، وإشباع الحركات في غير موضعها، وتعدية الفعل بحرف جر.
- من خلال مجاورة منطقة سوف للأمازيغ الذين يقطنون ب(خنشلة، و باتنة، وورقلة، وتقرت،...)، اكتسبت اللّهجة السوفية ألفاظا أمازغية، وأصبحت متداولة في المجتمع السوفي، دون الشعور بأنّها ألفاظ أمازغية.
- للإعلام دور هام في رفع المستوى اللّغوي للمتعلم أو انخفاضه من خلال المستوى اللّغوي للبرامج الموجهة لهم.
- من الملاحظ أنّ لهجة أهل سوف تميل إلى التفخيم والشدّة في أصواتها ويعود ذلك إلى طبيعتها الصحراوية القاسية.

رابعا– الحلول المقترحة:

بعد توضيح وتحليل الأخطاء اللغوية التي وقع فيها المتعلمون في تعابيرهم الكتابية بسبب ظاهرتي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية،نحاول أن نقدم مقترحات وحلولًا للارتقاء بالمستوى اللغوي للمتعلم وهي:

- اصطناع بيئة لغوية فصيحة للمتعلم منذ الصغر؛ وذلك من خلال تطبيق نظرية "عبد الله الدنان" ألا وهي: (نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة)؛ حيث تنادي هذه النظرية بالممارسة الوظيفية للغة العربية الفصحى أثناء التعلم، أو ما يسمى بـ(الانغماس اللغوي) وعرف على النحو الآتي: « أسلوب تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين؛ حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية أجنبية اللغة المستهدفة، وهي العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أيّة لغة وسيطة، يهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون أي لغة أخرى في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية أو في الرحلات أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون»[1]، فهذه الآلية تمثل حلا نموذجيا للتخفيف من حدة آثار الازدواجية اللغوية على العملية التعليمية، فنظرية "الدنان" تتمثل في تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر، وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغاتبإقامة روضات في البلدان العربية تستخدم فيها العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طول اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامية[2]، وبهذا تتشكل بيئة اصطناعيةفصيحة للطفل يمارس فيها اللغة العربية الفصحى ويألفُها.
- الحرص على التدريس باللغة الفصحى؛ بحيث يجعل المدرسة بيئة لغوية تصارع البيئة العامية التي

[1] رائد عبد الرحيم، خالد حسين أبو عمشة وآخرون، **الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها(النظرية والتطبيق)**، دار وجوه، الرياض، ط1، 2018، ص15.

[2] ينظر: عبد الله الدنان، **نظريّة تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها**، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، م02، ع03، 2011، ص183-184.

نشأ فيها المتعلم وألف ألفاظها وتعبيراتها منذ نعومة أظافره، فالتزام المؤسسة التعليمية بالفصحى تجعل منها بيئة لغوية فصيحة تعوّد النطق الفصيح وتعالج فساد الفطرة العامية؛ إذ اللغة الفصيحة تتكون بسماع النطق الفصيح والمعايشة المستمرة للنطق الصحيح في بيئة المتعلم اللغوية وهذه المقدرة التي يكتسبها المتعلم بمعايشة أهل اللغة وبالاستماع إلى كلامهم في أغراضهم المتباينة ثم محاكاتهم في النطق والأداء وهو ما يسميه علماء اللغة بالسليقة اللغوية أو الملكة اللغوية.

❖ التقريب بين اللهجات المعاصرة وأصولها الفصيحة والربط بينهما، فهذا من شأنه أن يزيل الفجوة بين ما يدور على الألسنة وما تحويه الفصحى ويردَّ الفرعَإلى الأصل. ودراسة في ظلاله صور الانحراف، في مستويات التحليل اللغوي المختلفة، وأسباب هذا الانحراف، وطرق علاجه وهذا أهم ما تحققه دراسة اللهجات المعاصرة[1]، فإنّ ربطالأخير بالفصحى مَهمّة تربوية، تعوّد البحث عن الأصل ومعرفة السبب ووسيلة المعالجة، فيتمرس النشء على الأصول البحثية الّتي تفتح أمامهم آفاقا رحبة من التأمل والاستنباط، ونوافذ واسعة من النتائج والحقائق، كما أنّ الربط بينهما أساس تعليمي؛ فباختصار الكلمات الشائعة في البيئة والمتداولة في الخطاب اليومي والتي تعود في حقيقتها إلى الأصل العربي تعتبر أساسا مهما في تعليم متعلمي المدرسة الابتدائية، فيسعد المتعلم سعادة بالغة حين يجد الكلمة المستعملة في بيئته ذات أصل عربي؛ إذ يشعر بالثقة والزهو وأصالة الانتماء ويزداد حبه للعربية وتعلقه بها[2]، فاللهجات المعاصرة في جمهور ألفاظها فصحى محرفة.

❖ حفظ القرآن الكريم منذ الصغر وذلك من خلال التسجيل والمواظبة علىالتردد للكتاتيب القرآنية لما لها من دور في تفصيح لغة المتعلم وتعويده عليها.

❖ حفظ الأحاديث النبوية الشريفة لما لها من دور في إثراء الرصيد اللغوي الفصيح لدى المتعلم فالرسول ﷺ أفصح العرب.

---

[1] ينظر: إبراهيم عبد المنعم عبد الله حسن، **صلة اللهجات المعاصرة بالفصحى**، www.abgadi.netنسخة إلكترونية، تم زيارته بتاريخ 01مارس 2021، ص285.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص289.

❖ إنشاء مكاتب مطالعة في المدارس الابتدائية وحتى مكاتب متنقلة لتوفير جو المطالعة وترغيب المتعلم وإقباله عليها برغبةودافعية.

❖ تنمية مهارة القراءة لدى المتعلم؛ لأنّ القارئ الجيد كاتب جيد والعكس صحيح وهاته المهارة من أهم مصادر التعبير الكتابي.

❖ الاهتمام بمهارة الاستماع لأنّها أولى مداخل اللغة فيجب إعطاؤها حقها في العملية التعليمية والتربوية.

❖ الاهتمام بالمتعلّمين وذلك عن طريق خطّة عمل طموحة وجريئة تستهدفهم بمجموعة أنشطة معدة جيدا، وليكن ذلك مثلا خلال العطل الصيفية من خلال المخيمات الصيفية، وليكون للغة العربية مكان في تلك الأنشطة بهدف رفع مكانتها في نفس المتعلم؛ بحيث تجعله مقبلا عليها بكل أريحية، وتوظيف حب الأطفال للموسيقى والغناء والنّشيد من أجل تحقيق هذا الغرض.

❖ ربط المتعلم بمصادر معرفية غير تقليدية تتوافر فيها التّقنية الجيدة والإخراج الفني عالي المستوى ليكون جاذبا وبديلا عن القنوات الأجنبية وخاصة فيما يتصل بعالم الترفيه والألعاب الإلكترونية والأفلام التعليمية الهادفة والتي تحمل مضمونا ولغة عربيين حتى نخلق للمتعلم إحساسا متناسقا حول حقيقة كونه ينتمي إلى حضارة وافرة لها جذورها التراثية وامتداداتها المعاصرة.

❖ من اللاّزم تعليم المتعلّم النّطق الصّحيح، والتعبير القويم، والقواعد اللغوية السليمة؛ لأنّ المتعلم الذي يتدرب على صحة التعبير يتدرب أيضا على صحة التفكير إذ للتعبير وللتفكير جوهر واحد.

❖ غرس روح الغيرة على اللغة العربية في نفوس المتعلمين كي يعتبروها جزءا لا يجزأ من كيانهم ومقوما لعروبتهم وأساس لدينهم.

❖ التّركيز على تنمية المهارات اللغوية العربية لدى المتعلم؛ نعني هنا: فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتعبير الشفوي والكتابي، وتعويده على القراءة الدائمة.

❖ استعمال الوسائل التّكنولوجيّة ذات الأثر النفسي الفعّال؛ لترغيب المتعلم في دراسة اللغة العربية.

❖ حثّ المتعلم على استعمال الفصحى في الحوارات والنقاشات.

- تحسين البرامج المدرسية بما يوفر للمتعلم نصوصا معاصرة تتناول شؤون حياته وتزوده بلغة فصيحة.
- تبسيط القواعد اللغوية للمتعلم وتلقينه لها بطريقة تجعله راغبا بتعلمها لا نافرا منها.
- السعي إلى محو الأمية وبذلك ترقى مستويات آباء المتعلمين ومنه ترتقيبمستويات المتعلمين اللغوية تلقائيا وتدريجيا.

خاتمة

بعد البحث والدّراسة في ظاهرتي الازدواجية والثنائية اللغويتان وتتبع أثرهما في العملية التعليمية عموما، وفي لغة المتعلم خصوصا، نجد أنّ لهما تأثيرات متنوعة عليهما، فرغم الصعوبات الّتي واجهتنا بسبب جائحة كورونا؛ حيث أغلقت المؤسسات التربوية حفاظا على صحة المواطنيين من تفشي المرض وارتباط ذلكبالجانب التطبيقي الّذي يستلزم منا عملا ميدانيا؛ يتمثل في التنقل بين المدارس لأخذ المعلومات، ومدونات المتعلمين- المتمثلة في التعابير الكتابية لتحليلها-، فقد وفقنا الله في وضع نقطة نهاية لهذا العمل، وتوصلنا إلى جملة من النتائج والملاحظات التي يمكن تصنيفها إلى قسمين: نتائج يمكن أن نكون مسبوقين في الوصول إليها من أهمها:

- علم اللغة الاجتماعي علم حديث النشأة، له علاقة وطيدة بالتعليميةتتجسّد في عدة مواضيع من بينها: التنوع اللغوي والتواصل اللغوي وغيرهما.
- يوجد فرق واضح بين علم اللغة الاجتماعي وعلم الاجتماع اللغوي ويتمثل ذلك في أولويّةواهتمامات الدارس، فاللغوي يدرس تأثير المجتمع على اللغة، وعالم الاجتماع يدرس تأثير اللغة على المجتمع.
- لعلم اللغة الاجتماعي مرتكزات يقوم عليها وهي: العمر، والمكان، والسياق، والطبقة الاجتماعية وغيرهم.
- تنوعت مجالات علم اللغة الاجتماعي منها نذكر: الازدواج اللغوي، والتخطيط اللغوي وغيرهما.
- لعلم اللغة الاجتماعي أهمية بالغة تتمثل في حل المشكلات اللغوية في دول العالم النامية.
- للتعليمة عدة مرادفات من بينها: علم التدريس وعلم التعليم وهذا الترادف عائد إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وتعدد مناهل الترجمة.
- استفادت ولازالت تستفيد التعليمية من عدة حقول معرفية كاللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية، فهي تأخذ كل ما يناسبها منهم.

- الاستماع أُولى مداخل اللغة للمتعلم، وله أهمية كبيرة في تنمية الرصيد اللغوي لديه فمن خلاله يتعلم المتعلم النطق الصحيح للغة ويمكنه من القدرة على التعبير بشقيه: الشفوي والكتابي.

- القراءة مفتاح العلوم والممارسة الفعلية والدائمة لها تعود بالنفع على المتعلم.

- التعبير الكتابي هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية فمن خلاله يتضح مدى تمكن المتعلم من لغته أو العكس.

- يوجد لبس لدى العلماء في تحديد مفهومي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، فمنهم من يطلق مصطلح الازدواجية على مفهوم الثنائية اللغوية والعكس.

- أطلق عالم الاجتماع التونسي "محمود الذوادي" على الازدواجية اللغوية الأمّارة بمصطلح (التخلف الآخر)، وجاء بحل لهذا التخلف ألا وهو (التعريب النفسي)؛ أي الاعتزاز باللغة العربية في نفوس الناطقين بها.

- ظهرت الازدواجية في اللغة العربية في عصر الفتوحات الإسلامية، نتيجة احتكاكها بلغات أخرى.

- للازدواجية اللغوية خصائص ومميزات هي: الوظيفة، والمكانة، والموروث الأدبي، والاكتساب، والمعيارية، والثبات، والقواعد النحوية، والمعجم، والفونولوجيا.

- العلماء اعتبروا ظاهرة الازدواجية اللغوية مشكلة وعائق أمام التعليم والاقتصاد وغيرهما من مختلف مجالات الحياة.

- التخفيف من حدةخطر الازدواجية اللغوية أفرز عدة حلول تتمثل في: الحل الأول: التحول إلى الفصحى وصاحبه "نهاد الموسى"، والحل الثاني: احلال العامية محل الفصحى ومن أبرز رواده "أنيس فريحة"، الحل الثالث: اللغة العربية الوسطى (اللغة الثالثة) ومن أبرز رواده "أحمد مُحَّد المعتوق".

- للازدواجية اللغوية تأثير سلبي على لغة المتعلم، فقد اكتسب العامية في أولى سنوات نشأته، وحين يدخل إلى المدرسة يصتدم بواقع أنّ الفصحى لغة التعليم.

- لظاهرة التثنائية أسباب عدة من بينها: الهجرة، والقومية، والاحتلال العسكري...إلخ.

- للثنائية اللغوية تأثيرات سلبية وأخرى ايجابية على حياة الفرد والمجتمع.

ونتائج أوصلنا إليها السير في هذه الدراسة لعل من أهمها:

- للازدواجية اللغوية لدى المتعلم السوفي حضور واضح.
- يوجد بعض النصوص في المناهج لا تتوافق مع القدرات العقلية والثقافية لدى المتعلم.
- للمستوى التعليمي للوالدين دورهام في الارتقاء بمستوى التعليم لدى المتعلم.
- المهارة الأكثر صعوبة لدى المتعلم هي: التعبير الكتابي ففيها يظهر مدى تمكن المتعلم من لغته أو العكس، وعدّم تمكنه منه نتيجة عن ضعف امتلاك المهارات اللغوية السابقة(الاستماع، التحدث، القراءة).
- مستوى المتعلم في التعبير الكتابي بين المتوسط والضعيف.
- قلة الثروة اللغوية الفصيحة لدى المتعلم أحد أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف تعبيره ولجوئه لاقتراض مفردات من المستوى اللهجي.
- هناك عجز عند بعض المتعلمين على الفصل والتمييز بين المستوى العامي والفصيح، وهو ما يبرر حضور بعض المفردات العامية في تعابيره.
- للتلفاز والتكنولوجيا الرقمية أثر طيب في إثراء الرصيد اللغوي الفصيح لدى المتعلم، تتحكّم فيه نوعية البرامج المختارة.
- تأثر المتعلم بالدارجة واضح من خلال تعابيره الكتابية؛ حيث يستعين بالألفاظ العامية في التعبير عن أفكاره.
- انحصار التعامل بالفصحى داخل حجرة التدريس أحد أهم أسباب مزاحمة اللجهة للفصحي في تعابير المتعلمين.
- المستوى الصوتي عند المتعلم أكثر المستويات اللغوية تأثرًا باللهجة.
- اللهجة السوفية (لغة المتعلم المكتسبة منذ ولادته) لهجة تحوي داخلها الكثير من الكلمات الفصيحة المستعملة أو المهملة.

- للازدواجية اللغوية أثر سلبي على لغة المتعلمبمنطقة سوف، لكن في بعض الأحيان يكون لها أثر إيجابي وهذا يعود إلى طبيعة اللهجة السوفية القريبة من الفصحى.

- اللهجات الحديثة العربية عمومًا، والسوفية على وجه الخصوص مستودع يكنز ظواهر لغوية انقرضت من الاستعمال الفصيح.

- الثنائية اللغوية لدى المتعلم السوفي نادرة.

- أحد أهم أسباب ندرة الثنائية اللغوية في تعابير المتعلمين هو العامل النفسي الاجتماعي المتمثل في نبذ اللغة الفرنسية.

- الثنائية اللغوية التي يستعملها المتعلم هي ثنائية شارعية؛ بمعنى هي أقرب للازدواجية منه للثنائية؛ فكل تلك المفردات التي وظفها المتعلمون مستمدة من المعجم اللهجي.

أهم التوصيات:

- تفعيل نظرية "الدنان" (نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة) في منطقة وادي سوف خاصة، والجزائر عامة.

- المحافظة على الكتاتيب القرآنية لما لها من دور هام في تهذيب سلوك المتعلم والارتقاء بمستواه اللغوي وتشجيعهم على الالتحاق بها.

- تفعيل دور مسرح الأطفال والنشاطات اللاصفيةفي المؤسسات التربوية.

- تكثيف الدراسات والبحوث اللغوية حول تأصيل الألفاظ الفصيحة في اللهجات العربية الحديثة.

- غرس روح الغيرة والاعتزاز باللغة العربية الفصيحة كرمز أو مقوم من مقومات الروح الدينية.

- التركيز على تنمية المهارات اللغوية عند المتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المعاجم

1) باكلا مُحَمَّد حسن وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1983.

2) الحشاش عبد الكريم عيد، معجم الألفاظ المحكية في البلاد العربية، مكتبة الأقصى، دمشق، ط1، 2007.

3) حنا سامي عيّاد وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة (إنكليزي – عربي)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997.

4) شفيق مُحَمَّد، المعجم العربي الأمازيغيّ، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، دط، 1996، ج2.

5)علوش سعيد ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض و تقديم و ترجمة)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985.

6) الفهري عبد القادر الفاسي، معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2009.

7) الفيروز آبادي مجد الدّين مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 2005.

8) مباركمبارك، معجم المصطلحات الألسنية (فرنسي – إنكليزي – عربي)، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995.

9) مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، دط، 2003.

10) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط1، 2004.

11) المسدي عبد السلام، قاموس اللسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، د.ط، د.ت.

12) ابن منظور جمال الدين مُحَّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، دت.

13) يعقوباميل وآخرون، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية (عربي – إنكليزي – فرنسي)، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987.

ثانيا: الكتب العربية

14) ابرير بشير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، الجزائر، دط، 2009.

15) استيتة سمير شريف، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط2، 2008.

16) أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، دط، 2003.

17) أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

18) بدران عبد المنعم أحمد، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008.

19) بسيوني ريم، علم اللغة الاجتماعي في الوطن العربي (محاور ونظريات)، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2018.

20) بعلبكي رمزي منير، فقه العربية المقارن دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، دط، دت.

21) بلعربي بهية، الانسجام النصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013.

22) بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، دت.

23) بلعيد صالح، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، دار هومة، الجزائر، دط، 2013.

24) تازوتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2003.

25) الثعالبي مُحَمَّد حسن بكائي، الدليل إلى فقه اللغة وسر العربية، مكتبة لسان العرب، الدولة، دط، دت.

26) جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005.

27) جاسم علي زيدان، دراسة في علم اللغة الاجتماعي بحث صوتي لغوي اجتماعي في اللهجات العربية الشامية السورية مقاربة مع الانجليزية وغيرها، بوستاك أنتارا، ماليزيا، دط، دت.

28) الجنيديأحمد علم الدّين، اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، دط، 1983.

29) الجيار سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، بيروت، لبنان، دار هناء للنشر، دط، دت.

30) الحاج كمال يوسف، في فلسفة اللغة، دار النهار، بيروت، ط2، 1978.

31) حجازي محمود فهي، علم اللغة العربية، دار غريب، مصر، دط، دت.

32) حسان تمام، اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000.

33) حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزاءر، ط2، 2009.

34) الخطيب علم الدين عبد الرحمان، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

35) ابن خلدون عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين، مقدمة، دار الفكر، بيروت، دط، 2004.

36) الخليلي سحر، أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2014.

37) خوالدة أكرم صالح محمود، اللغة والتفكير الاستدلالي،دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016.

38) الخولي مُحَمَّد علي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، دار الفلاح، عمان، الأردن، دط، 2002.

39) الخولي مُحَمَّد علي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1982.

40) دخل الله أيوب، التعلم ونظرياته، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2014.

41) دمياطي مُحَمَّد عفيف الدين، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة لسان عربي، مالنج- جاوى الشرقية- أندونيسيا، ط2، 2017.

42) الذوادي محمود، الازدواجية اللغوية الأمّارة، تبر الزّمان، تونس، دط،2013.

43) الراجحي عبده، اللغة وعلوم المجتمع، دار الصحابة للتراث، طنطا، مصر، ط1، 2012

44) راجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، دط، 1995.

45) رائد عبد الرحيم وخالد حسين أبو عمشة وآخرون، الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها(النظرية والتطبيق)، دار وجوه، الرياض، ط1، 2018.

46) ريان فكري حسن، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2004.

47) زاير سعد علي وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014.

48) زاير سعد علي وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2015.

49) زغب أحمد، لهجة وادي سوف، دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2012.

50) الزغلول عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010.

51) الزغلول مُحَمَّد راجي، ازدواجية اللغة: طبيعتها ومشكلاتها في سياق التعليم، الكتاب السنوي للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان، 2000.

52) زهران حامد عبد السلام و آخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

53) زهران حامد عبد السلام و آخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007.

54) الزويني ابتسام صاحب موسى، أساليب التدريس قديمها، حديثها، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2015.

55) الساموك سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، دط، 2005.

56) السبيعي سعود بن حميد، أبحاث في نظرية اللّغة، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015.

57) السعران محمود، اللغة والمجتمع، دار الصحابة للتراث، طنطا، مصر، ط1، 2012.

58) سلطاني رشيد، تاريخ سوف، النشأة- التكوين- التطور، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2016.

59) السيد ماجدة مصطفى وآخرون، التدريس المصغر ومهاراته، دار العربية للنشر، مصر، دط، 2006.

60) السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة العربية أنواعها، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج1.

61) شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، مصر، دط، 2010.

62) الضامن حاتم، علم اللغة، مطابع التعليم العالي، الموصل، العراق، دط، 1989.

63) ضيف شوقي، تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.

64) عاشور راتب قاسم ومُحَمَّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013.

65) عبد الباري ماهر شعبان، مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011.

66) عبد التواب رمضان، التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1990.

67) عبد الرؤوف طارق، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، مجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2015.

68) العسكري كفاح يحي صالح وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، تموزة للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 2012.

69) عطية محسن علي، التعلم أنماط ونماذج حديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.

70) عطية محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013.

71) عفيفي أحمد، اللغة وصراع الحضارات، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دط، دت.

72) عكاشة محمود، علم اللغة (مدخل نظري في اللغة العربية)، دار النشر للجامعات، القاهرة، دط، 2007.

73) علي صلاح عميرة، صعوبات تعلم القراءة والكتابة(التشخيص والعلاج)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

74) عليان ربحي مصطفى، البحث العلمي، أسسه مناهجه، وأساليبه، إجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، دط، دت.

75) العوامر إبراهيم مُحَمَّد السّاسي ، الصُّروف في تاريخ الصّحراء وسوف، تع: الجيلاني بن إبراهيم العوامر، منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، دط، 2007.

76) فريحة أنيس، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة بيروت، دط، دت، ص23.

77) الفلاي إبراهيم صالح، الازدواجية اللغوية (النظرية والتطبيق)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1996.

78) القرارعة أحمد عودة، تصميم التدريس، رؤية تطبيقية، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008.

79) القعود عبد الرحمن بن مُحَمَّد، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.

80) كريم مُحَمَّد رياض، المقضب في لهجات العرب، الأوفيست، طنطا، مصر، دط، 1996.

81) كوراني أليس، اللغة والمجتمع عند العرب (الجاحظ نموذجا)، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2013.

82) لوريسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016.

83) محاسيس صهيب سليم، عيوب الكلام في التراث اللغوي العربي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

84) مُحَمَّد فضل عاطف وآخرون، فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.

85) مخائيل امطانيوس نايف، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها، الإعصار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.

86) مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة،دط، 1991.

87) مدكور علي أحمد، كيف تنمي مهارة طفلك اللغوية، سبفير، القاهرة، دط، دت.

88) مدكور علي أحمد، مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2001.

89) مدور مُحَمَّد، التمارين اللغوية في المناهج اللسانية الحديثة واستعمالاتها التعليمية، دار الضحى، الجلفة، الجزائر، ط1، 2017.

90) مطر عبد الفتاح وعلي عبد الله مسافر، نمو المفاهيم اللغوية والعلمية للأطفال، دار النشر الدولي، الرياض، ط1، 2017.

91) المظفر أبي لبيد خان، طرق التدريس وأساليب الامتحان، سبكة المدارس الاسلامية، جمهورية باكستان الاسلامية، دط، دت.

92) معاذ مها مُحَمَّد فوزي، الأنثربولوجيا اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2009.

93) المعتوق أحمد مُحَمَّد، نظرية اللغة الثالثة–دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى–، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2015.

94) مهري نور الدين، معجم الفصيح في لهجة وادي سوف، سامي للطباعة والنشر، الوادي، الجزائر، ط1، 2016، ج1.

95) الموسى نهاد، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

96) الموسى نهاد، اللغة العربية في العصر الحديث(قيم الثبوت وقوى التحول)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.

97) الموسى نهاد، اللغة العربية وأبناؤها(أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية)، دار المسيرة، عمان، دط، دت.

98) الموسى، نهاد، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987.

99) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية(دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية)، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.

100) نهر هادي، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، الجامعة المستنصرية، ط1، .1988

101) نوصير سعيد، سوسيولسانيات المجتمع المغربي وإشكال التداخلات اللغوية،دراسة في التعدد والتداخل والاقتراض، مطبعة بني ازناسن سلاء، المغرب، دط، 2015.

102) هلال عبد الغفار حامد، اللهجات العربية، نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، ط2، 1993.

103) هلال عبد الغفار حامد، علم اللغة بين القديم والحديث، مطبعة الجبلاوي، شبرا، مصر، ط2، 1986.

104) هنداوي صفوت توفيق، استراتيجيات التدريس، جامعة دمنهور، مصر، دط، دت.

105) هيئة التأطير بالمعهد، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، دت.

106) الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

107) يعقوب إميل بديع، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

ثالثا: الكتب المترجمة

108) الإبراهيمي خولة الطالب، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: مُحَمَّد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، ط2، 2013.

109) أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

110) ترادجل بيتر، السوسيولسانيات مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع، تر: مُحَمَّد كرم الدكالي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، دط، 2017.

111) جروجون فرانسوا، ثنائيو اللغة، تر: زينب عاطف، مؤسسة هنداوي لتعليم والثقافة، القاهرة، ط1، 2017.

112) سوان جون وآخرون، معجم اللغويات الاجتماعية، تر: فواز مُحَمَّد الراشد عبد الحق و عبد الرحمان حسني أحمد أبو ملحم، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2019.

113) غارمادي جولييت، اللسانة الاجتماعية، تح: خليل أحمد خليل، دار الطليقة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1990.

114) كاليفي لويس جان، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008.

115) كوبر روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، القاهرة، دط، 2006.

116) هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.

117) رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم بن صالح مُحَمَّد الفلاي، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، السعودية، دط، 2000.

رابعا: الرسائل والأطروحات

118) عواريب حنان، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى متعلمي اللغة العربية في مرحلة الثانوية–مدينة ورقلة عينة– رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، 2016/2015 .

119) فاسي عمر، الثنائية اللغوية بين التعلم والاكتساب وأثرها في المجتمع(اللغة الفرنسية بالجزائر أنموذجا)، رسالة دكتوراه، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2017-2018.

120)

خامسا: المقالات والدوريات

121) بدادهشيماء و مُحَّد مدور، الرؤى العربية للازدواجية اللغوية-التأثيرات والحلول-، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، الوادي، الجزائر، م13، ع03، نوفمبر 2021.

122) التونسي فايزة وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، ع29، م07، 2008.

123) جلول زليخة قويدر، المحيط اللغوي واكتساب الطفل للغة العربية الفصحى، مجلة الصوتيات، البليدة، الجزائر، ع19.

124) خولي مُحَّد علي، تأثيرات الثنائية اللغوية، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، مج:02، 1990.

125) الدنان عبد الله ، نظريّة تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، م02، ع03، 2011.

126) زروقي عبد القادر علي، الجماعات اللسانية من منظور علم اللغة الاجتماعي دراسة في المفهوم وآلية البحث، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، ع35، سبتمر2018.

127) سراج نادر، إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي (رؤية ألسنية حديثة)، مجلة الاجتهاد، بيروت، ع20، 1993.

128) سعداني سليم، إشكالية التعبير عند التلميذ بين الرصيد اللّغوي والعملية الفكرية، مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها، الوادي، ع07، جانفي 2015.

129) صحراوي عز الدين، اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية، مجلة العلوم الانسانية، بسكرة، ع05، ديسمبر 2003.

130) العبيدي عبد الجبار عبد الله، الإبدال في اللهجات وأثر الصوت فيه، مجلة الأنبار للغات والآداب، العراق، ع03، 2010.

131) العتوم مهى محمود، الازدواجية اللغوية في الأدب"نماذج شعرية تطبيقية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج04، ع01، 2007.

132) عمامرة كمال، التداخل اللغوي في الصحافة المكتوبة باللغة العربية–جريدة النهار أنموذجا–، جسور المعرفة، الشرف، مج05، ع02، 2019.

133) غرايسة مريم وسعداني سليم، أثر الرسوم المتحركة في اكتساب اللغة عند الأطفال ما قبل التمدرس، مجلة لغة كلام، غليزان، مج:07، ع:02، مارس 2021.

134) القاسمي علي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010.

135) لهويمل باديس وحسني نور الهدى، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة ميلود معمري تيزي وزو، ع30، 2014.

136) محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، مج03، ع01، مارس 2002.

137) المصري عباس و عماد أبو حسن، الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، مجلة المجمع، ع8، 2014.

138) مولاي احفيظ بني علوي، اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية–مهارة التحدث أنموذجا– مجلة اللسانيات التطبيقية، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة الجزائر02، ع 05، جوان 2019.

سادسا: الملتقيات

139) بلعيد صالح، الفصحى المعاصرة: طعنة أو ضرورة،أعمال الندوة الدولية، الفصحى وعاميتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008.

140) الحاج صالح عبد الرحمان، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية: الايجابية منها والسلبية، أعمال مؤتمر: مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2012.

141) خلادي مُحَّد الأمين، ظاهرة التعدد اللغوي وتاريخها في الجزائر، أعمال الندوة الدولية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014، ج2.

142) داود عمر، واقع الرأسمال اللغوي الجزائري: من التعددية إلى المزج اللغوي، أعمال الندوة الدولية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2014.

143) القاسمي علي، الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق، أعمال المؤتمر السادس(لغة الطفل والواقع المعاصر)، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2007.

144) أبو مغنم جميلة عابد، أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية إحصائية، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج42، مل02، 2015.

145) الموسى نهاد، الفصحى وعاميتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن، أعمال الندوة الدولية، الفصحى وعاميتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008.

سابعا: المواقع الالكترونية

146) إبراهيم عبد المنعم عبد الله حسن، صلة اللهجات المعاصرة بالفصحى،نسخة إلكترونيةwww.abgadi.net.

147) بوقرة عبد الكريم، علم اللغة الاجتماعي، شبكة الألوكة، نسخة الكترونية،www.alukah.net.

148) www.google.comموقع خرائط google.

الملاحق

الملحق الأول: الاستبانات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

استبانة موجهة لمعلمي اللغة الفرنسة بالتعليم الابتدائي

تحية احترام وتقدير:

في إطار إعداد بحث علمي أطروحة الدكتوراه الذي تعده الباحثة "شيماء بداده"، والموسوم ب" الازدواجية والثنائية اللغوية وأثرهما على العملية التعليمية (مرحلة التعليم الابتدائي بالوادي أنموذجا)، ويهدف إلى دراسة أثر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد اختارت الباحثة مجموعة من مدارس ابتدائية من ولاية الوادي كعينة لإجراء الدراسة عليها، وتعد هذه الاستبانة وسيلة هامة لجمع المعلومات ورصد المعطيات تحقيقا لهدف الموضوع والبحث في اشكاليته؛ لذلك تعد مساهمتكم في تقديم الإجابات الصحيحة والدقيقة أساسا لإعطاء صورة عن واقع هاتين الظاهرتين في المدارس الابتدائية والمحيط الذي يعيش فيه المتعلم. ونحيطكم علما بأنّ ما تدلون به من معلومات سيتم التعامل معه في إطار علمي وبشكل موضوعي ولأغراض البحث فقط.

الرجاء منكم وضع علامة (X)فيالخانة التي توافق رأيكم.

مع تقديم خالص الشكر والتقدير على مساهمتكم ومشاركتكم في تقديم المعلومات لهذه الدراسة، والإجابة عن جميع الأسئلة المرفقة.

اسم المؤسسة التربوية:

ابتدائية.....

1.هل يستعمل المتعلم كلمات باللغة العربية في تعبيره بنوعيه الكتابي والشفوي؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

2.هل برأيك، تعلم اللغة الأجنبية(الفرنسية) يؤثر على اللغة العربية لدى المتعلم؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

3. ومتى وفي أي سنة من المرحلة الابتدائية يكون التأثير؟

.....

.....

.....

4.أين يظهر التأثير؟

.....

.....

.....

5.هل تلاحظ أنّ هناك ميلا من قبل المتعلم للغة الفرنسية؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

6.ما تقييمك لمستوى المتعلمين في اللغة الفرنسية؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ حسن ☐

7.هل يعد الحجم الساعي المخصص للغة الفرنسية السبب الرئيس في ضعف استيعابها؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

8.ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية؟

صعوبة المادة ☐ التأثر بالدارجة ☐ كثافة البرنامج ☐ الحجم الساعي ☐

9. ما هي الأسباب التي أدت إلى ضعف المتعلم في اللغة الفرنسية؟

.....

.....

.....

10. ما الحلول التي تقترحها للنهوض بمستوى المتعلمين في مادة اللغة الفرنسية؟

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

استبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالتعليم الابتدائي

تحية احترام وتقدير:

في إطار إعداد بحث علمي أطروحة الدكتوراه الذي تعده الباحثة"شيماء بداده"، والموسوم ب" الازدواجية والثنائية اللغوية وأثرهما على العملية التعليمية (مرحلة التعليم الابتدائي بالوادي أنموذجا)"، ويهدف إلى دراسة أثر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد اختارت الباحثة مجموعة من مدارس ابتدائية من ولاية الوادي كعينة لإجراء الدراسة عليها، وتعد هذه الاستبانة وسيلة هامة لجمع المعلومات ورصد المعطيات تحقيقا لهدف الموضوع والبحث في اشكاليته؛ لذلك تعد مساهمتكم في تقديم الإجابات الصحيحة والدقيقة أساسا لإعطاء صورة عن واقع هاتين الظاهرتين في المدارس الابتدائية والمحيط الذي يعيش فيه المتعلم. ونحيطكم علما بأنّ ما تدلون به من معلومات سيتم التعامل معه في إطار علمي وبشكل موضوعي ولأغراض البحث فقط.

الرجاء منكم وضع علامة (X)فيالخانة التي توافق رأيكم.

مع تقديم خالص الشكر والتقدير على مساهمتكم ومشاركتكم في تقديم المعلومات لهذه الدراسة، والإجابة عن جميع الأسئلة المرفقة.

اسم المؤسسة التربوية:

ابتدائية.....

1.التخصص: لغة عربية ☐ تخصص آخر ☐ يذكر.....

2.هل ترى أنّ المستوى اللغوي المتضمن في الكتاب المدرسي يتوافق مع مستوى المتعلم وقدراته العقلية؟ أبدا ☐ غالبا ☐ ما ☐

3.في رأيك هل يتلاءم المحتوى اللغوي في الكتاب المدرسي مع المستوى الثقافي للمتعلم؟ أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

4.هل النصوص المقررة في المنهاج تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللغوي الفصيح؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

5.هل المتعلم يفهم ويستوعب معاني النصوص التي يقرأها؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

6.ما هو تقييمك لمستوى المتعلمين في اللغة العربية؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ حسن ☐

7.في رأيك، أين تكمن صعوبة تعلم اللغة العربية لدى المتعلم؟

.....

.....

.....

8.هل المستوى التعليمي لوالدي المتعلم يؤثر على لغته؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

9.هل تتأثر لغة المتعلم بمحيطه (بيئته)؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

10.هل لاحظت غلبه الدارجة عند المتعلمين كلغة أولى لديهم على تعلمهم الفصحى؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

11.هل اكتساب المتعلم الدارجة كلغة أولى له، تشكل له صعوبة في تعلم الفصحى؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

12. من خلال إجابات ومشاركات المتعلم الشفوية والكتابية، هل ترى أنّه يفكر و يجيب بالدارجة ؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

13.أين يظهر تأثر المتعلم بلغته الأم أكثر؟

في أجوبته الشفوية ☐ أجوبته المكتوبة ☐ فيهما معا ☐

14.إذا كان المتعلم يستعمل الدارجة في القسم، فما هي الأسباب؟

.....

.....

.....

15.عندما يستعمل المتعلم الدارجة، ما الإجراء الذي تقوم به لتجاوز المشكلة وتقويم أدائه اللغوي؟

التصحيح الفوري ☐ التوبيخ ☐ إتاحة فرصة أخرى للتصويب ☐

16.هل تستعمل الدارجة أثناء شرحك للدرس؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

17.إذا استعملت الدارجة في شرح الدروس، هل استعمالها يوصل الفكرة للمتعلمين بشكل أفضل مقارنة بالفصحى؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

18.هل تتواصل مع زملائك في العمل باللغة العربية الفصحى؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

19.هل تتواصل مع أولياء المتعلمين باللغة العربية الفصحى؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

20.هل حاولتم تقييد المتعلمين بالتحدث باللغة العربية الفصحى داخل القسم؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

21.إذا حاولتم تقييد المتعلمين بالتحدث باللغة الفصحى داخل القسم، هل نجحت المحاولة؟

نعم ☐ لا ☐

22.في رأيك، ما هو أثر استعمال الدارجة على متعلم مرحلة التعليم الابتدائي؟

.....

.....

.....

23. ما السبل والحلول الواجب اتخاذها للوصول إلى التعامل باللغة العربية الفصحى في المدرسة؟

.....

.....

.....

24.هل يستعمل المتعلم كلمات باللغة الفرنسية في تعبيره بنوعيه الكتابي والشفوي؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

25.ما هي المهارة اللغوية الأكثر صعوبة بالنسبة للمتعلم؟

مهارة الاستماع ☐ مهارة التحدث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

26.برأيك، أي المهارات اللغوية التي يظهر فيها تحكم المتعلم في اللغة العربية الفصحى؟

مهارة التحدث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

27.في أي مهارة لغوية تجد تأثير الدارجة في لغة المتعلم بارزة؟

مهارة التحدث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

28.ما المهارة اللغوية التي ترى لها أثرا أكبر في مساعدة المتعلم على تعلم اللغة العربية الفصحى؟

مهارة الاستماع ☐ مهارة التحدث ☐ مهارة القراءة ☐ مهارة الكتابة ☐

29.هل مهارة القراءة تكشف عن استعمال كلمات عامية وأجنبية في لغة المتعلم؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

30.عزوف المتعلم عن المطالعة يؤدي إلى: كثرة الأخطاء الإملائية ☐

استعمال الدارجة في التعبير ☐ الهروب من المشاركة ☐ فقر الثروة اللغوية ☐

31.ما الوسائل التي لها أثر أكبر في تنمية الرصيد اللغوي الفصيح لدى المتعلم؟

المطالعة ☐ مشاهدة التلفاز ☐ استعمال التكنولوجيا الرقمية ☐

32.ما مستوى المتعلمون بصفة عامة في التعبير الكتابي؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ حسن ☐

33.هل الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي يساعدك على الارتقاء بالمتعلم وفق الكفاءة المستهدفة؟

أبدا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

34.ما الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في التعبير الكتابي؟

استعمال الدارجة ☐ الخروج عن الموضوع ☐ أخطاء إملائية ☐

35.ما الأسباب التي تجعل المتعلم ضعيفا في التعبير الكتابي؟

ضعف الرصيد اللغوي ☐ عدم فهم الموضوع ☐

36. بمَ تنصح المتعلم لكي يصبح لديه القدرة على التعبير باللغة العربية الفصحى؟

.....

.....

.....

.....

استبانة موجهة للمتعلم (السنة الخامسة الابتدائي)

اسم المؤسسة التربوية:

ابتدائية.....

1.ما اللغة المستعملة في وسطكم العائلي(مع والديك وإخوتك)؟

الدارجة ☐ اللغة العربية الفصحى ☐

اللغة الفرنسية ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

2.ما اللغة المستعملة مع أصدقائك؟ الدارجة

اللغة العربية الفصحى ☐ الفرنسية ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

3. ما اللغة المستعملة في فناء المدرسة؟

الدارجة ☐ اللغة العربية الفصحى ☐

اللغة الفرنسية ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

4.ما اللغة التي يتواصل بها معكم معلم اللغة العربية خارج القسم؟

الدارجة ☐ اللغة العربية الفصحى ☐

اللغة العربية المتداخلة مع الدارجة ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

5. ما هي اللغة التي يتواصل بها معكم معلم اللغة الفرنسية خارج القسم؟

اللغة الفرنسية ☐ الدارجة ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

6.ما اللغة التي يشرح بها معلم اللغة العربية داخل القسم؟

اللغة العربية الفصحى ☐ الدارجة ☐

اللغة العربية الفصحى المتداخلة مع الدارجة ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

7.هل تفهم شرح معلم اللغة العربية حين يشرح الدروس باللغة العربية الفصحى فقط؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

8. هل تحتاج توضيحا بالدارجة في الشرح؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

9.ما اللغة التي يشرح بها معلم اللغة الفرنسية داخل القسم؟

اللغة الفرنسية ☐ الدارجة ☐ الدارجة المتداخلة مع اللغة الفرنسية ☐

10.هل تفهم شرح معلم اللغة الفرنسية حين يشرح الدروس باللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

11.هل تجيد قراءة نصوص اللغة العربية بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

12.هل تحب حصة اللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

13.هل تجيد قراءة النصوص باللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

14. هل تجيد التحدث باللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

15.هل تحب نشاط التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

16.هل تجد صعوبة في التعبير باللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

17.هل توظف ألفاظا (كلمات) دارجة في العبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

18. هل توظف ألفاظا (كلمات) من اللغة الفرنسية في العبير الكتابي في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

19.إذا وظفت كلمات من اللغة الفرنسية في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية يكون ذلك عمدا منك أو عفويا؟

أتعمد ذلك ☐ عفوية ☐

20.هل تشاهد التلفاز؟

نعم ☐ لا ☐

21. بأي لغة تشاهد الأفلام الكرتونية (الرسوم المتحركة)؟

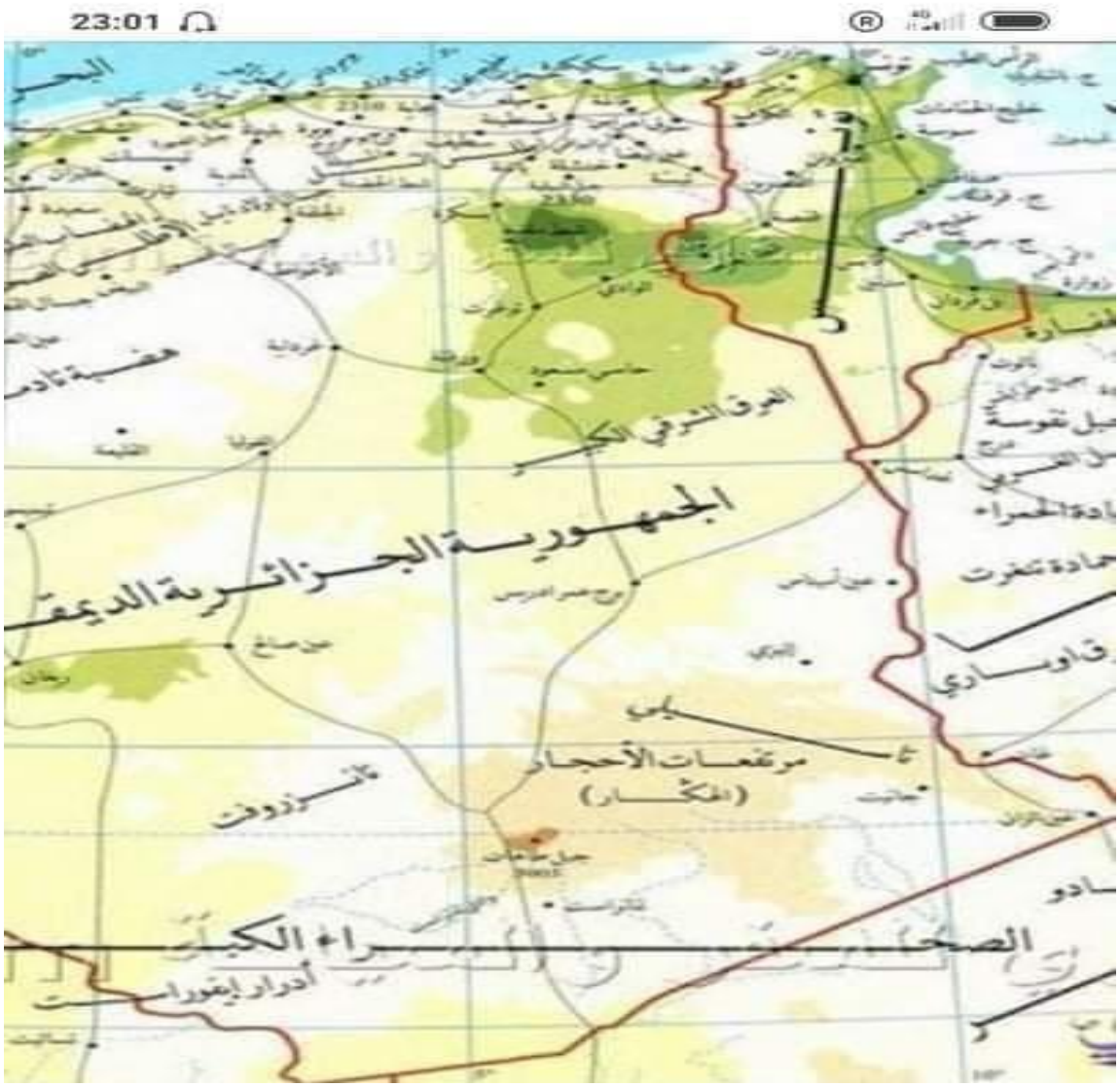
اللغة العربية الفصحى ☐ اللغة الفرنسية ☐

المدبلجة(المترجمة صوتيا) بلهجة من اللهجات ☐

الملحق الثاني: جدول تحكيم الاستبانات:

الاسم	التخصص	الجامعة
د.سليم سعداني	اللغة والأدب العربي	جامعة الشهيد حمة الأخضر الوادي
أ.د. فتحي بحة	علوم اللسان العربي	جامعة الشهيد حمة الأخضر الوادي
أ.د.سليمان بن سمعون	تحليل الخطاب	جامعة غرداية
د. إيمان عزي	القياس في علم النفس والتربية	جامعة الشهيد حمة الأخضر الوادي
د. عبد الحميد بوترعة	دراسات لغوية تطبيقية	جامعة الشهيد حمة الأخضر الوادي
د. السيد أبو الوفا	أدب حديث	جامعة بشكيك (قرغيزستان)
د. العيد حنكة	أدب حديث	جامعة الشهيد حمة الأخضر الوادي

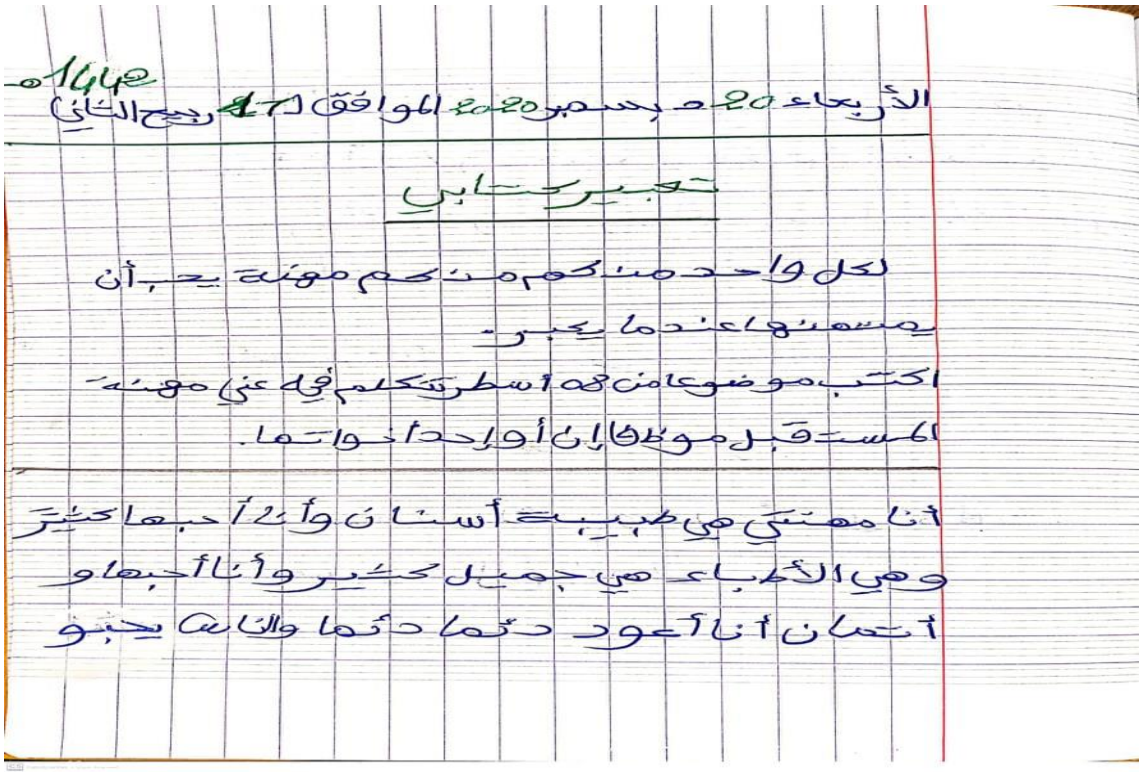
الملحق الثالث: خريطة الوادي



تم زيارة موقع خرائط قوقل يوم 20 فيفري 2021 وأخذ الصور من الموقع: www.google.com

خرائط google.

الملحق الرابع: نماذج التعابير الكتابية المحللة بالترتيب حسب الجدول.

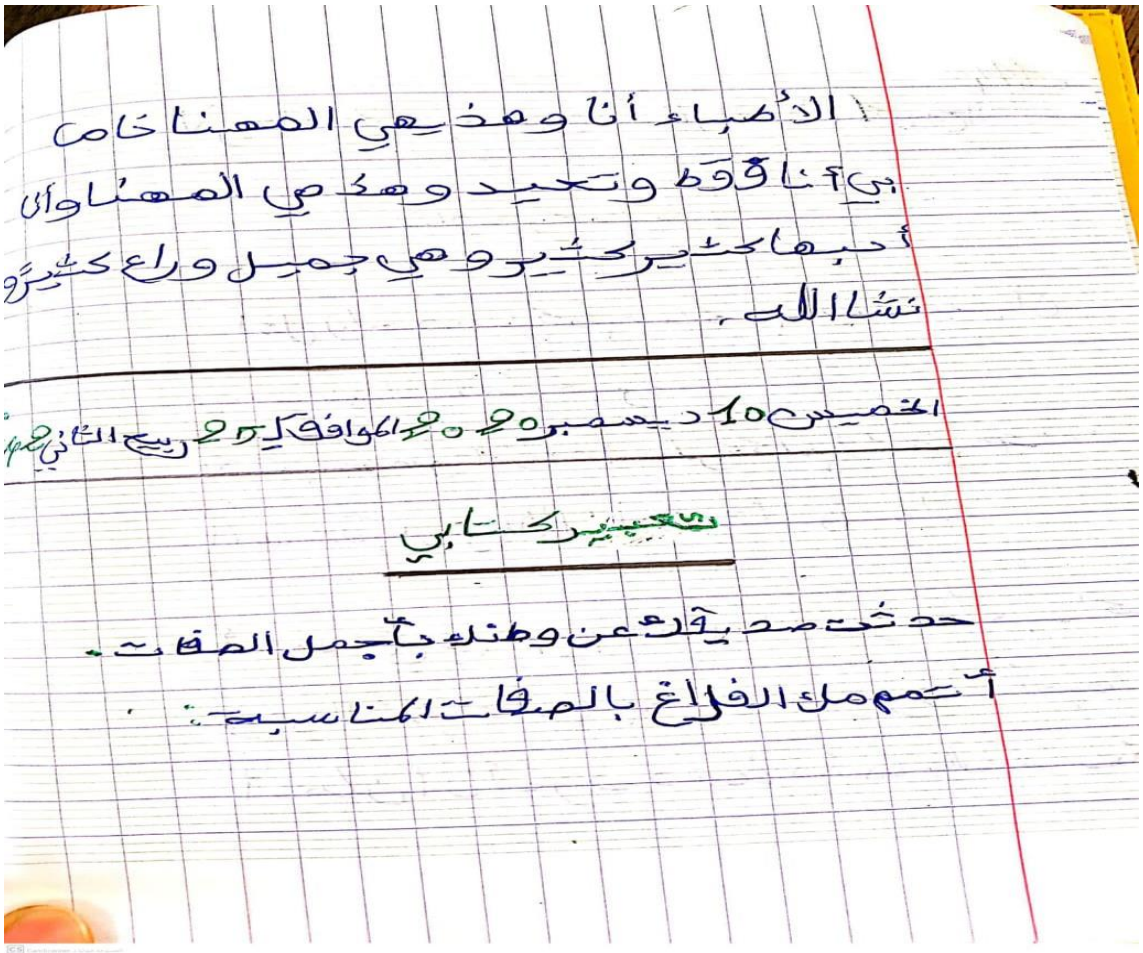


الأربعاء 20 ديسمبر 2020 الموافق 1 ربيع الثاني 1442هـ

تعبير كتابي

لكل واحد منكم من منكم موهبة يحب أن يمتعنا عندما يعبر.
اكتب موضوعا من ثمانية أسطر تتكلم فيه عن موهبة تلمست قبل موطارا أو أحداثها.

أنا مهنتي هي طبيبة أسنان وأنا أحبها كثيرا وهي الأطباء هي جميل كثير وأنا أحبها وأتمنى أن أعود دائما والناس يحبو

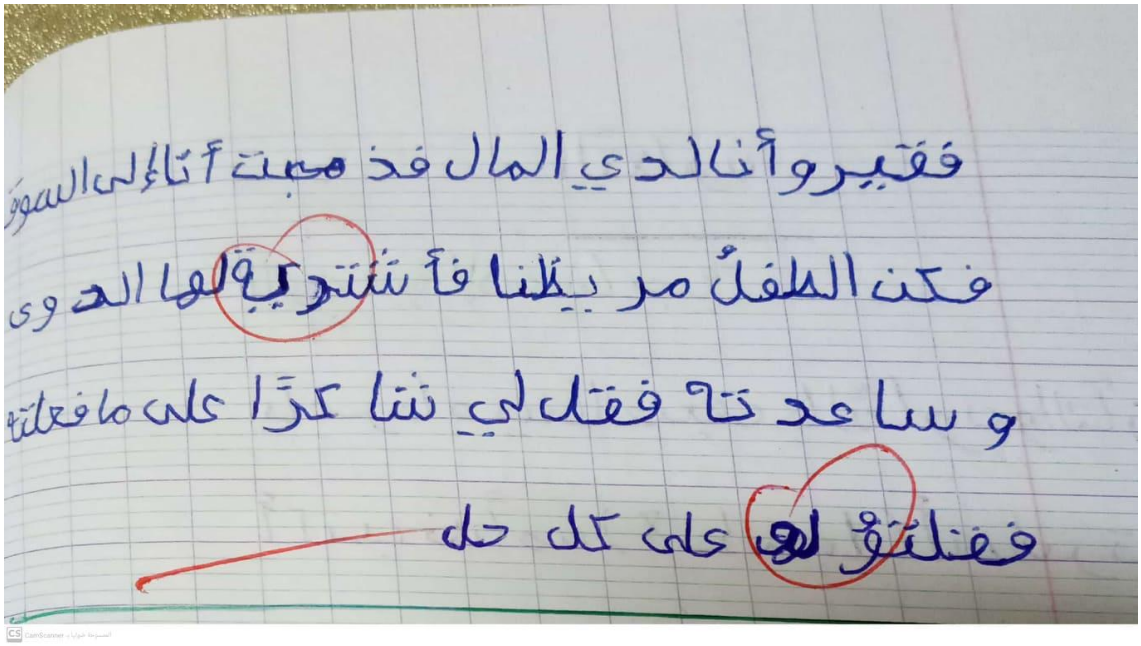


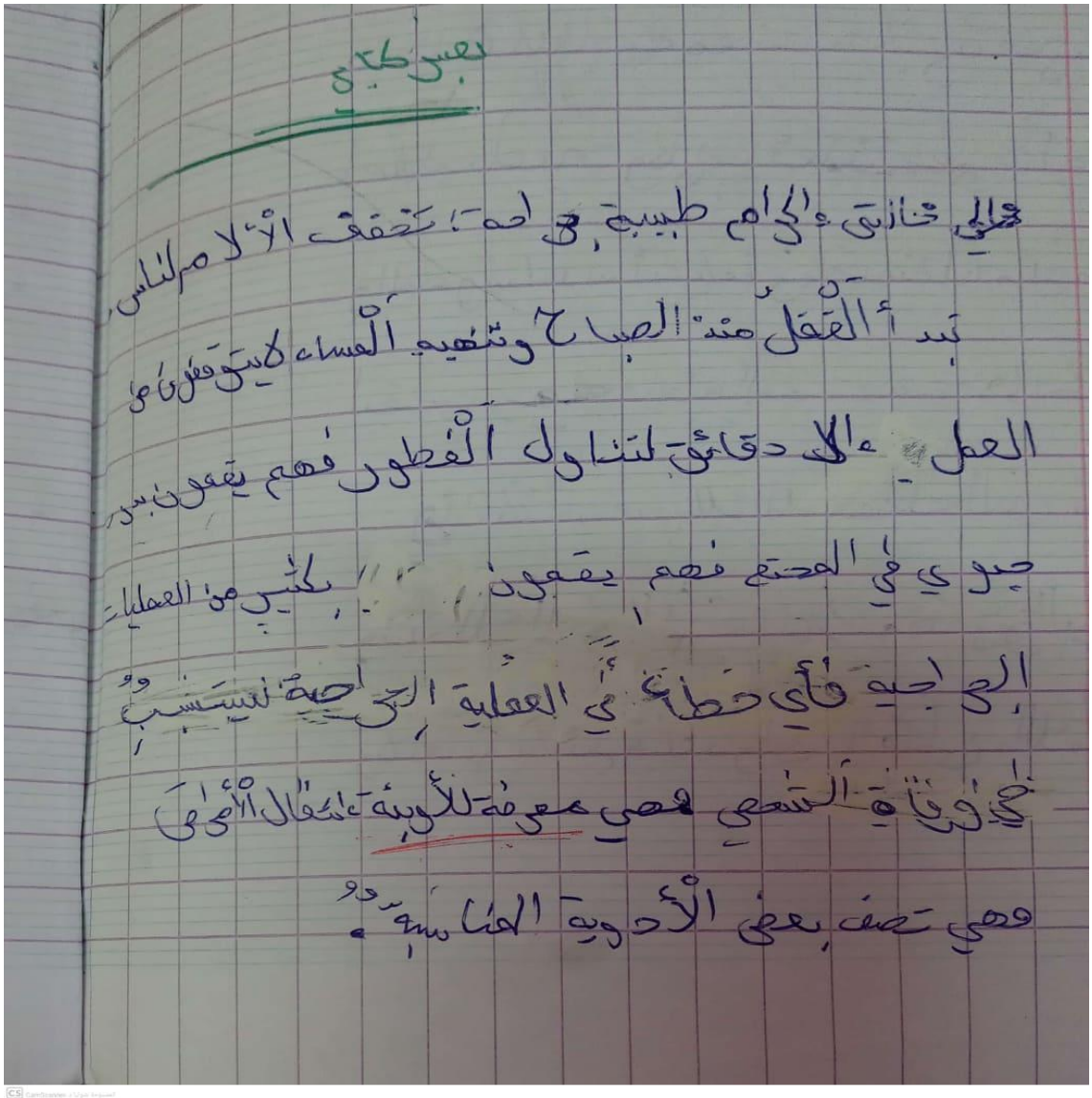
الأطباء أنا وهذه هي المهنة خاصة بي أنا فوق وتحيد وهذه هي المهنة وأنا أحبها كثيرا وهي جميل وراع كثيرا نشاء الله.

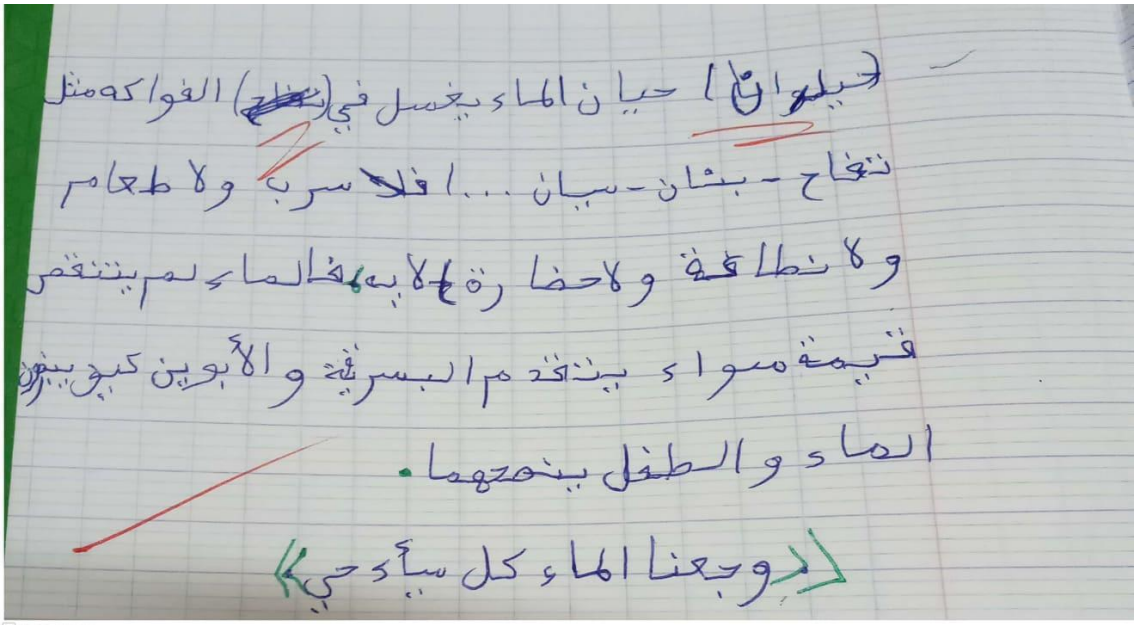
الخميس 10 ديسمبر 2020 الموافق 25 ربيع الثاني 1442هـ

تعبير كتابي

حدثت صديقك عن وطنك بأجمل الصفات.
أتمم ملء الفراغ بالصفات المناسبة.

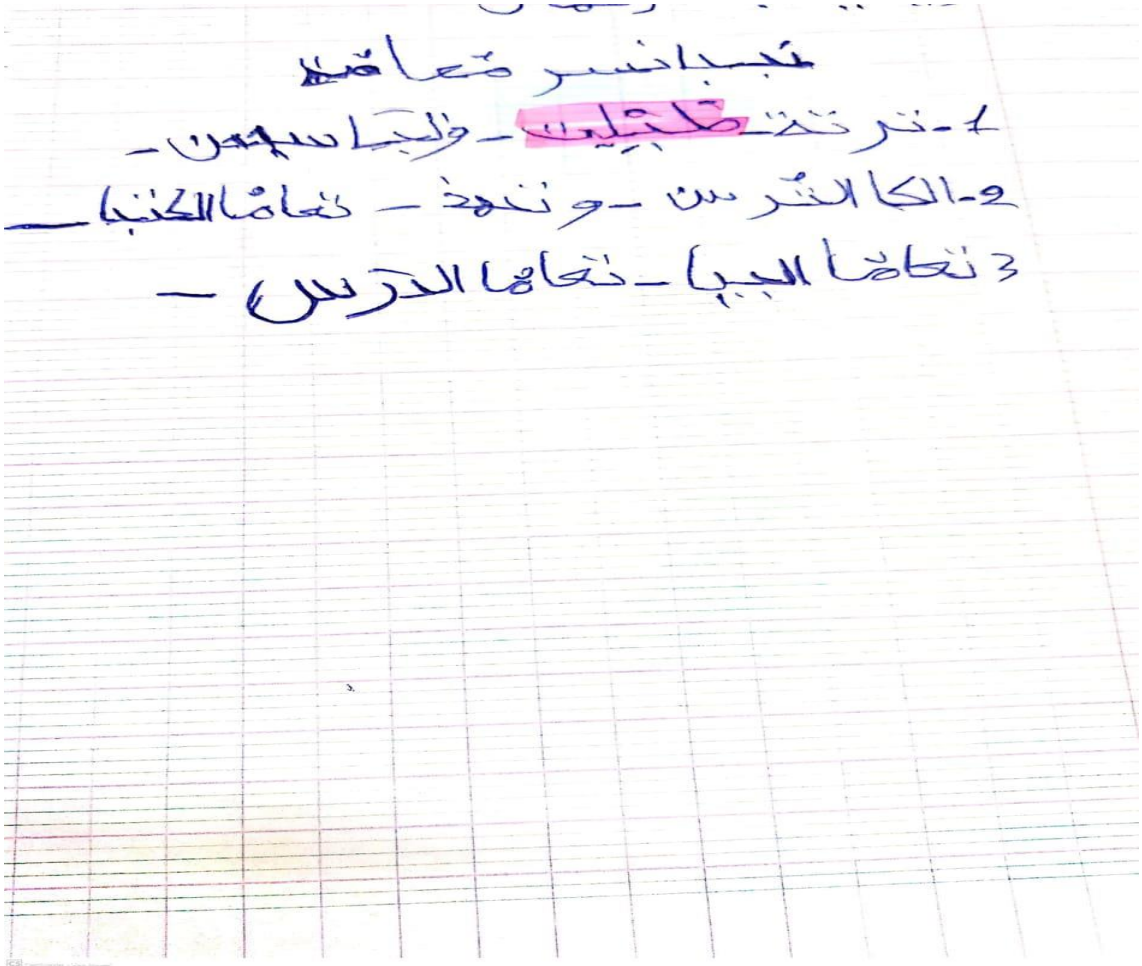

فقيرو أنا لدي المال فذهبت أتأمل السوق
فكنت الطفل مربيطنا فأشتري لوالدتي
وساعدتها فقال لي شاكرا على ما فعلته
فضلتو لو على كل حل


بعض كلام
هذي خلاصة الكلام طبيبة هي أحد أهم الأعمال للناس
تبدأ العمل منذ الصباح وتنهي المساء كي يقول أن
العمل لا دقائق لتناول الفطور فهم يقومون بسر
جولي في المستشفى فهم يقومون بالكثير من العمليات
الجراحية فأي خطأ في العملية الجراحية تتسبب
في وفاة الشخص هي معرفة للأوبئة لأمثال الأمراض
وهي تصف بعض الأدوية الحاسمة.

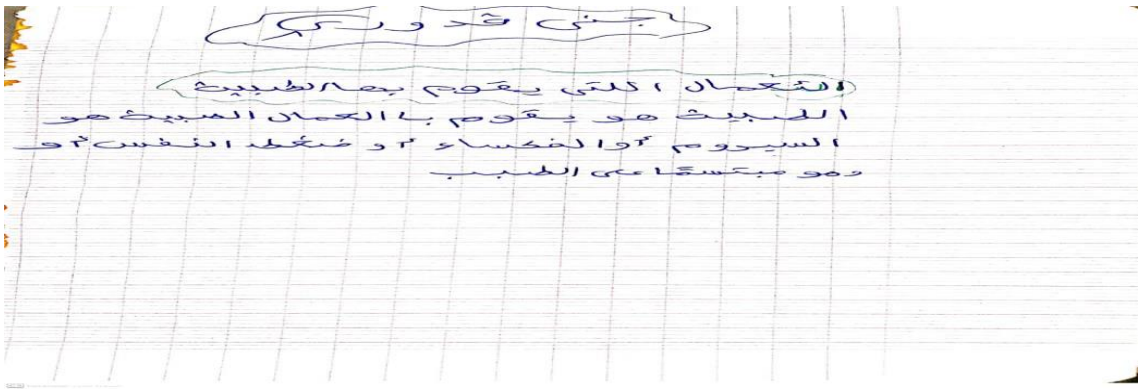


سيلوان 1 حيان الماء يغسل في (الفواكه) مثل
تفاح - بشان - سيان ... افلا سرب ولا طعام
ولا نظافة ولا حضارة لأنه الماء لم ينتقص
قيمة سواء يتقدم البسرية والأبوين كيف يغسل
الماء والطفل ينحتهما.

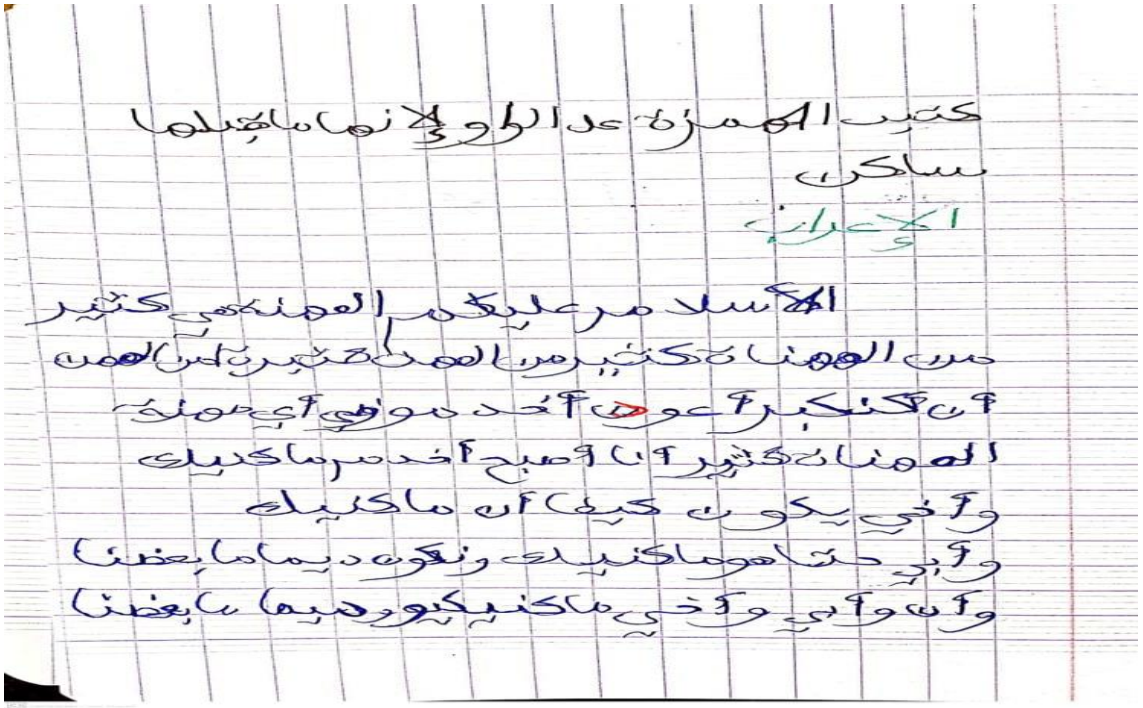
﴿وجعلنا الماء كل شيء حي﴾

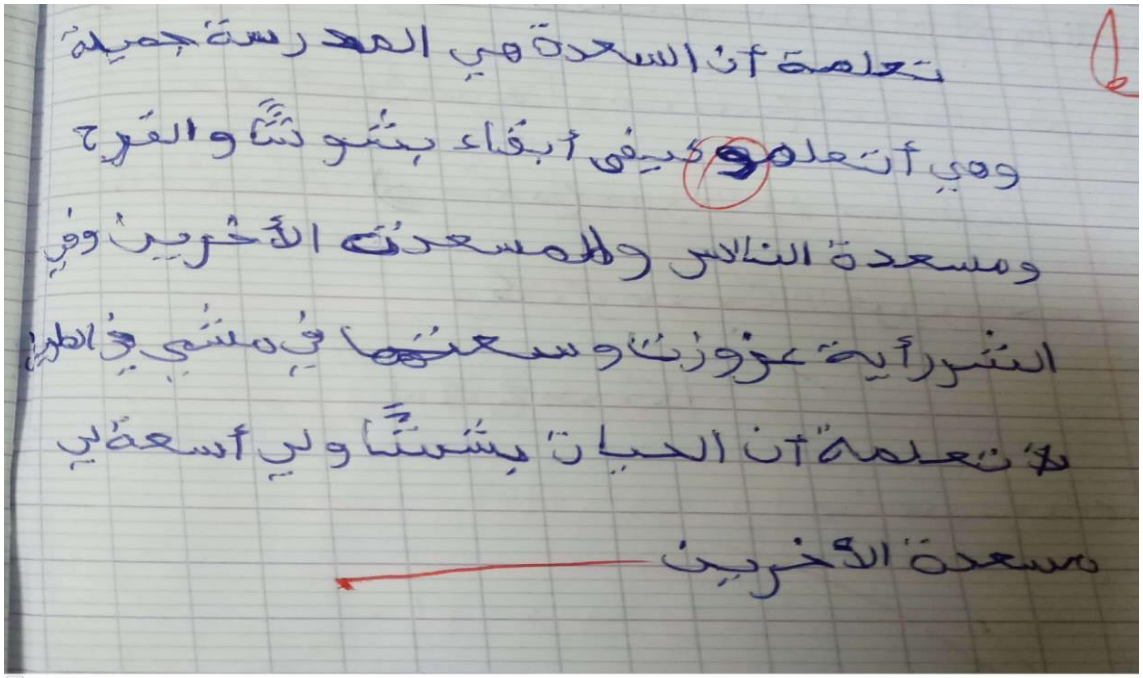


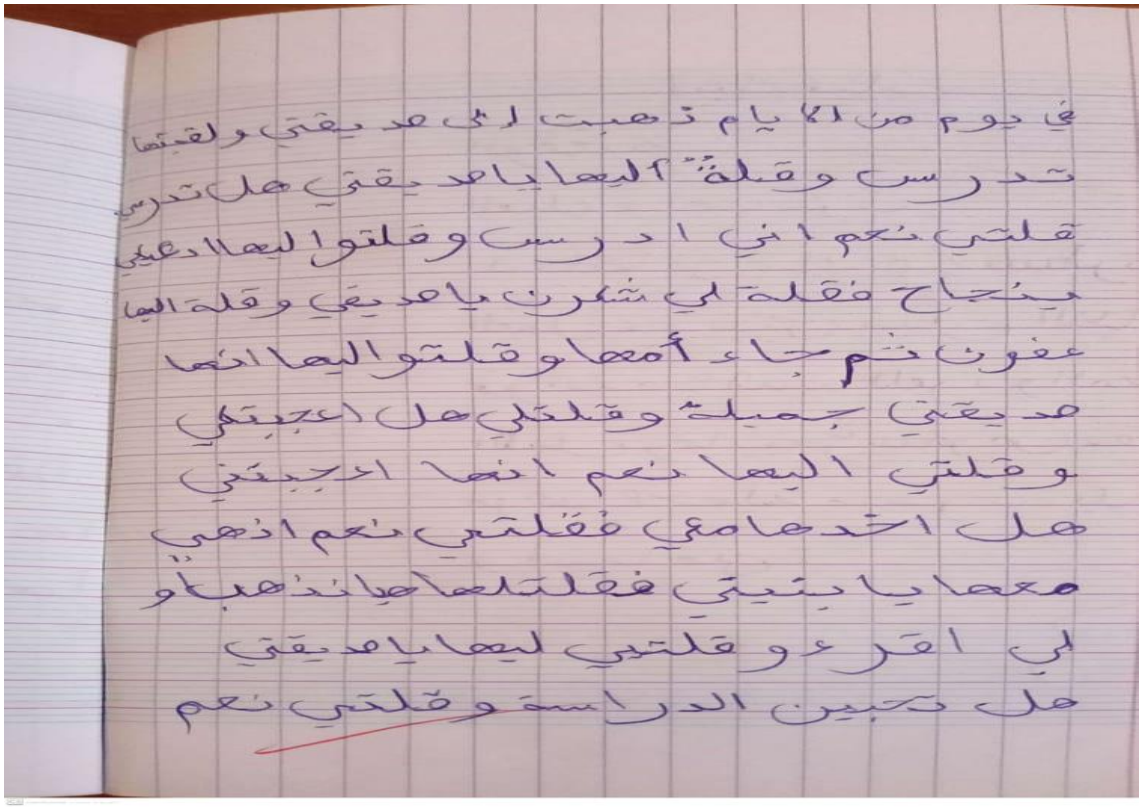
تجربة شعاعية
1- نرتدي طبيلة - وليا سيون -
2- الكاتر سن - ونغوذ - نعاما الكتبا -
3 نعاما البيا - نعاما الدرس -


جنى قدوري

الاستحمام : التي يقوم بها الطبيبة
الطبيبة هو يقوم بالاستحمام الطبيبة هو
السيدوم + الخلساء + غسل النفس + و
وهو مبتسما على الطبيب

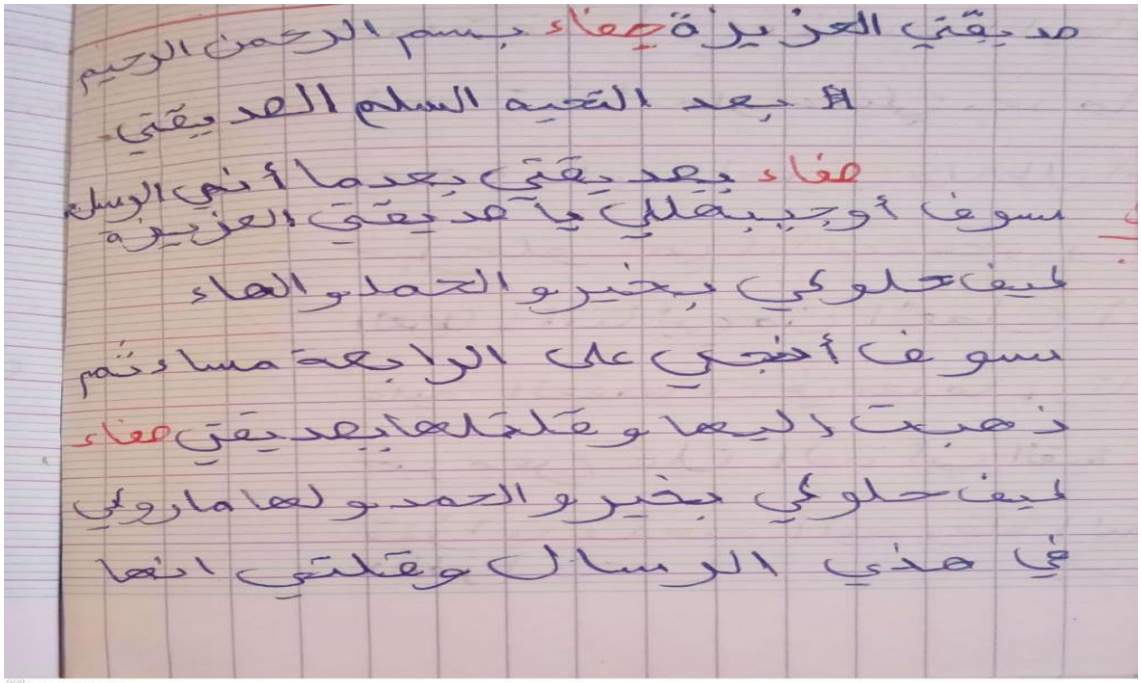

كتب الهمزة على الواو لأنها ماقبلها
ساكن
الإجابة:
الأسلام عليكم العنف هي كثير
من العنف كثير من العنف كثير من العنف
أن كنكبر أعوض أخذ دوش أي حمله
العنف كثير أن أصبح أخدم ماكديك
وأخي يكون كيف أن ماكديك
وأبي حتاهوما كنيك ونكوه ديما ما بغضنا
وأن وأبي وأخي ماكنيكوه هيما ما بغضنا

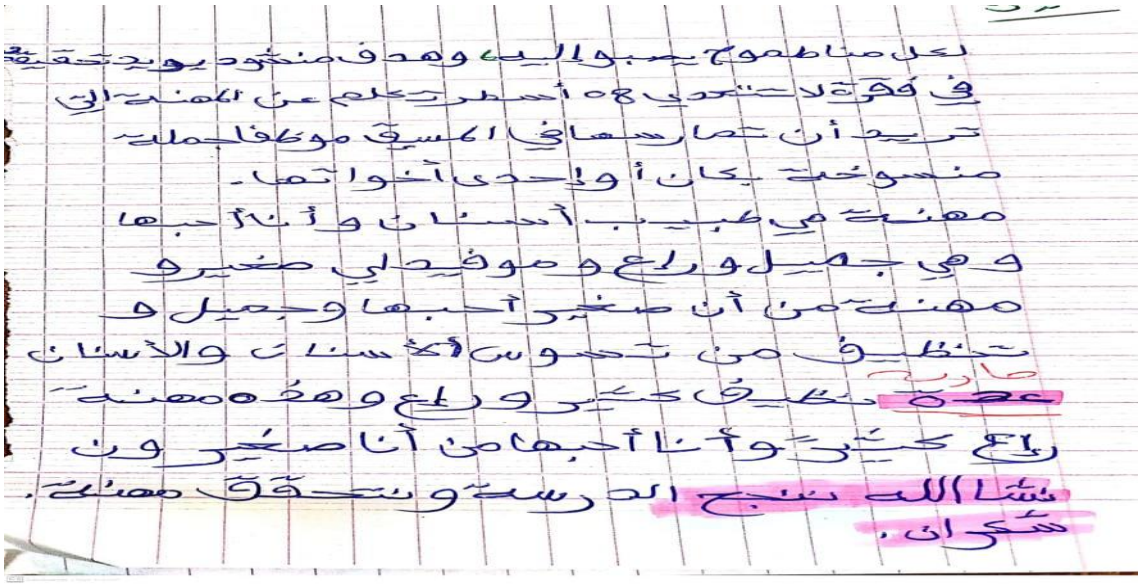

تعلمت أن السعادة في المدرسة جميلة
وهي أن علمو كيفي أبقاء بشوشة والفرح
ومسعدة الناس والمسعدت الآخرين وفي
الشرأية عزوزة وسعتها في مشي في الطريق
لأن تعلمت أن الحياة بشوشة ولي أسعدني
مسعدة الآخرين

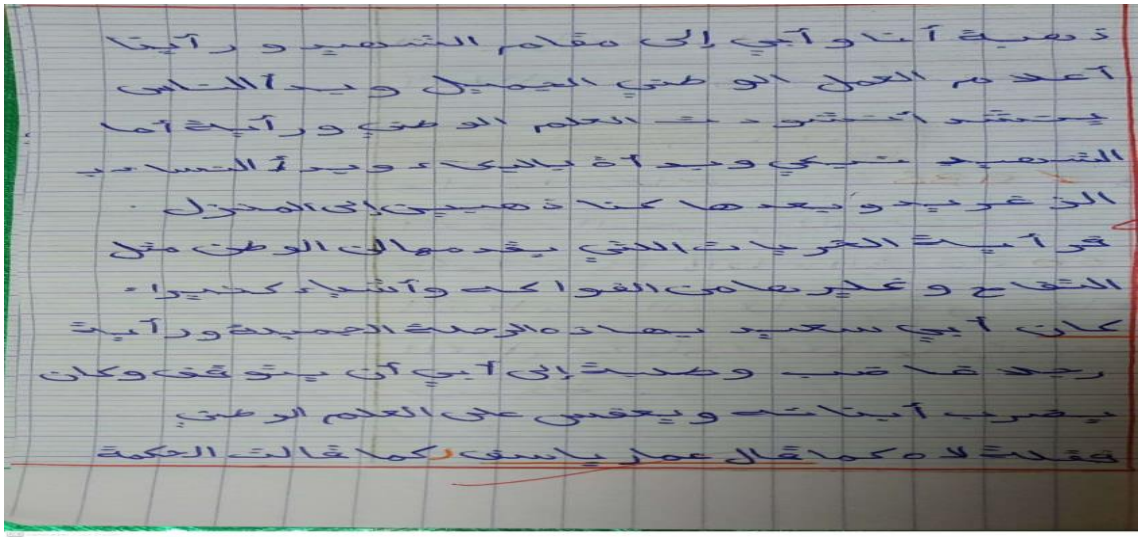


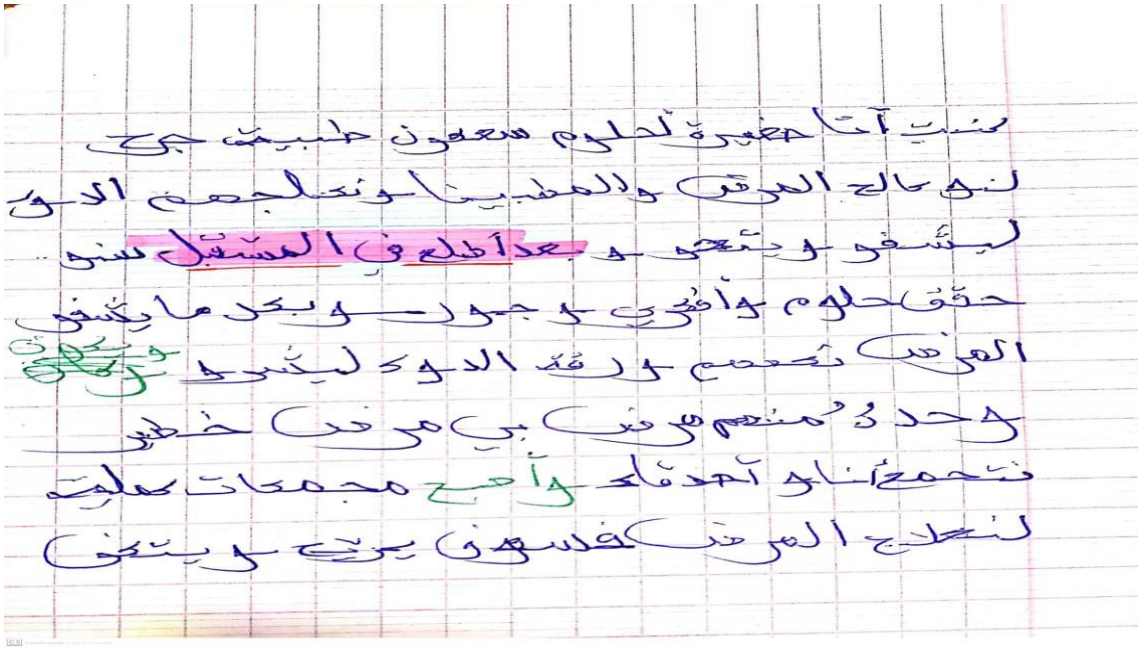
في يوم من الأيام ذهبت إلى صديقتي ولقيتها
تدرس وقلت لها يا صديقتي هل تدرس
قلتي نعم اني ادرس وقلتو ليها دعيني
نتحاج فقلة لي شكرن يا صديقي وقلة ليها
عفوك ثم جاء أمها وقلتو ليها انها
صديقتي جميلة وقلتلي هل اعجبتك
وقلتي ليها نعم انها اعجبتني
هل اخدها معي فقلتي نعم اذهبي
معها يا بنيتي فقلتلها حيا نذهبو او
لي اقرء وقلتي ليها يا صديقتي
هل تحبين الدراسة وقلتي نعم

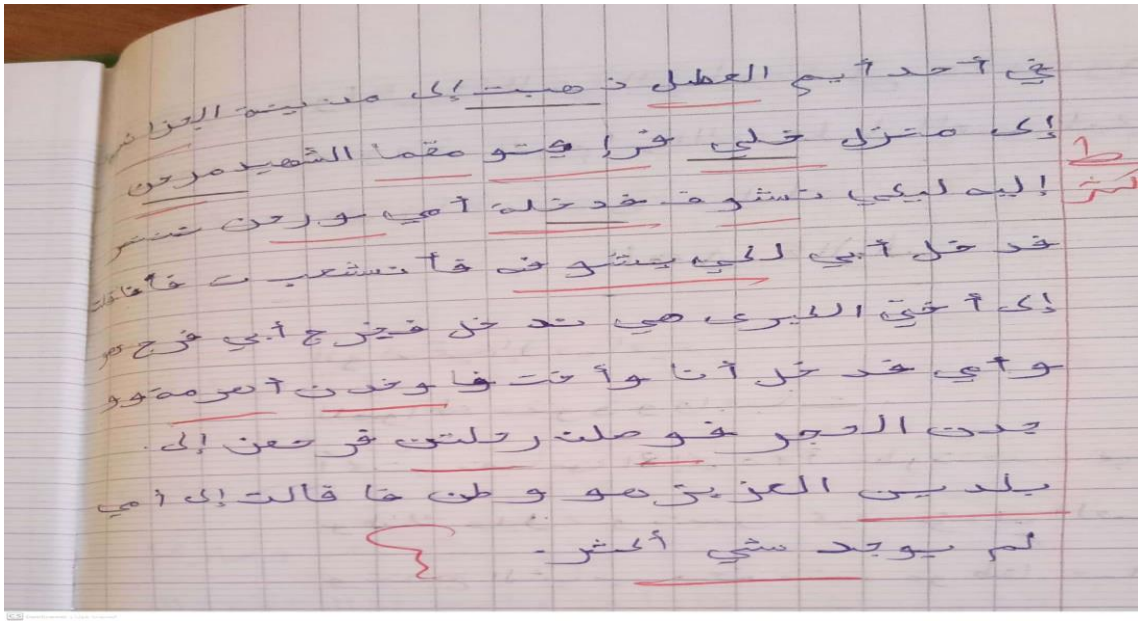
في أحيان قالي أبي جمع أصدقاءك وذهبت إلى أصدقاء
وقالي وبدين أنذهو نعاون علي وشوفلي أبي حياي
أنذف وبعد تعاون هز هبي إلى وقلة أيا
التعاون مزة حميدة تصنا عنها ايجابيا
وتعاون هو أحسن الهزايات وتعاون
في الحمل الحجار.

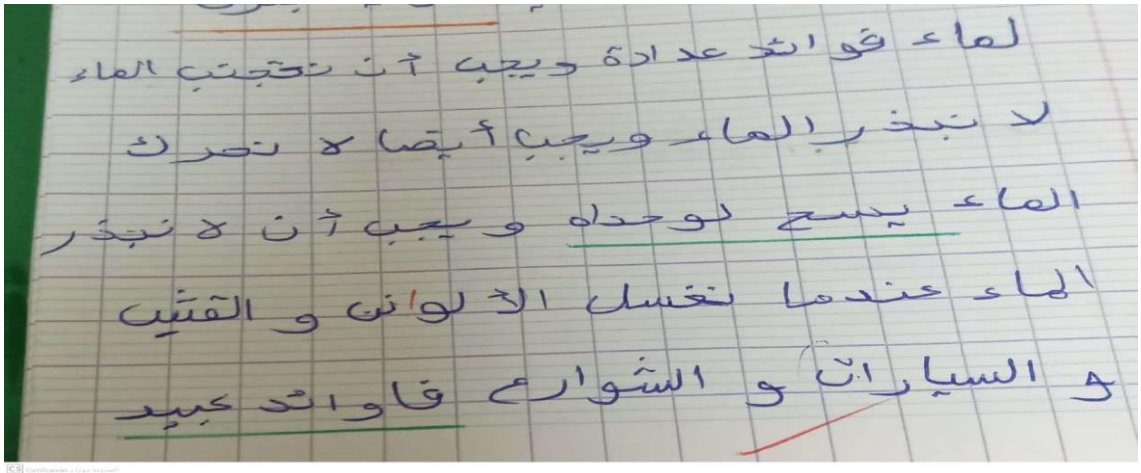

صديقتي العزيزة حفاء بسم الرحمن الرحيم
بعد التحية السلام الصديقتي
حفاء بعد بقتي بعدما أنهي الرسل
سوف أوجبهالي يا صديقتي العزيزة
لميف حلوكي بخير و الحمد و الهاء
سوف أخبري على الرابعة مساءتم
ذهبت اليها و قلتلها بعد بقتي حفاء
لميف حلوكي بخير و الحمد و لها ماروي
في هذي الرسال و قلتلي انها

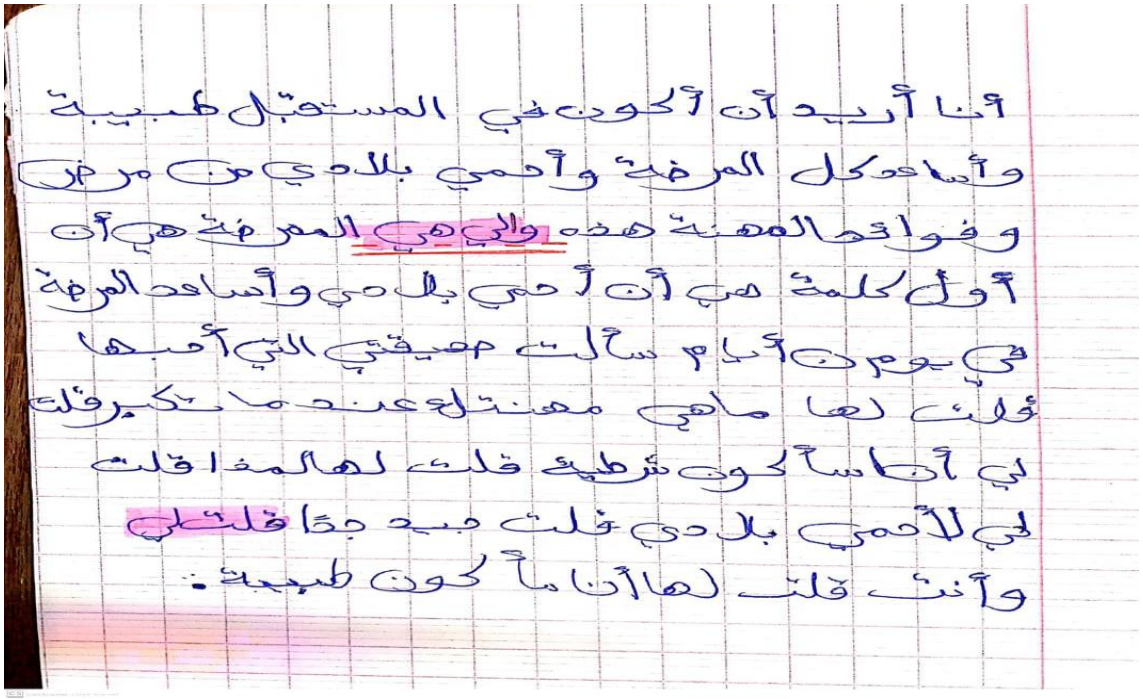

لعل مناطمح بعيد المنال وهدف منشود يريد تحقيقه
في قوة لا تستهان بها أسطر جعلم عن المهنة التي
تريد أن تمارسها في المستقبل موظفا جملة
منسوخة بكل أو إحدى أنواعها.
مهنة من طبيب أسنان و أنا أحبها
و هي جميل و رائع و موظفي طبي ضمير و
مهنة من أن صغير أحبها و جميل و
تتطلب من تحسين الأسنان و الأسنان
طارية
عفنة تتطلب كثير و رائع و هو مهنة
رائع كثير و أنا أحبها من أنا صغيرون
شاء الله ننجح الدراسة و نتحقق مهنة
شكرا.

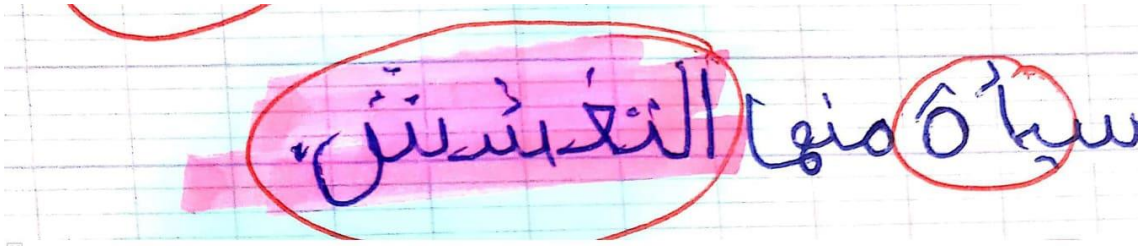

ذهبت أنا و أبي إلى مقام الشهيد و رأينا
أعلام الجزائر الوطني الجميل و يبدأ الناس
يستقبلون أنشودة النشيد الوطني و رأينا أما
الشهيد منبكي و يبدأ يالبكاء و يبدأ النساء
الزغروبة و بعدها كملنا ذهبين إلى المنزل
و رأينا الخريطات التي يقدمها الوطن مثل
التفاح و غيرها من الفواكه و الأشياء كثيرة
كان أبي يشير بها و الرملة الجميلة و رأينا
رجل غاضب و طلبنا إلى أبي أن يتوقف و كان
يضرب أبناءه و يجلس على العلم الوطني
فقلت له كما قال عمر ياسين كما قالت الحكمة

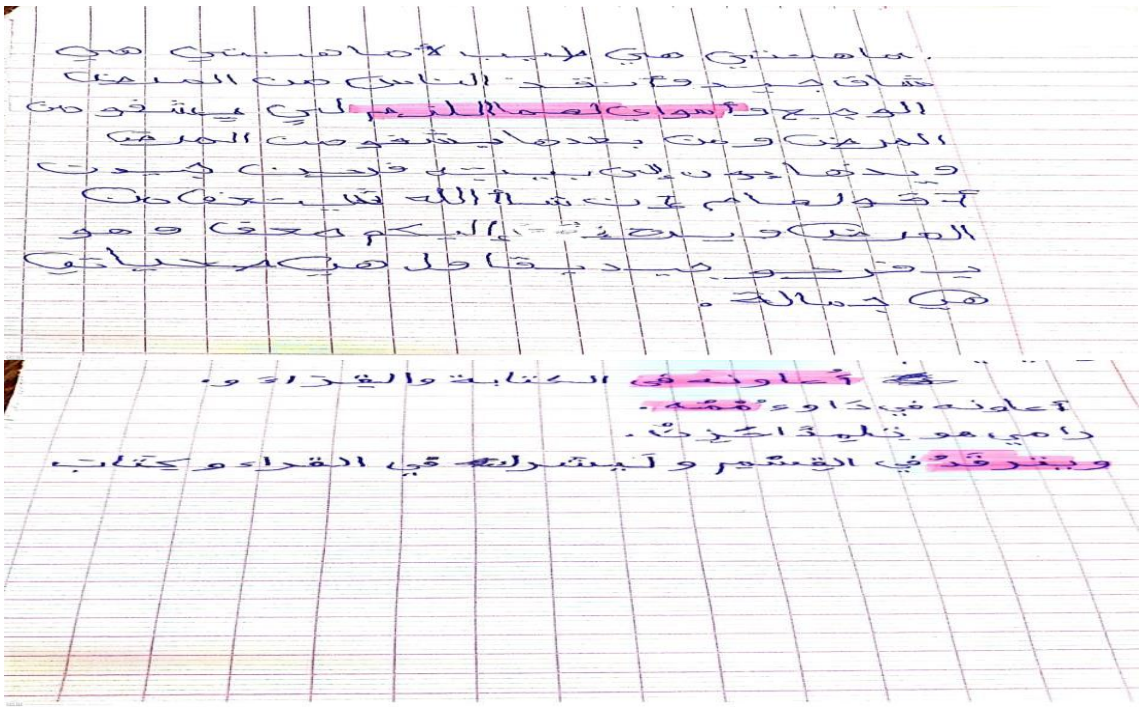




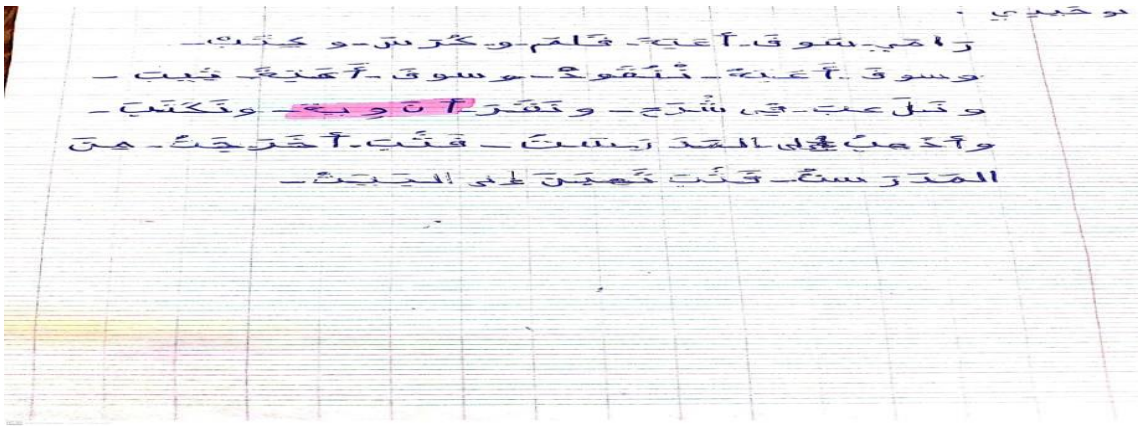


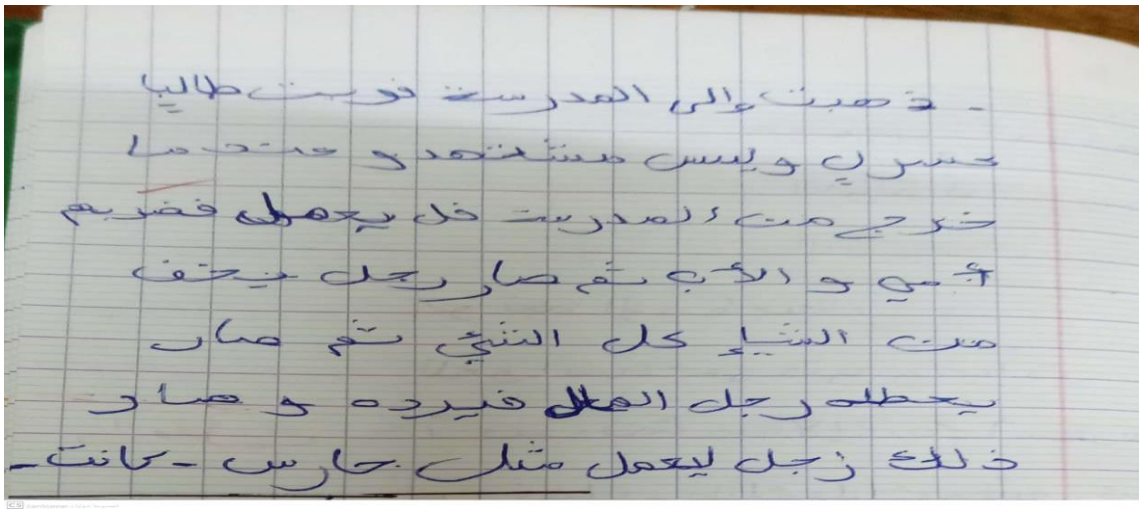

أنا أريد أن أكون في المستقبل طبيبة
وأساعد كل المرضى وأحمي بلادي من مرض
وفوائد المهنة هذه والتي هي المعرفة هي أن
أول كلمة هي أن أحمي بلادي وأساعد المرضى
في يوم من الأيام سألت صديقتي التي أحبها
قلت لها ماهي مهنتك عندما تكبرين قلت
لي أتمنى أكون شرطية قلت لها لماذا قلت
لي لأحمي بلادي قلت حبيبة جدا قلت لي
وأنت قلت لها أنا أتمنى أكون طبيبة.

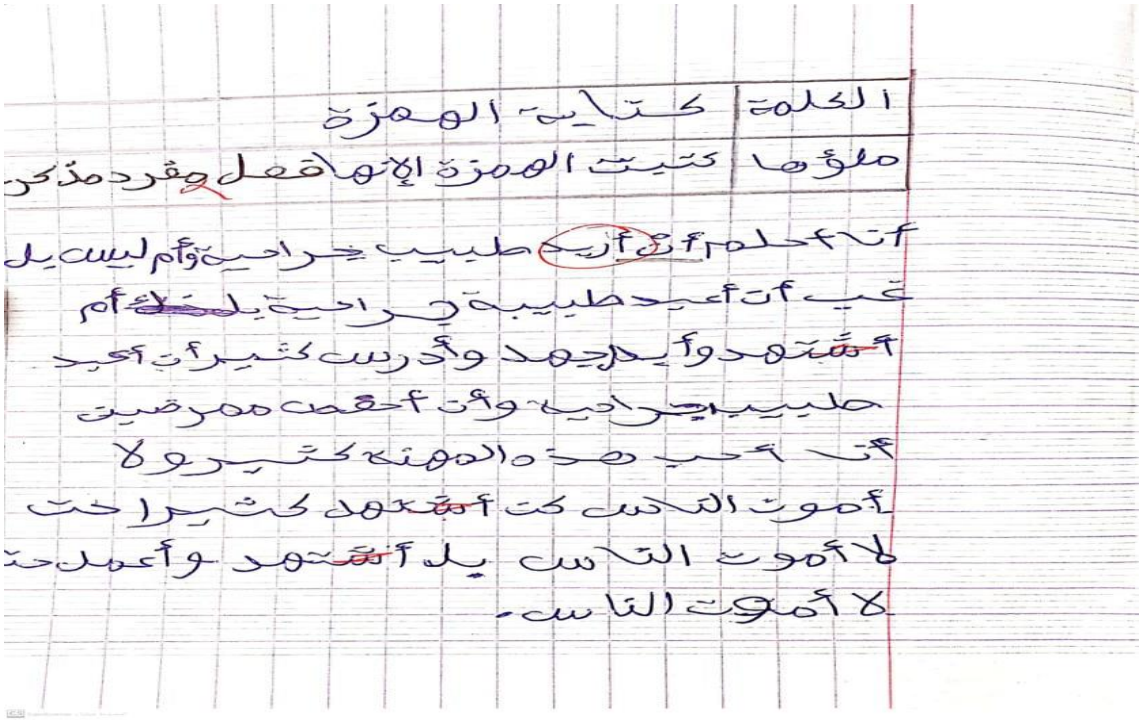

سيأتي منها التغريدات


ماهي التي هي لسبب لماذا هي
هي الطريق الذي يقود الناس من المرض
الطريق أو الوسيلة التي يستفيد من
المرض وبعدها يتخلص من المرض
وبعدها يكون بإذن الله قادر على
أن يقول لم يعد الله قادر على
المرض ويرحل إلى الكرسي حتى هو
يقرر طبيب قبل كل هي الأمراض
هي جميلة.

أعاونه في الكتابة والقراءة و
أعاونه في أداء واجبه.
وأمي هو ظليمة الخزين.
ويتوقف في القصور و ليتمكن قبل القراءة و كتابة

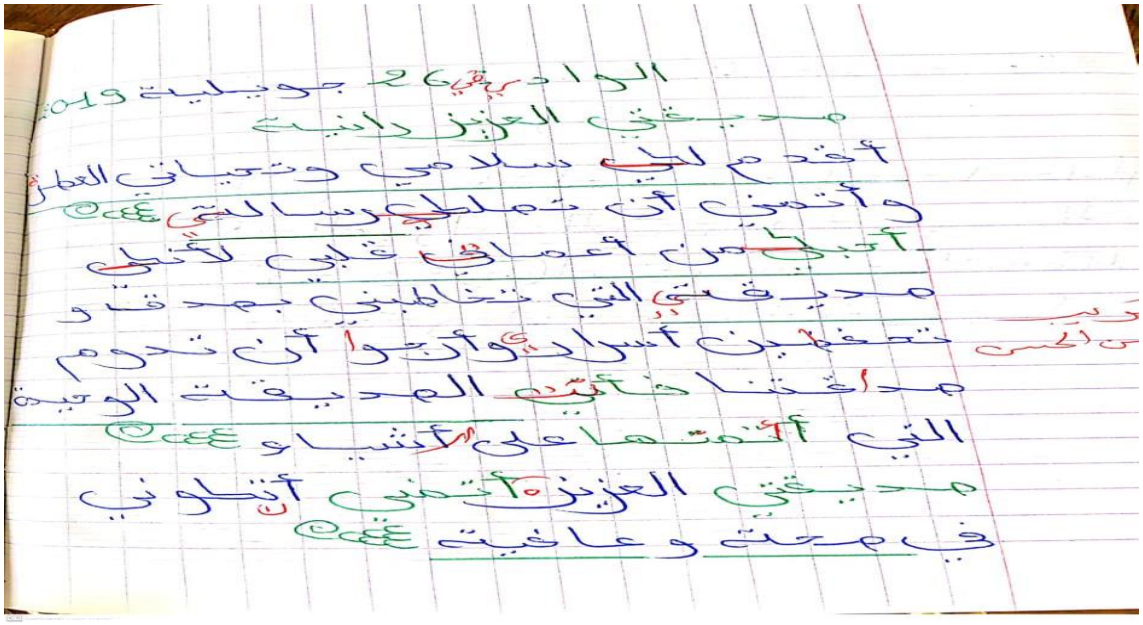




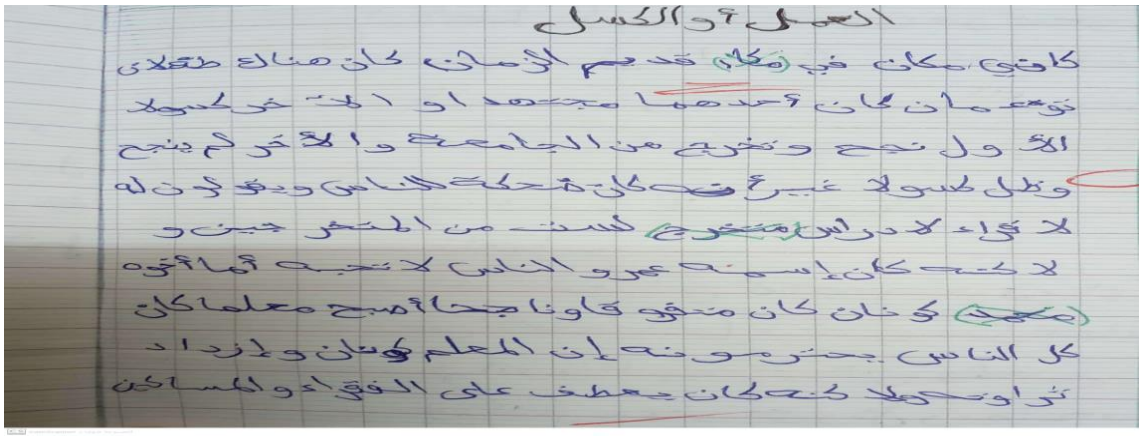


الكلمة	كتابة الهمزة
ملؤها	كتبت الهمزة لأنها فعل وفرد مذكر

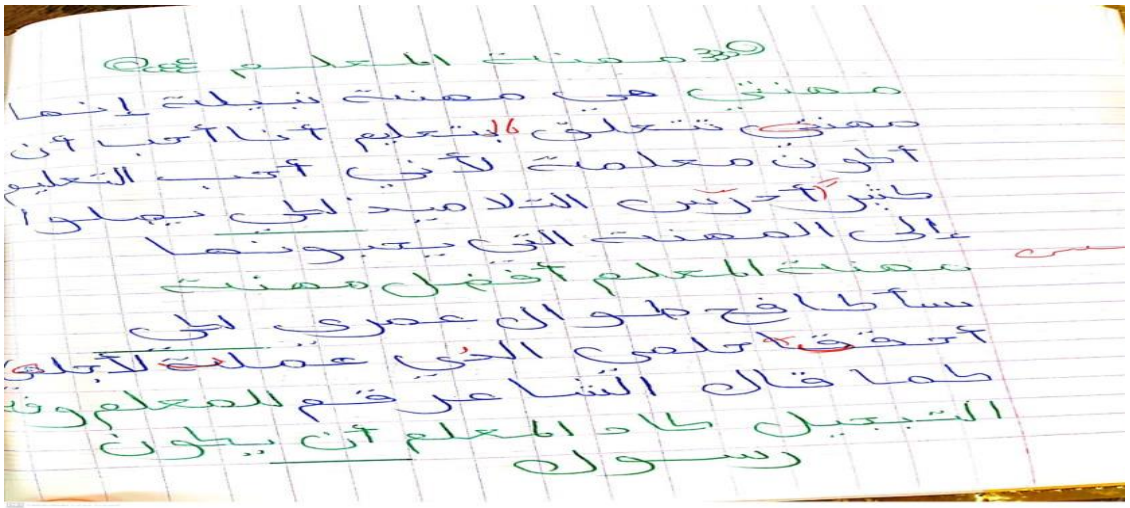
أنا أحلم أن أكون طبيب جراحية وأم ليس بل
أحب أن أصبح طبيبة جراحية بل أم
أجتهد وأبذل جهد وأدرس كثير أن أصبح
طبيبة جراحية وأن أفحص مرضى
أنا أحب هذه المهنة كثير ولا
أموت الناس كت أجتهد كثير اخت
لا أموت الناس بل أجتهد وأعمل حتى
لا أموت الناس.



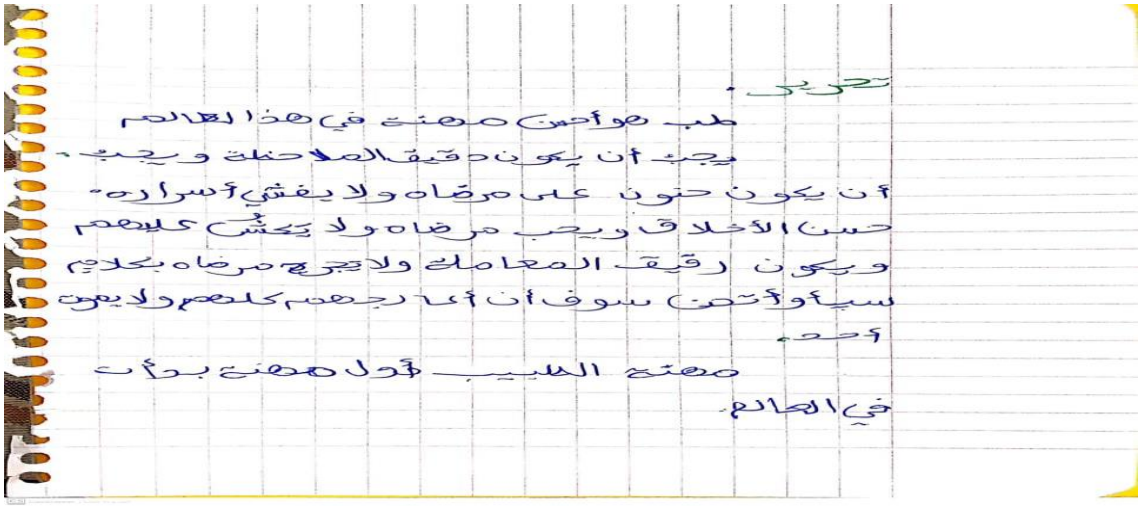
الوالدين الجوهرية
صديقتي العزيز دانيت
أقدم لك سلامي وتحياتي العطرة
وأتمنى أن تصلك رسالتي بخير
أحبك من أعماق قلبي لأنك
صديقتي التي تخاطبني بهدوء و
تتفهمين أسئلتي وأن تحاولي
مساعدتنا وأكثر الصديقات الوفية
التي أثنوها على أشياء جيدة
صديقتي العزيز أتمنى أن تكوني
في صحة وعافية دائما

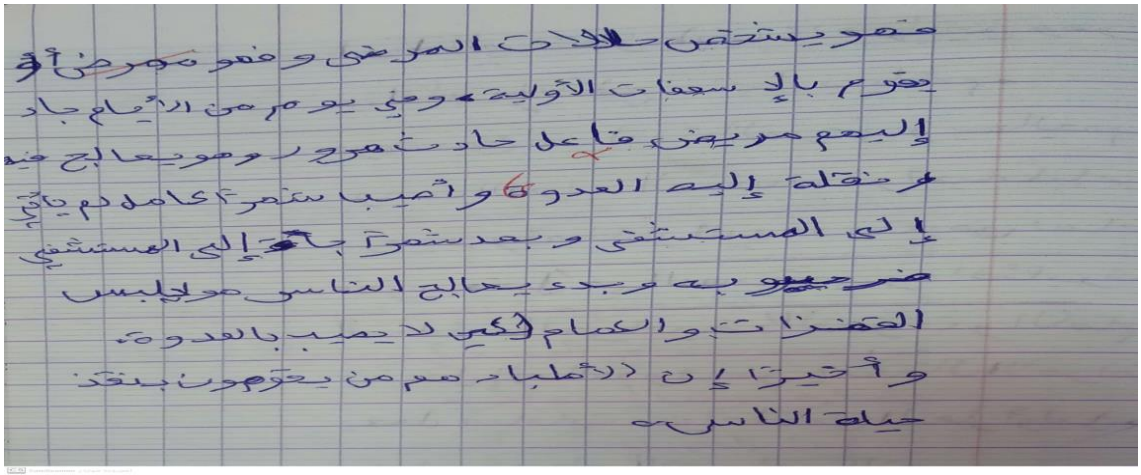


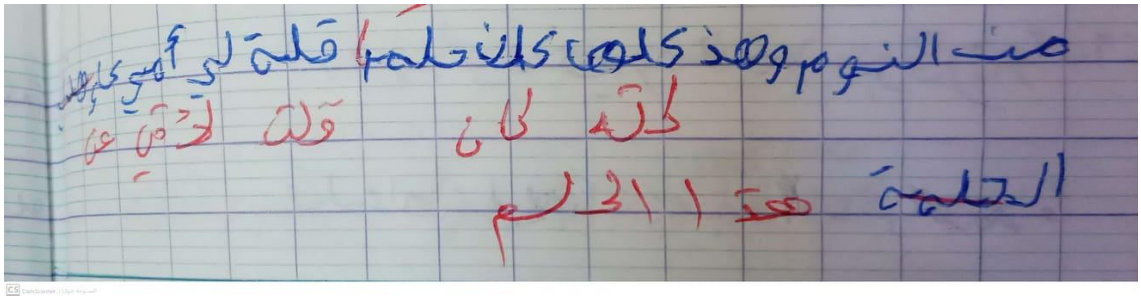
العمل أو الكسل
كان في قديم الزمان كان هناك طفلان
توءمان كان أحدهما مجتهدا والآخر كسولا
الأول نجح وتخرج من الجامعة والآخر لم ينجح
وظل كسولا غير مبالي كان يحكي الناس ويقول لهم
لا شيء لا داعي للعمل لست من المتعبين و
لا كنت كان اسمه عمرو الناس لا تحبه أما أخوه
محمد كان كان منفوق فاونا مجتهدا أصبح معلما كان
كل الناس يحترمونه لأن المعلم كان وازداد
ثراء وكسولا كان يعطف على الفقراء والمساكين

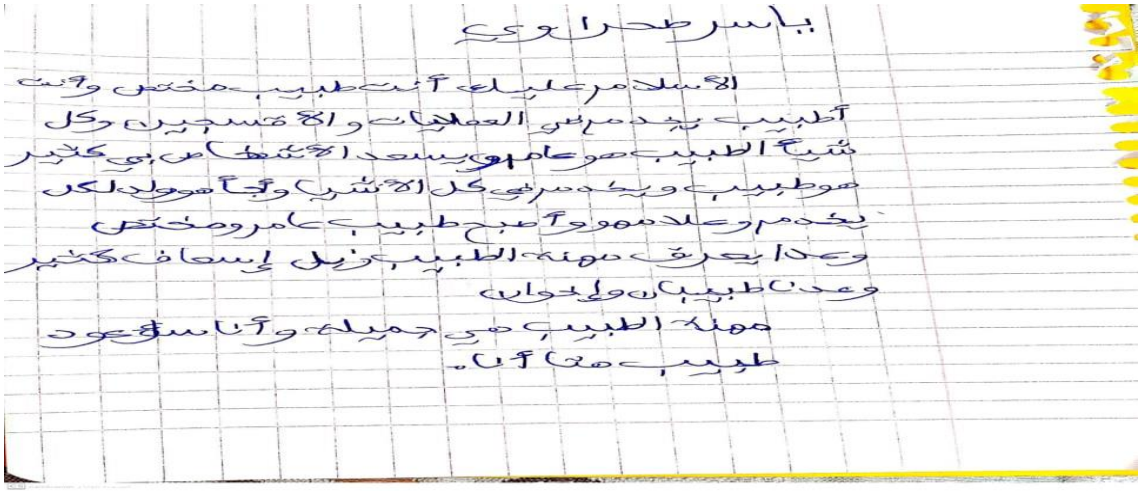


مهنتي المعلم
مهنتي هي مهنة نبيلة لأنها
مهنة تتعلق بالتعليم أنا أحب أن
أكون معلمة لأني أحب التعليم
كثير أحترس الأطفال يحبون
إلى المهنة التي يحبونها
مهنة المعلم أفضل مهنة
سأكافح طول عمري لكي
أحقق حلمي الذي عملت لأجله
كما قال الشاعر قم للمعلم وفه
التبجيل كاد المعلم أن يكون
رسولا


تعريف
طب هو أحسن مهنة في هذا العالم
يجب أن يكون دقيق الملاحظة ويجب
أن يكون حنون على مرضاه ولا يفشي أسراره
حسن الأخلاق ويحب مرضاه ولا يخشى عليهم
ويكون رقيق المعاملة ولا يجرح مرضاه بكلام
سيء وأحسن نوع أن أعالجهم كلهم ولا يموت
أحدهم
مهنة الطبيب أول مهنة بدأت
في العالم

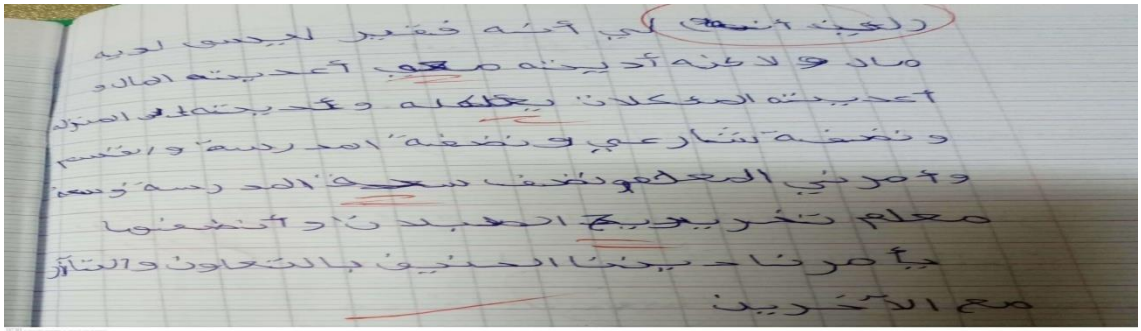


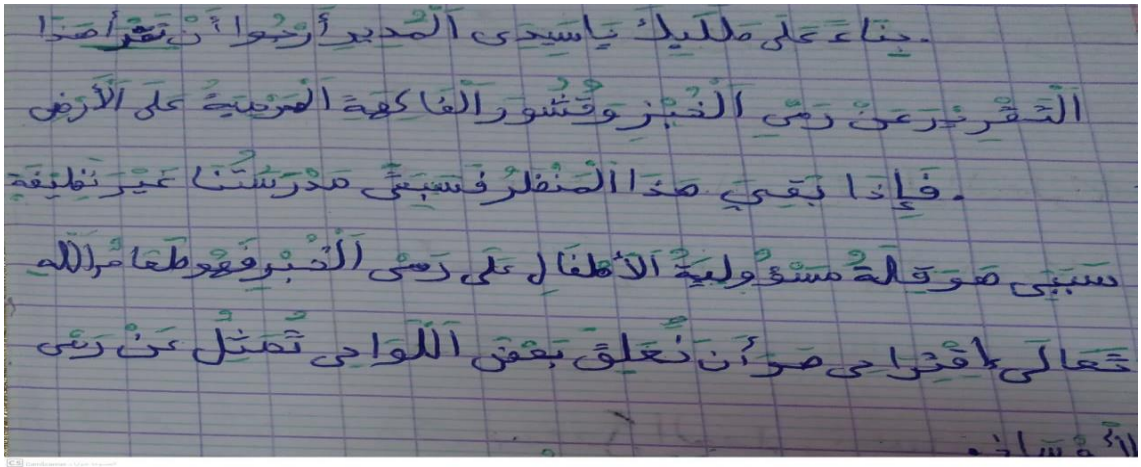

صت النوم وهذ كلهم كان حلم قلة لي أمي
كله كان قلة لا تقرأ
الحلمة هذا الحلم



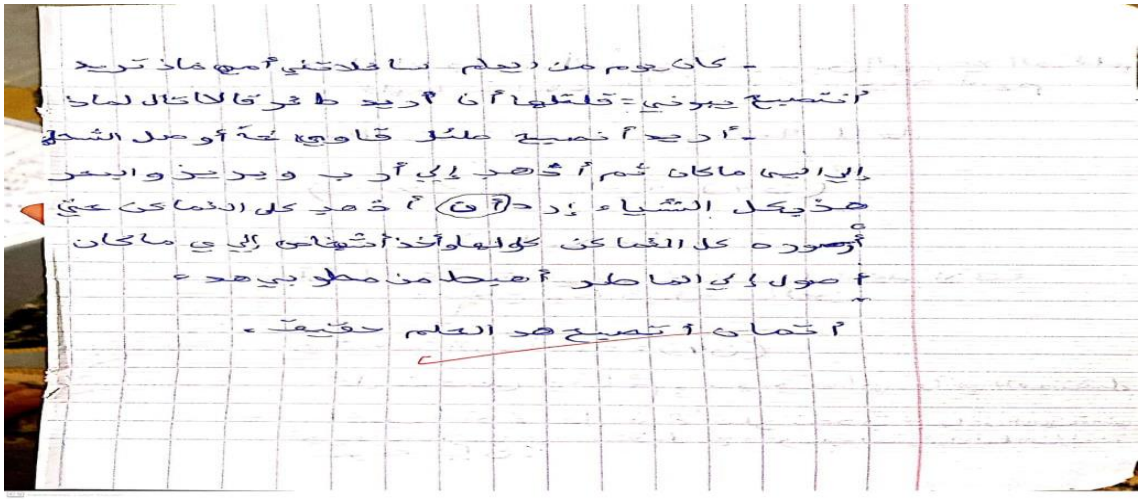
باسم طبيب عيادة

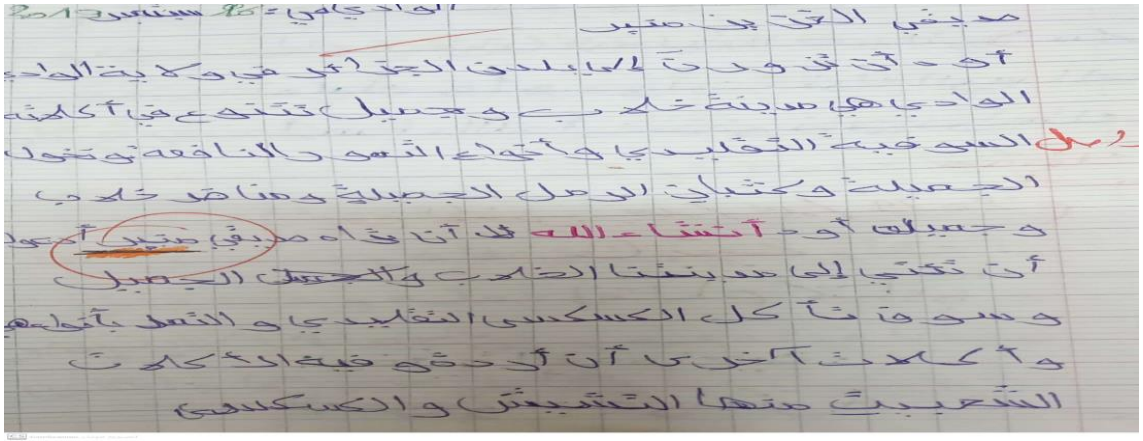
الاسلام عليك أنت طبيب مختص وأنت
أطبيب يخدم مرضى العظام والكسور وكل
شيء الطبيب صوامع يساعد الأشخاص بي كثير
هو طبيب ويخدم مرضى كل الأشياء وأنا هو ولد لكن
يخدم وعلامهو وأصبح طبيب عامر وصختص
وعد يعرق مهنة الطبيب زيل إسعاف كثير
وعدن طبيبان وإخوان
مهنة الطبيب هي جميلة وأنا سأعود
طبيب صح أنا.

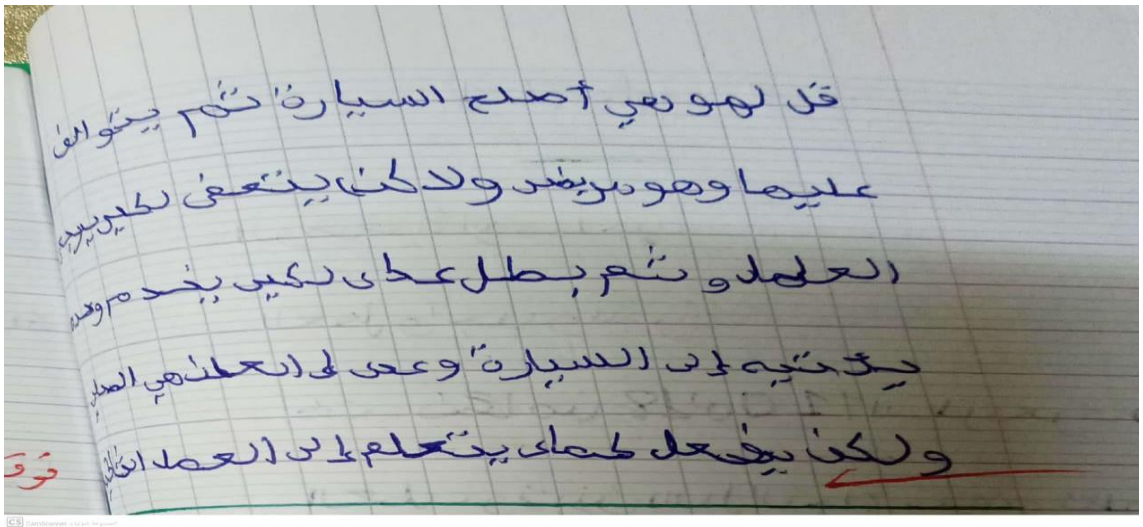


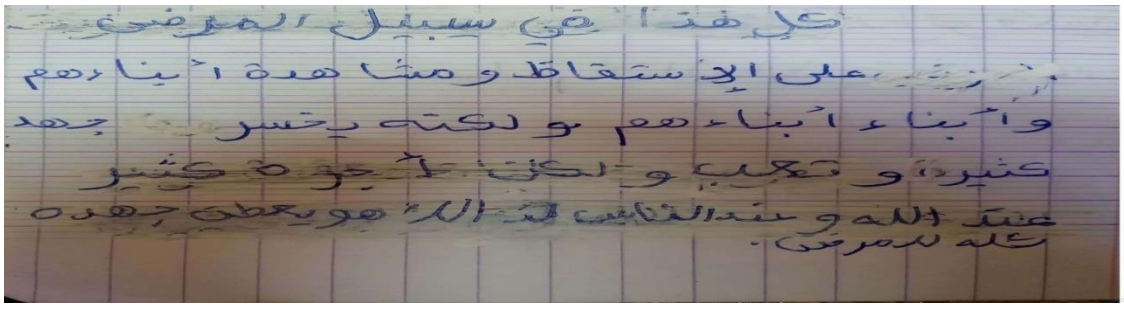


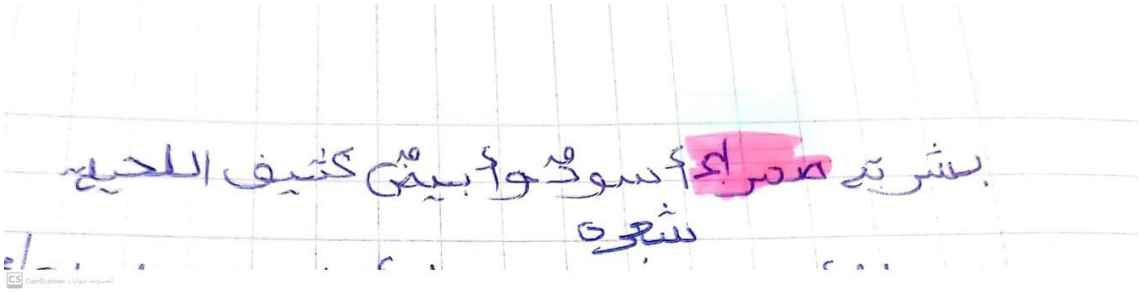
بناء على طلبك ياسيدي المدير أرجوا أن تقرأ صدا
التقرير عن رمي النفايات وتشويه الفاكهة المرمية على الأرض
فإذا بقي هذا المنظر فسيبقى مدرستنا غير نظيفة
سببي صورة مسؤولية الأطفال على رمي النفايات وطاعة الله
تعالى إقتراحي صورة أن نعلق بعض اللوحات تمثل عن رمي
الأوساخ.



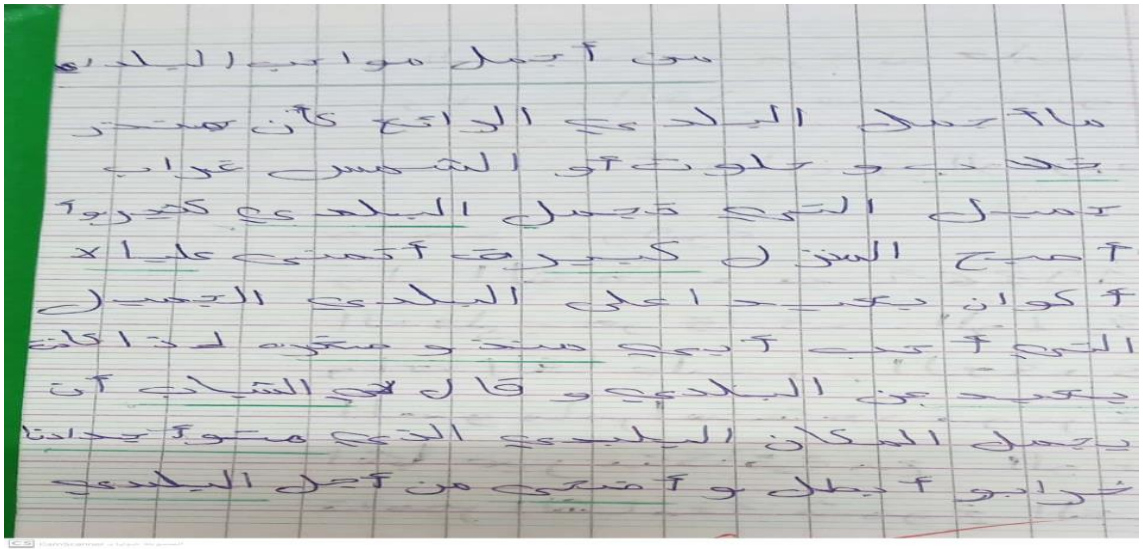




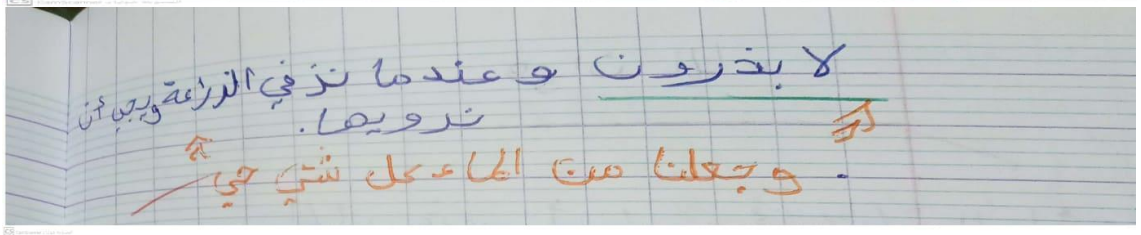




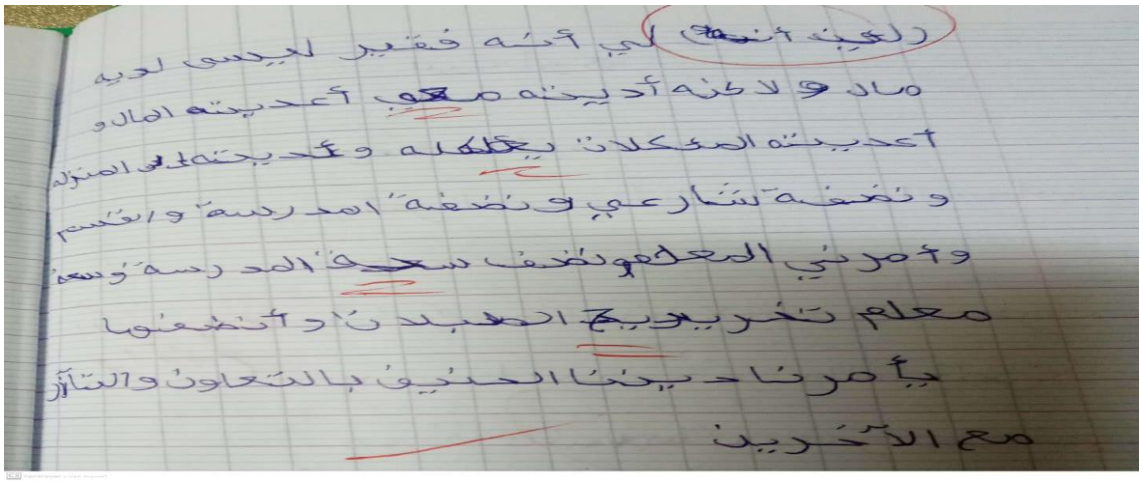
بشرة صراع أسود وأبيض كثيف الشعر



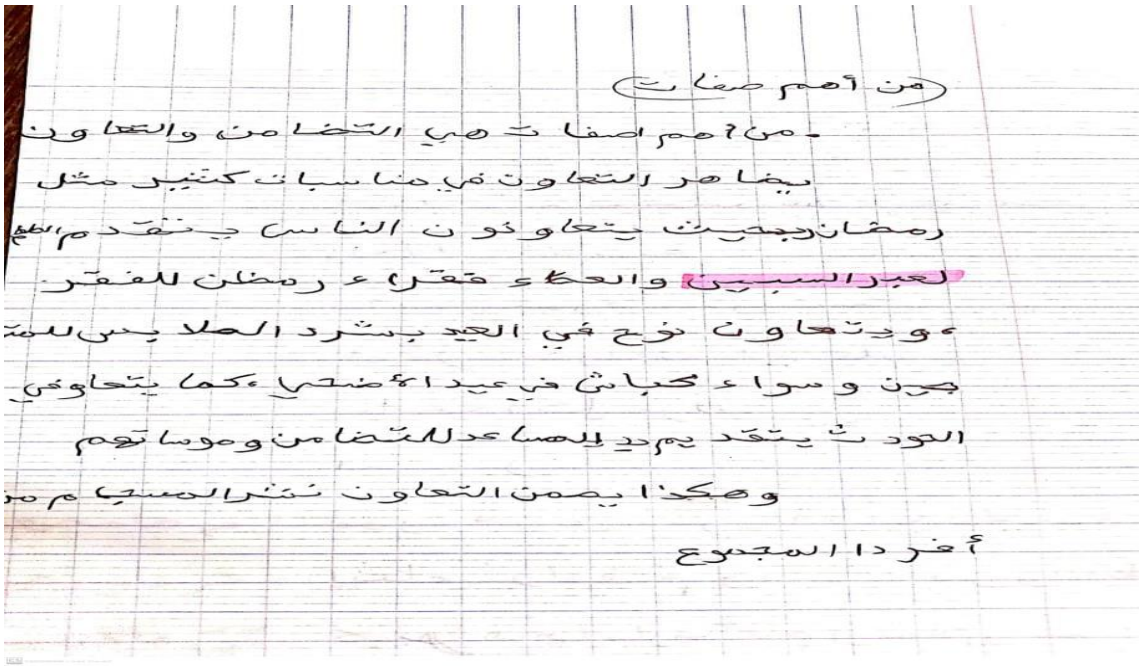
من أجمل مواسم البلدة
ما أجمل البلدة الواقع كأن هناك
جلاب و حلوت أو الشمس غراب
أجمل الشيء تجعل البلدة كجوزة
أصبح المنزل كبيرة أتمنى على الله
أكون بعيد أعلى البلدة الجبل
الشيء أحب أبقى هنا و سكونه لذة الحياة
بعيد عن البلدة و قال هي الشباب أن
يجعل المكان البلدة الذي هو وحدة
خرابو أبطل و أضحى من أجل البلدة

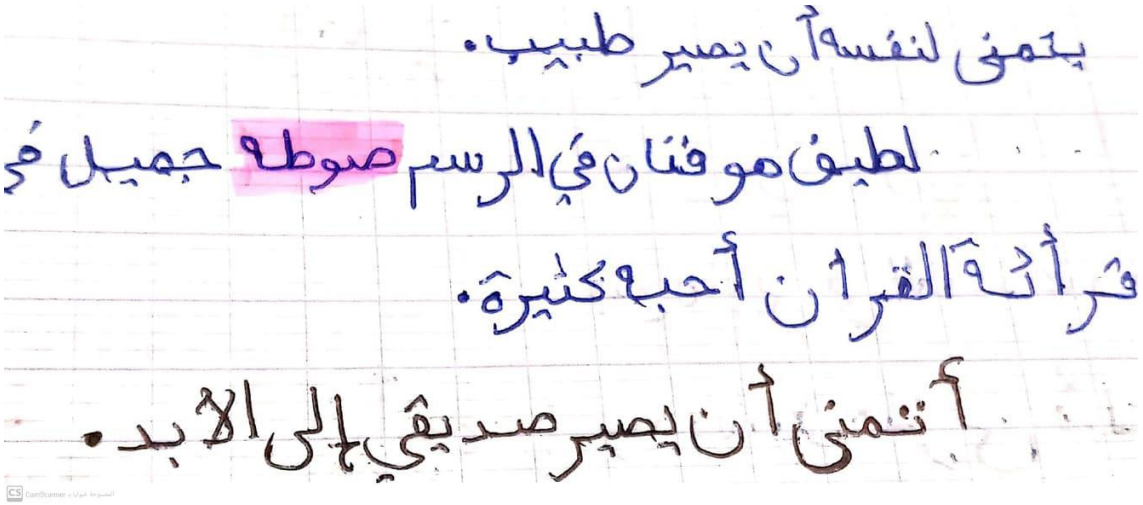


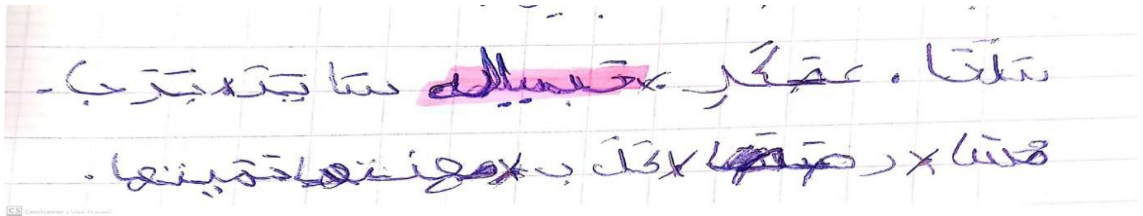
لا يذرون و عندما نزفي الزراعة ويجب أن
نرويها.
وجعلنا من الماء كل شيء حي



(لعبت أنا) لي أنه فقير ليس لديه
مال و لا كنه أديته معه أعديته المال و
أعديته المشكلات يحلها له و أعديته على المنزل
و نضفه شارعي و نضفه المدرسة و اقسم
و أمرني المعلم نظف ساحة المدرسة و سمع
معلم تشريع الطبلدن و أنظفوا
بأمرنا ديننا الحنيف بالتعاون و التآزر
مع الآخرين


(من أهم صفات)
- من أهم الصفات هي التضامن والتعاون
يظاهر التعاون في مناسبات كثيرة مثل
رمضان وجدين يتعاونون الناس يتقدم الطعام
لعبر السبيل والعطاء فقراء رمضان للفقر
ويتعاونون نوح في العيد بشراء الملابس للعيد
جون وسواء كباش فرعيد الأضحى كما يتعاونون
الوقت يتقدمون يد المساعدة للتضامن ومواساتهم
وهكذا يضمن التعاون نشر السلام
أفراد المجتمع


يتمنى لنفسه أن يصير طبيب.
لطيف موفقا في الرسم صوطه جميل
قرأة القرآن أحبه كثيرة.
أتمنى أن يصير صديقي إلى الأبد.


ثلاثا . عصفور جميلة تتدرب.
هنا × رصيف × أكل × وضعوا تمرينها.

فهرس المحتويات

العنوان **الصفحة**

شكر وعرفان

الإهداء

مقدمة..... أ-ب-ج-د-هـ

الفصل الأول: مفاهيم أولية

أولا: علم اللّغةالاجتماعي.....08

1/ تعريفه ونشأته.....09

2/ موضوعه ومنهجه.....18

3/ مرتكزاته ومجالاته.....21

4/ علاقة علم اللّغة الاجتماعي بالتعليمية.....27

ثانيا: التعليمية.....29

1/ مفهومها.....29

2/ عناصرها.....31

3/ المفاهيم المرتبطة بها.....34

4/ نظريات التعلم.....39

ثالثا: المهارات اللغوية.....42

1/ مهارة الاستماع.....44

2/ مهارة القراءة.....45

3/ مهارة التعبير.....48

4/ مهارة الكتابة.....52

الفصل االثاني: الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية

الازدواجية والثنائية اللغويتان في المعاجم اللسانية العربية.....55

أولا: الازدواجية اللغوية 58

1/ تعريفها.....58

2/ نشأة الازدواجية اللغوية.....68

3/ خصائصها 75

4/ تأثيراتها.....79

ثانيا: الثنائية اللغوية 87

1/ تعريفها.....87

2/ أسبابها.....98

3/ أنواعها.....101

4/تأثيراتها..... 105

الفصل الثالث: قراءة وتحليل لتأثيرات الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية

أولا:منهجية البحث وفرضياته.....112

1/ منهجية البحث.....112

1-1 المنهج 112

1-2 الاستبانة 113

1-3 عينة الدراسة.....114

1-4 حدود الدراسة 114

2/ فرضيات البحث 116

ثانيا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط).....116

ثالثا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانه الموجهة لمعلمي اللغة العربية بالطور الابتدائي (الوادي الوسط).....127

رابعا: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمتعلمي-السنة الخامسة ابتدائي- (الوادي الوسط).....170

الفصل الرابع: أثر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

أولا: عينة الدراسة 196

ثانيا: الحدود الزمنية والمكانية للبحث.....196

ثالثا: تحليل الأخطاء 197

رابعا: الحلول المقترحة.....148

الخاتمة.....153

قائمة المصادر والمراجع.....158

الملاحق.....172

فهرس الموضوعات.....303

ملخص

الملخص

الملخص:

هذا البحث هو جزء من الدراسات اللغوية التعليمية؛ حيث يهدف إلى تتبع تأثير ظاهرتي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية بمرحلة التعليم الابتدائي بالوادي الوسط، وقد اعتمدت هذه الدراسة على طريقة الاستبيان من جهة، وتحليل نماذج من التعابير الكتابية-إنتاج المتعلم- من جهة أخرى.

الجانب النظري: تناولنا فيه مفهوم علم اللغة الاجتماعي وأهميته وعلاقته بالتعليمية، وتعرفنا على المهارات اللغوية، ونظريات التعلم، وتعرفنا على ماهية الازدواجية اللغوية ونشأتها وخصائصها وتأثيراتها، وكذلك على ماهية الثنائية اللغوية وأسبابها أنواعها وتأثيراتها.

الجانب التطبيقي: اتبعنا فيه طريقة الاستبيان والتي تعتمد على طرح الأسئلة وعرضها على فئة محددة- أساتذة اللغة الفرنسية واللغة العربية، والمتعلم (سنة خامسة ابتدائي) بالوادي الوسط- لتوضيح مدى تأثير الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على العملية التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تناولنا تحليل الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل المتعلمين في التعابير الكتابية، لتوضيح مدى تأثير الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية على التحصيل اللغوي لدى المتعلم.

وأخيرا ختمنا بحثنا بجموعة من النتائج المتوصل إليها من الدراسة.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة الاجتماعي، الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، العملية التعليمية، مرحلة التعليم الابتدائي.

Abstract:

This research is part of Educational Linguistics Studies; Where it aims to track the impact of diglossiaand bilingualism on the educational process in the primary education stage in the Central Valley, and this study relied on the questionnaire method on the one hand, and analyzing models of written expressions - the learner's production - on the other hand.

Theoretical aspect: in it we discussed the concept of sociolinguistics, its importance and its relationship to education, we learned about language skills, learning theories, and we learned about the nature of diglossia, its origins, characteristics and effects, as well as the nature of bilingualism, its causes, types and effects.

The practical side: We followed the questionnaire method, which depends on asking questions and presenting them to a specific category - teachers of French and Arabic, and the learner (fifth year of primary school) in the Central Valley - to clarify the extent to which diglossiaand bilingualism affect this educational process on the one hand, and on the other hand we dealt with Analysis of linguistic errors committed by students in written expressions, to clarify the impact of diglossiaand bilingualism on the linguistic achievement of the learner.

Finally, we concluded our research with a set of findings from the study.

Keywords: sociolinguistics, diglossia, bilingualism, the educational process, the primary stage.