الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

الموضوع:

التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التّعبير الشفوي في المرحلة الإبتدائية (أنموذجا)

إعداد الطالب (ة):
بابا سامية

إشراف الأستاذ:
د. الجيلالي بوعافية

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	مولاي البودخيلي سيدي عبد الرحيم	رئيسا
أ.الدكتورة	لبنى موس	ممتحنا
أ.الدكتور	الجيلالي بوعافية	مشرفا مقررا

السنة الجامعية: 1440-1441هـ / 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ
وَالأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ
وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ
لِلْعَالَمِينَ" (الروم:22)

شـــكـــر وعرفـــان

نشكر الله عز وجل ونحمده الذي أنعمنا بنعمة العلم وأعاننا حتى أبلغنا هذه الدّرجة العلمية، كما نتقدّم بجزيل الشكر وعميق الامتنان وخالص العرفان للأستاذ المشرف الدكتور **الحيلالي بوعافية** على متابعته الدائمة لهذا العمل، وعلى تفانيه وإخلاصه وتوجيهاته ودعمه لي فأرجوا الله أن يوفقه لخدمة العلم ويجازيه خير جزاء، وإلى لجنة المناقشة واقفة إجلالا واحتراما لتصويبلتهم وملاحظاتهم القيمة لكي يجعلوا بحثي عملا متكاملا بإذن الله، وأخيرا أشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أم من بعيد فجزائكم الله جميعا خير الجزاء.

الطالبة: **بابا سامية**

إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبي إلى أغلى من أملك:

إلى روح **والـــدي** رحـمـه الله، التـــي لـم تفارقني ولا يـــوم
وكنت أستشعرها تحوم حولي فأستعيد منها الصبر وأستزيد منها العزيمة.

إلى التي أعطتني حنانها، وتربيت بين أحضانها وملأت قلبي
بأحاسيسها، وضحت بنفسها لأجل سعادتي، ودعواتها
التي أنارت لي طريق النجاح **أمـــي** الغالية

إلى أخواتي الفاضلات اللّواتي كنّ لي نعم الأخوات والصّديقات
نتيجة – نجاة – هوارية

إلى إخواني الكريمان الذين احتضنوني وزرعوا الورد في طريقي
محمد – هواري

إلى من أرى التفاؤل في عيونهم والسعادة في ضحكتهم أبناء أخواتي
نور الدين – مروان – حنان – إيمان – منال – صبرينة – عبد المجيد، وبالأخص
الكتاكيت **آلاء ومحمد نور الإسلام**

إلى الأخوات التي لم تلدهنّ أمي، وإلى من تحلّو بالإخاء وتميزا بالوفاء والعطاء، وإلى من
بهم سعدت وبرفقتهم سررت صديقاتي **غادة – بشرى – فايزة**

إلى كل من هو عزيز على قلبي ولم يخطه قلمي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي واجتهادي

الطالبة: بابا سامية

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، والحمد لله الذي لا يحصى ثناؤه ولا يعدّ آلاؤه، والصلاة والسلام على سيّدنا وحبيبنا محمّد وعلى آله وصحبه ومن ولاه وبعد:

تعدّ اللّغة من أهم وسائل التواصل والتفاهم بين الأفراد باعتبارها المكوّن الأساسي للمجتمع تتطور بتطوره، كما تعدّ أداة من أدوات المعرفة يكتسبها الطفل في سنواته الأولى ويستخدمها للتعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، وأثناء قيامه بهذا تواجهه صعوبات في بعض الكلمات وكذا تركيبه للجمل الصحيحة باللغة العربية الفصحى، لهذا يلجأ إلى إدراج العامية إلى جانب اللغة العربية الفصحى في التعبير عمّا يختلج في نفسه من جهة، ومن جهة أخرى لأنه يستعمل العامية في حياته اليومية منذ الصغر فأصبح استعماله لها عفويا، فالخلط بين لغتين أو أكثر يندرج تحت ما يسمى بالتداخل اللّغوي الذي شمل بال الباحثين.

فالتداخل اللّغوي ضرورة ثقافية وتاريخية حتمية فرضتها وتفرضها ظروف كثيرة وعوامل عديدة، وذلك ليس على مستوى لغتنا فحسب، بل على مستوى كل الألسن والشعوب والأمم الناهضة التي تحاول مواكبة التطور العلمي والتفاعل الاجتماعي والحضاري في كل عصر.

لقد كثر الحديث في السنوات الأخيرة في الأوساط التربوية عن التدهور الذي عرفه المستوى التعليمي في بلادنا، وعن الضعف اللّغوي الذي كثر في أوساط تلاميذ الطور الابتدائي في اللغة العربية، فالأخطاء التي يرتكبونها تعكس عدم استطاعتهم على توظيف ما اكتسبوه من القواعد اللّغوية، وذلك ناتج عن المضمون التعليمي الهزيل من حيث المعارف من جهة، ومن حيث نقص الثروة اللّغوية وعدم ثبوت التراكيب اللّغوية من جهة أخرى، وهذا الأمر الذي يجعل التلميذ يلجأ إلى اللّهجة العامية، المستوى المألوف لديه كلّما استعصى عليه التّعبير.

وبناء على ما سبق ذكره، وددت أن أقدم بحثا أتناول من خلاله ظاهرة لغوية ألا وهي ظاهرة التداخل اللّغوي، إذ تعد من أهم المشكلات اللّغوية التي تعاني منها أغلب فئات المجتمع، وجاء هذا البحث تحت عنوان: " **التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية –أنموذجا–**".

وجاء ليجيب على الإشكالية التالية: **ما مدى تأثير ظاهرة التداخل اللّغوي في تعليمية التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

ولقد كان لاختياري هذا الموضوع أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، أمّا الأسباب الذاتية فميلي إلى العمل في الجانب التربوي والبحث فيه، بالإضافة إلى اطلاعي على الكثير من الدراسات والموضوعات وكذلك المقالات التي اهتمت بهذه القضية على وجه التحديد، وتشجيع بعض أساتذتي على العمل في هذا الموضوع والبحث فيه. أمّا الأسباب الموضوعية فهي أهمية الموضوع وعلاقته باللّغة العربية باعتبار أنّ اللّغة مرآة المجتمع، ومدى انتشار ظاهرة التداخل اللّغوي في أوساط المتعلّمين ولجوئهم إلى استعمال ألفاظ عامية وأخرى أجنبية في القسم.

ومن بين الدراسات السابقة التي تطرّقت لموضوع التداخل سأذكر دراستين، الأولى لـ يمينة تومي سيتواح بعنوان: مظاهر التداخل اللّغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، أمّا الدراسة الثانية فهي لـ محمّد الصالح بن يامة بعنوان: التداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلّمي السنة الثانية من التعليم المتوسط "اللّهجة السوفية أنموذجا".

والهدف من دراستي هذه هي محاولتي المتواضعة للكشف عن آثار هذه الظاهرة اللّغوية ومدى انتشارها في الأوساط التعليمية، وبالأخص الطور الابتدائي،وتأثيرها على المعلم والمتعلم، وكذلك

سعيي لمعرفة الأسباب التي أدت إلى شيوعها، وكذلك هدف آخر وهو إيجاد الحلول المناسبة للحد والقضاء على هذه الظاهرة.

وقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي لأنّه المناسب، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي أثناء إفراغ نتائج الدراسة التطبيقية التي اعتمدت أساسا على المقابلات والاستبيانات الموجهّة للمعلّمين والمتعلّمين.

وقد كان بحثي عبارة عن دراسة نظرية وأخرى ميدانية جسّدتها في خطة وقسّمتها إلى:

- **مقدمة:** عرّفت فيها الموضوع وطرحت الإشكالية وذكرت أهم أسباب اختياري لهذا الموضوع، وكذلك ذكرت هدفي من القيام بهذه الدراسة.

- **مدخل:** وقفت فيه على أهم المفاهيم والمصطلحات المتعلّقة بالموضوع.

وثلاثة فصول خصصت الأوّل والثاني للدراسة التحليلية، بينما خصصت الفصل الثالث للدراسة الميدانية.

- **الفصل الأوّل:** يتضمن خمسة مباحث، الأوّل تحدث فيه عن مفهوم التداخل اللّغوي من الناحية اللّغوية والاصطلاحية، والثّاني عن أهم أسباب التداخل اللّغوي، والثالث عن مستوياته، أمّا الرّابع فتحدث عن أهم أشكال التداخل اللّغوي، والأخير تناولت فيه أهم نتائج التداخل اللّغوي الإيجابية والسلبية.

- **الفصل الثّاني:** تضمن هذا الفصل أربعة مباحث، خصصت المبحث الأوّل في مفهوم التعبير الشفوي من الناحية اللّغوية والاصطلاحية، ثم خصصت المبحث الثّاني في أهمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية، أمّا الثّالث ففي دور التعبير الشفوي في إكساب اللّغة عند الطفل، والأخير تضمن أسباب تدني المتعلّمين في نشاط التعبير الشفوي وطرق علاجه.

- **الفصل الثّالث:** احتوى هذا الفصل على الجانب الميداني، بحيث قمت بعرض نتائج الاستبيان المقدم إلى المعلّمين وتلاميذ بعض المدارس الابتدائية لولاية تلمسان بلدية الغزوات المعنية بالدّراسة، وذلك من خلال تفريغ النتائج المتحصل عليها في جداول وتحليلها والتعليق عليها، وفي نهاية الفصل استخلصت النتائج العامة للدراسة الميدانية.

- **الخاتمة** : سجلت فيها أهم نتائج البحث وبعض التوصيات للحدّ والتقليل من هذه الظاهرة.

واستندت دراستي هذه على جملة من المصادر والمراجع كان أهمّها:

- التعريفات للجرجاني.
- دروس في اللّسانيات التّطبيقية لصالح بلعيد.
- البيان والتبيين للجاحظ.
- الحياة مع لغتين الثنائية اللّغوية لمحمد علي الخولي.
- طرائق تدريس الأدب والبلاغة لسعاد عبد الكريم الوائلي.
- طرائق تدريس اللّغة العربية لعبد الرحمن السفاسفة.

ومن خلال عملي في بحثي هذا واجهتني عدّة صعوبات كان أبرزها نقص المصادر والمراجع المتعلّقة بصلب الموضوع، وضيق الوقت المخصّص للدراسة، وكذلك صعوبة التنقل لجمع الاستبيانات، وعلى الرغم من هذه الصعوبات فقد استطعت التغلب عليها بفضل المجهود الذي بدله أستاذي المشرف الذي ساعدني في تجاوز هذه الصعوبات، ولم يبخل عليّ لا بالنصح أو الجهد أو الدعم، ولا شك في أنّ كل بحث تعتريه جملة من الصعوبات، يجب علينا مواجهتها والصبر من أجل الوصول إلى الغاية المرجوة.

وأخيرا لا يسعني إلا الشكر لله عزّ وجل الذي وفقني لذلك، ثم الشكر الجزيل للأستاذ المشرف **الجيلالي بوعافية** على كل جهد بذله معي من أول خطوة في بحثي هذا وإلى حين كتابتي هذه الكلمات، فقد كان سندا لي بتوجيهاته ونصائحه التي رافقتني في كل أطوار البحث، كما أشكر كل من ساعدني ولو بالقليل على إتمام هذا البحث الذي بذلت فيه ما استطعت من جهد من أجل إتمامه ومعالجته، والكمال لله سبحانه وتعالى، والحمد لله رب العالمين.

تلمسان في: 2020/07/02

الطالبة: بابا سامية

مدخل

مصطلحات ومفاهيم

1- مفهوم المرحلة الابتدائية:

هي أوّل مرحلة تعليمية منظمة مقصودة إلزامية مجانية في نظام التعليم بالجزائر، ويدخل إليها الأطفال الذين بلغو ست سنوات من عمرهم وتنقسم إلى خمسة صفوف، تنتهي بالصف الخامس، وينتقل بعدها إلى المرحلة المتوسطة بعد اجتياز الامتحان الوزاري، أي نجاحه في شهادة التعليم الابتدائي[1].

2- أهميتها:

تعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيس، تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، إذ يكتسب فيها التلاميذ المعارف الأساسية وتكمن أهميتها كذلك في "تنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية" [2]. كما تمكن هذه المرحلة التلاميذ من الحصول على تربية ملائمة وتنمية ذكائهم ومهارتهم اليدوية والجسمية والفنية.

وهي منظمة من ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ وهي[3]:

أ- الطور الأول: هو طور إيقاظ التعلمات الأولية، ويشمل السنتين الأولى والثانية، وفي هذا الطور يكتسب التلميذ الرغبة في التعلّم والمعرفة.

---

(1)- ينظر، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، دراسة تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية، نجم عبد الله غالي الموسوعي، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م- 1435هـ، ص 98.

(2)- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمّد الصالح حرثوبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012م، ص 22.

(3)- المرجع نفسه، ص 23.

ب– الطور الثاني: يشمل السنتين الثالثة والرابعة، وهو طور تعميق التعلمات الأساسية، ففيه يتحكم التلميذ في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي في فهم المنطوق والمكتوب.

ج– الطور الثالث: وهو طور التحكم في اللغات الأساسية، ويخص السنة الخامسة ابتدائي، ففيه يتحكم التلميذ في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى مثل: (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية واللغة الأجنبية الأولى).

وبالتالي نستنتج أن المرحلة الابتدائية هي الأساس الأول في السلم التعليمي التي ترتكز وتتأثر بها المراحل الموالية، وهي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها أعمدة المراحل التعليمية الأخرى، فهي القاعدة التي يبنى عليها النظام التعليمي ومراحله المختلفة، كالمتوسط والثانوي والجامعي.

3– مفهوم التعليمية:

أ– لغة: تعدّدت تعريفات التعليمية في لغتنا بكثرة، ومن أهم هذه التعريفات كالآتي: "هي ترجمة لكلمة Didactique المشتقة من كلمة ديداكتيكيوز Didactitos اليونانية، والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية"[1].

ونجد الدكتور **صالح بلعيد** عرّف هذا المصطلح قائلا: "التعليمية من أصل علَمَ، والعلم هو إدراك الشيء والمعرف به، والتعليم في كتب اللغة هو جعل الآخر يتعلّم ويفهم ما يتعلم ويفقهه بما استطاع إلى ذلك سبيلا"[2].

---

(1)- المرجع السابق، ص 126.

(2)- تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق، صالح بلعيد، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد 38، ديسمبر، 2016م، ص 126.

فكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، المشتقة من علم، أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوب عنه.

ب- اصطلاحا: استعمل هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفن التعليم، أو علم التدريس أو المنهجية، فصار ينعث به كل علم يدرس طرائق وتقنيات التعليم[1].

أو هي مجموعة النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم.

كما يعرّفها **سميث**: " هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة[2].

أمّا **ميلاري** فيعرّفها على أنّها: " مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم"[3].

وبالإضافة إلى هذه التعريفات نجد **نذير بن بربح** يعرّفها على الشكل التالي: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم مواقف التعلّم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف تربوي معرفيا كان أم حسيّا، وبمعنى آخر هي تبحث عن فاعلية العملية التربوية والمواقف التعليمية" [4]. بمعنى أنّ التعليمية غايتها تحقيق الهدف التربوي.

---

(1)- ينظر، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حرثوبي، ص126.

(2)- المرجع نفسه، ص 127.

(3)- المرجع نفسه، ص 127.

(4)- ملفات سيكو تربوية تعليمية، نذير بن يربح، دار هومة، الجزائر، د.ط،2010م، ص 125.

وكذلك هي: " الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة" [1]. بمعنى أن التعليمية وسيلة لتوصيل المعارف.

ومن هذه التعريفات المختلفة نستخلص أنّ التعليمية مشتقة من البيداغوجيا وموضوعها التدريس بصفة عامة، فهي علم من علوم التربية، له قواعده ونظرياته، كما أنها جسر قائم بين الأسس الثلاثة والمتمثلة في: المعلّم، المتعلّم، المنهاج الدراسي.

ومنه نستنتج أنّ التعليمية وسيلة أو طريقة لترقية فن التعليم.

4- مفهوم التعليم:

أ- لغة: التعليم في اللغة مشتق من الفعل علم، وعلّمه الشيء تعليما فتعلّم، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى المِلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾[2]. وقال أيضا:﴿ قَالَ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِمْتَ رُشْدًا ﴾[3].

ب- اصطلاحا: هناك العديد من العلماء اللغويين والباحثين والخبراء تعرّضوا لمفهوم التعليم فهو: " التأثير الذي يحدثه المعلّم في المتعلّم في إطار العملية التعليمية، ويمكنه أن يغير أو يكيّف طرائق السلوك التي يتبعها تلميذه"[4]. بمعنى أن التأثير ينتقل من الشخص المؤثر (المعلّم) إلى الشخص المؤثر فيه (المتعلّم) عن طريق قواه العقلية وتفكيره وتحصيله المعلومات والأفكار من الدروس والمواضيع التي يتلقفها بحواسه ومداركه.

---

(1)- المعجم التربوي، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، ص44.

(2)- سورة البقرة، الآية 31.

(3)- سورة الكهف، الآية 66.

(4)- طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط،2008م، ص 22.

وكذلك يعدّ التعليم " عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلّم"[1].

ويعرّف بعضهم بقولهم: "هو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلّم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمدّ فيها المعلّم الطالب بالتوجيهات، وتحمله مسؤولية إنجاز الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية"[2].

فالتعليم هو حالة من حالات التدريس، وهو عملية بشرية يشترك فيها طرفان: المعلّم وهو الطرف الفعال والذي يقوم بالنشاط التعليمي كلّه، والتلميذ وهو الطرف الثاني في هذه العملية[3].

ومن هذه الأقوال نستنتج أنّ التعليم هو عملية بذل الجهد من قبل المعلّم ليتفاعل مع تلاميذه، ويقدم علما مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، فهو يحدث داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، ويشتمل على مهارات ومعارف وخبرات.

5- مفهوم التعلّم:

أ- لغة: نجد مفهوم التعلّم في اللغة عند العالم والفقيه **عبد القادر الرازي** على الشكل التالي: "يقال علّمه الشيء تعليما فتعلّم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال أيضا تعلّم بمعنى أعلم"[4]. فالتعلّم هو تحصيل المعرفة بالأمور والأشياء.

---

(1)- المعجم التربوي، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، ص55.

(2)- الاستراتيجيات الحديثة، فن التدريس، عبد الرحمن الهاشمي، طه حسين الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، 2008م، ص 20.

(3)- تصميم التدريس، محمد عواد الحموز، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص 19.

(4)- مختار الصحاح، محمد أبي بكر عبد القادر الرازي، الناشر مكتبة لبنان، بيروت، مجلد1، د.ط، 1989م، ص 189.

وجاء في **لسان العرب**: " الإتقان والإحكام والمعرفة والتفقه، وفي تعريف بعضهم أنّ التعلّم تنبيه للعقل وإثارة لإدراك المعاني وفهمها"[1].

ب– اصطلاحا: هذا المصطلح اقترحه العديد من الباحثين سواء كانوا علماء النفس أو علماء التربية، وجاءوا بالعديد من التعريفات له، إلاّ أنّ الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، وفي أحسن الأحوال تعتبر هذه التعريفات مؤقتة وقابلة للمناقشة.

فنجد مثلا: الدكتور **صالح محمد علي أبو جادو** يعرّف التعلّم على النحو الآتي: "عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلـــوك الذي يصدر من الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير أداء الفرد"[2].

وتربط **هدى الناشف** التعلّم بالبيئة الاجتماعية والطبيعة التي يعيش فيها الفرد حيث تقول: "إنّ التعلّم هو التغيير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمرّ بها الفرد، والخبرات الكبيرة المتنوعة، والتأثير بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والعاطفية التي يتم فيها التعلّم" [3]. فالتعلّم هو تلك العمليات العصبية الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها بل يستدل على حدوثها.

وبالنسبة إلى التربويين يُعتبر التعلّم تكيفا يكتسب خلاله الفرد المتعلّم أشياء جديدة في سلوكه خلال العملية.

---

(1)- لسان العرب، ابن منظور، مادّة عَلَمَ، ص 419.

(2)- علم النفس التربوي، صالح محمّد علي أبو جادو، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998م، ص 146.

(3)- هدى محمود الناشف، نقلا عن: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، عطا الله أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2006م، ص67.

ويقول **رشيد لبيب** : " عملية التعلّم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلّم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله، وتحقيق أهدافه التي يحدّدها لنفسه نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادّية"[1].

ويقول باحث آخر في هذا الموضوع أنّ " التعلّم هو تعديل وتغيير وتوجيه المحصلة السلوكية عند الفرد، ما ظهر منها وما بطن، والتي تمكنه من التكهّن أو التوقع لأنماط سلوكية جديدة يمكن اكتسابها في ضوء قدراته السلوكية التي تشكل قدرته على التعلّم الجديد"[2].

وبالتالي فإنّ التعلّم هو إنتاج العملية التعليمية التي يتفاعل فيها الفرد مع موقف معين أو مشكلة، ويتطلب الأمر منه تصرّفا معينا.

ومن خلال ما تقدم، نستنتج أنّ التعلّم هو عملية تغيير مستمر في سلوك الفرد نتيجة اكتسابه المعارف والعادات والمهارات تحت شروط الممارسة، ومن خلال التعايش المستمر والتفاعل مع الآخرين في الحياة العامّة.

6- مفهوم المعلّم:

لقد تعدّدت مفاهيم المعلّم من قبل العديد من التربويين والباحثين وكلّها تصبّ على أنّه العنصر الرئيسي في العملية التعليمية ويلعب دورا كبيرا في بناء تعلمات المتعلّم.

فنجد أحد هؤلاء التربويين يعرفونه على الشكل التالي: " أفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافا بدون وجود المعلّم الفعال المعد إعدادا جيّدا والذي يمتلك

(1)- الأسس العامّة للتدريس، رشيد لبيب، جابر عبد الحميد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 ،1983م، ص 10.

(2)- سيكولوجية التعلّم، عبد القادر كراجة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص 186.

الكفايات التعليمية الجيدة"[1]. وبهذا فهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، يعمل كمنظم ومنشط ومحرّك لهذه العملية، إذ يسهل عملية التعلّم ويحفّز على الجهد والابتكار...إلخ.

ومن هنا جاء هذا القول: " إنّ المعلّم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنّما مخططا وموجّها ومديرا لعملية التدريس"[2].

ويضيف في هذا السياق **لمعان مصطفى الجيلالي** قائلا: " المعلّم يعدّ العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية والمواقف التفاعلية التعليمية التي تحدث بينه وبين الطلبة أنفسهم"[3].

فالمعلّم هو المسؤول والمسيطر على المناخ الدّراسي في القاعة الدراسية وما يحدث فيها من أحداث، وهذا ما شرحه بعض الباحثين في قولهم: " وتقع على عاتق المعلّم مسؤولية تنظيم الصّف الدراسي من مقاعد وإعلانات ولوحة البيانات والكتب الإضافية وتشجيع المتعلّمين على الإطلاع على هذه الكتب"[4]. وبناء على ما تقدم فإن مكانة المعلّم عند المتعلّم أرفع من مكانة الأب، فهو المثل الذي يقتدي به المتعلّم لاسيما في المجال الأخلاقي، فلهذا يجب أن يكون ناصحا ومرشدا لهم وأن يكون محبا للصدق مبغضا للكذب.

---

(1)- طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص32.

(2)- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص 32.

(3)- التحصيل الدراسي، لمعان مصطفى الجيلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص 371.

(4)- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013م، ص 146.

7- مفهوم المتعلّم:

الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلّمية، وهذا ما جاء في قول بعض الباحثين: " هو الأساس في العملية التعليمية، وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، ولديه من رغبة ودافع للتعلّم"[1]. فلا يوجد تعلّم بدون متعلّم، ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة في التعلّم، وبالتالي فالدّافع إلى التعلّم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية.

فالمتعلّم إذا هو: " المستهدف من العملية التعليمية إذ تسعى التربية إلى توجيه المتعلّم وإعداده للحياة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجاته، وعملية التدريس يجب أن تواجه احتياجات المتعلّم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل جدران الصف، ولكنّها يجب أن تتعدى الصف الدراسي إلى البيئة الخارجية وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها المتعلّم ويحقق له النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عنها بصراحة"[2].

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ المتعلّم يمثل العنصر الأساسي الذي ترتكز عليه عملية التدريس، لأنّ التعلّم لا يحدث بدون متعلّم، ولا يكتمل دور المتعلّم إلاّ بمعلم مرشد وموجه لهذه العملية التعليمية، وبذلك يتحقق الهدف من التعليم بتفاعل كل من الطرفين المعلّم والمتعلّم.

8- مفهوم المنهاج الدراسي:

أ-لغة: تعددت تعاريف المنهاج في المعاجم اللغوية بكثرة إذ نجد تعريفه على الشكل التالي: "نهج: نهجا ونهجه: تتابع نفسه من الأعياء أو كثرة الحركة أو شدتها. أنهج الطريق: وضّح واستبان

---

[1]- علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص 188.

[2]- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، ص147.

انتهج الطريق: استبان وسلكه، استنهج الطريق: صار نهجا سلك مسلكه، والمنهج الخطة المرسومة ومنه منهج الدراسة ومنهج التعليم"[1].

وبالإضافة إلى تعريف الدكتور **يوسف خليف**: " كلمة المنهاج هي الترجمة العربية للكلمة الإنجليزية Méthod والكلمة الفرنسية Methode وكلمتها مأخوذة من الأصل اليوناني Méthodes التي تتألف من "Met" بمعنى "بعد" و"Hodos" بمعنى الطريق الذي يدل من الناحية الاشتقاقية على معنى التزام الطريق أو السير معا لطريق محدّد، وهي الدلالة الاشتقاقية نفسها التي تدل عليها الكلمة العربية "المنهج" فهي تدل على معنى الطريق الواضح المحدّد"[2].

وكذلك عرّفه الباحث **سبتزر**: " المنهاج هو الطريق الواضح، وفي التنزيل العزيز بقوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ **سورة المائدة، الآية 48**، نهج الطريق نهجا، وضح واستبان، والمنهج هو الخطة المرسومة ومنه الدراسة ومنهج التعليم"[3].

ب– اصطلاحا: لقد تعددت المفاهيم الخاصة بتعريف المنهاج الدراسي، فكل له تعريفه الخاص، إذ نجد أحد الباحثين يعرّفه على أنّه: " كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أم خارجه"[4].

---

(1)– المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، باب النون، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ–2004م، ص 957.

(2)– مناهج البحث الأدبي، يوسف خليف، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط،1997م، ص 17.

(3)– تكوين المفاهيم والتعلّم، دين ر. سبتزر، ترجمة: نصر الدين مردان وآخرون، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، د.ط، 2004م، ص 238.

(4)– المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، مروان أبو حويج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، أردن، ط1، 2000م، ص 97.

وفي تعريف آخر نجد: "أنّه مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم إنّه يتضمن الأهداف (وكذلك تقويمها) والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية) والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين، وكل نشاط بيداغوجي من المفروض يؤثر على تعلّم الطالب"[1].

كما يعرّفه **محمود الضبع** على أنّه: " مجموع الخبرات والأنشطة التربوية مخطط لها بعناية لتنفيذها داخل المدرسة وخارجها، عبر برامج دراسية منظمة تسعى لتحقيق الأهداف أو الكفايات أو المستويات المعيارية، كما تمّ تحديدها والاتفاق عليها من قبل المعنيين وصولا لتحقيق نواتج التعلّم المطلوب، والمحدّد سلفا في ظل الأهداف العامّة للتربية في المجتمع والمستمدة بدورها من المرتكزات والأسس والمنطلقات"[2].

ومن خلال هذه التعاريف يتبيّن أنّ المنهاج الدراسي هو كل نشاط يقدّم للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية، كما يدل على جميع الخبرات والنشاطات المصممة وفق خطّة علمية جيّدة، يتم تنفيذها من خلال برامج دراسية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية، وقد انحصر تعريف المنهاج الدراسي بين إطارين، تقليدي وحديث.

9- المفهوم التقليدي للمنهاج الدّراسي:

المنهج بمفهومه التقليدي هو: " مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية" [3]. فقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية التي تجعل وظيفة المدرسة تقتصر على تلقين المعارف

(1)- المعجم الموسوعي لعلوم التربية، احمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص 58.

(2)- المناهج التعليمية، صناعتها وتقويمها، محمود الضبع، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص 20.

(3)- المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 19.

واختبار مدى استيعابها من قبل التلاميذ وذلك بواسطة الحفظ والسمع دون الفهم،والتأكد من ذلك عن طريق الاختبارات الفصلية.

كما يمكن أن ندرج مجموعة من التعاريف للمفهوم الكلاسيكي للمنهاج، وذلك حسب المركز الوطني للوثائق التربوية بالجزائر والذي يعرفه كما يلي: [1].

- هي مجموعة المواد الدّراسية أو المقرّرات التي يدرسها التلميذ.

- هي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية.

- هو المقرّر الدّراسي الذي يدرسه التلميذ في صفّه.

- هو مجموعة من المواد الدّراسية التي يدرسها التلاميذ ويتضمن موضوعات المقررات الدراسية.

أما المعلم ظل في هذا المنهاج مجرد ناقل للمعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية، وانحصرت وظيفته في الشرح والتفسير وتبسيط المعلومات وتوضيحها للمتعلم فقط، أي لم ينتقل إلى توجيه وإرشاد التلاميذ ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل.

فكل هذه التعاريف تصب في قالب واحد وهو الكمّ المعرفي الذي يتلقاه التلميذ داخل الصّف من طرف المعلم، الذي يقوم بنقل هذه المعرفة من الكتاب المدرسي كما هي مباشرة إلى التلميذ، وبهذه الطريقة يكتسب المتعلّم المعلومات والمواضيع جاهزة بدون بذل أي جهد فكري، وما عليه إلاّ كتابتها وحفظها عن ظهر قلب دون فهمها أو استيعابها جيّدا.

---

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة الملفات التربوية، منقحة الجزائر، ط2، 2000م، ص 04.

10- المفهوم الحديث للمنهاج الدّراسي:

إنّ المنهاج بمفهومه الجديد هو: " مجموع الخبرات التي يعيشها المتعلّم في إطار برنامج تعليمي وهادف ومخطط له بعناية، ومرتكزا على نتائج ونظريات ودراسات وبحوث تربوية، وهو ما يكشف أيضا عن الدور المهم للبحوث والدراسات التي يجب أن تتم قبل بناء المناهج أو تطويره، سواء على المستوى المحلّي لمعرفة احتياجات المجتمع وقيمه وتطلعاته على مستوى عالمي مقارن، وخاصة تلك الدّراسات التي تهتم بالتربية المقارنة في علوم المناهج" [1]. فإن الهدف من تنظيم الخبرات والأنشطة التربوية في علم المناهج، يهتم في المقام الأول بالمتعلّم ونواتج التعلّم المرجو تحقيقها كما يهدف إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل والمتوازن، وامتلاك الخبرات والمهارات التي تؤهلهم للحياة.

وبذلك أصبح المنهاج الدراسي يتمحور حول "مجموع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم" [2]. وعلى هذا الأساس فإن التغيير وفق هذا المفهوم الحديث ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها، فلا يركز على المادة الدراسية في حدّ ذاتها، وإنّما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والنشاط بالإضافة إلى المجتمع الذي ينتمي إليه وكل شيء يعمل ويساعد التلميذ على اكتساب المعرفة والخبرات التي تساعده على تطوير كفاءاته وقدراته المحدّدة سالفا في ظل الأهداف العامة للتربية.

إنّ المفهوم الحديث يتأثر بالتلميذ والمجتمع وثقافته والنظريات والدراسات التربوية حيث أن كل عنصر من هذه العناصر يخضع للتغير المستمر.

---

(1)- المناهج التعليمية، صناعتها، تقويمها، محمود الضبع، ص 20.

(2)- تطوير المناهج، حلمي أحمد الوكيل، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000م، ص 20.

فالمنهاج التربوي هو كذلك: " مجموعة الخبرات التربوية الثقافية الاجتماعية الرياضية الفنية التي تهيؤها المدرسة للتلميذ داخل حدودها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية"[1].

ونستنتج من هذه التعريفات أنّ المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث يعني أنّه مجموعة الخبرات التي توفرها المدرسة للمتعلم في إطار معرفي تعليمي تعلّمي، الهدف منها مساعدته على النمو الكامل والشامل روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا، كما تساعده على التكيّف مع ذاته ومع واقعه الاجتماعي الذي يعيش فيه سواء الوسط المدرسي أم الخارجي، باعتبار أنّ المنهاج هو الوسيلة التي عن طريقها يقوم المجتمع بنقل ثقافته ومقوماته وكلّ محتوياته إلى المتعلّم وتربيته وفق الصورة التي يرغب أن يكون عليها الفرد.

11- تدريس التعبير الشفوي وفق المنهاج الدّراسي الحديث (الجيل الثاني)

نشاط التعبير الشفوي (السنة أولى ابتدائي):

إنّ تدريس التعبير الشفوي في هذه المرحلة ينقسم إلى عدّة مراحل:

1- التمهيد: يمهد المعلّم للدرس باستدعاء واستذكار خبرات التلاميذ السابقة المتصلة بموضوع الدّرس، ويدير حوارا يخلص منه إلى توضيح المعلومات والمفاهيم الأساسية التي يتوقع أن ترد في درس التعبير، ويحتاج الطلاب إليها على أنّها تعلم قبلي لازم، بما في ذلك المفردات الجديدة.

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة الملفات التربوية، ص06.

2- يعرض المعلّم مشهد أو صورة ذات حجم مناسب تمتاز بالجاذبية والوضوح، ويدعو المتعلّمين للملاحظة والتأمل لفترة زمنية محدّدة، ومحاولة التعرف إلى عناصرها والأحداث التي تدور فيها[1].

3- فسح المجال أمامهم للتعبير عن المشهد بصفة تلقائية، أي يطلب من التلاميذ التحدث عما فهموه من الصورة دون أن يدقق كثيرا في ذلك، ولكنّه مع مرور الزمن يحاول أن يوجههم إلى تبيين مواطن الخطأ والصواب فيما ذكروه من خلال معالجة أجزاء الصورة.

4- يبدأ المعلّم بعد ذلك في توجيه أسئلة للتلاميذ عن عناصر اللوحة أو الصورة أولا، ثم أحداثها، ثم يتلقى الإجابة من المتعلمين، وعلى المعلّم قبول جميع الإجابات مهما كان مستواها اللغوي ودفع المتعلمين على تصويب أخطاء بعضهم البعض.

5- توجيههم إلى نسخ حوار بين شخصيات المشهد أو الصورة ومساعدتهم على ذلك بأسئلة هادفة وكذلك تصويب بعض الألفاظ والتعابير مع إعطاء البدائل المناسبة من خلال مناقشة المتعلمين أنفسهم، وتوظيف مكتسباتهم القبلية في ذلك[2].

6- التدريب على استخدام الأنماط، وفي هذه المرحلة يستعين المعلّم بالسؤال الذي تتضمن الإجابة عند النمط المطلوب، ثم يشرع في إعطاء أمثلة متشابهة ويطلب من التلاميذ تقديم أمثلة من عندهم، فإذا لاحظ صعوبة في ذلك أعانهم بالمفردات اللازمة، كما يمكن للمعلّم أن يلجأ إلى التمثيل والممارسة العملية الموجهة داخل الصّف ويترك التلاميذ يعبرون عنها[3].

---

(1)- ينظر، طرائق تدريس اللغة العربيّة، عبد الرحمن السفاسفة، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 3، 1425هـ- 2004م، ص 181.

(2)- ينظر، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حرثوبي، ص149.

(3)- ينظر، طرائق التدريس اللغة العربيّة، عبد الرحمن السفاسفة، ص182.

7– تشجيع التلاميذ المجيدين، وتحفيز الجميع للتعبير دون خوف أو خجل.

8– إعادة تجسيد الحوار من طرف أحسن المتعلّمين أو من قبل المعلم مع تغيير الصوت والأماكن حسب شخصيات الصورة.

9– تدوين بعض التعابير بخط واضح وكبير على السبورة، جزءا جزءا، ثم قراءته من طرف المتعلمين.

نشاط التعبير الشفوي (من السنة الثانية إلى السنة الخامسة):

كذلك نجد تدريس هذا النشاط في هذه المراحل من التعليم الابتدائي ينقسم إلى عدّة نقاط مهمّة وجدّ أساسية، وبدونها لا تنجح عملية التعبير الشفوي، وهي على النحو الآتي:

أ/– التعبير عن مشاهدة صورة:

1– يفتتح المعلّم حصته من خلال اعتماده على سند للانطلاق منه أو طرح أسئلة دقيقة وموجهة تتعلق بنص القراءة.

2– يطلب المعلّم من التلاميذ بفتح الكتب والتأمل في الصور الموجودة فيها صورة صورة، ثم يوجه إليهم بعد ذلك أسئلة حول الصور، ثم يتلقى الإجابة عن السؤال من أكثر من تلميذ، ويفسح المجال أمامهم للتعبير عن المشاهد بحريّة ودون أن يفرض عليهم نمطا معينا[1].

3– يوضح المعلّم معاني المفاهيم والمصطلحات بالطريقة التي يراها مناسبة.

4– يطلب المعلّم إلى عدد من الطلبة بإعادة قصة الدرس مرتبة حسب تسلسل الصور وذلك بالاستعانة بالصور.

---

(1)– ينظر، المرجع السابق، ص 183.

5- يعيد المعلّم توجيه الأسئلة مرة أخرى مستعينا بالصور، ويكرر الإجابة في كل مرّة عدد من الطلبة.

6- تشجيع المعلّم عدد من الطلبة على سرد حكاية الدرس من أوّلها دون الاستعانة بالصور[1].

ب/- التعبير انطلاقا من نص القراءة:

1- تمهيد المعلّم للدرس، من خلال استذكار عنوان نص القراءة.

2- طرح أسئلة دقيقة وجزئية تستهدف استذكار أهم العناصر الواردة في نص القراءة (شخصيات، أماكن، الزمن، أبرز الأحداث).

3- مطالبة المعلّم من التلاميذ بالتعبير شفويا عن الفكرة العامة أو المغزى العام للنص، ثم إتاحة الفرصة للتعبير أمام المتعلمين أثناء التعبير إلاّ بالقدر الضروري للتوجيه والتصويب.

4- استغلال بعض الأحداث الواردة في نص القراءة لتوسيع معارف المتعلمين وإثراء معجمهم اللغوي.

5- مساءلة المتعلمين عن نمط النصّ من خلال التعرف على مواصفات كل نمط في كل مرة.

(1)- ينظر، المرجع السابق، ص 183.

6- تدوين بعض العبارات السليمة على السبورة لتثبيتها في أذهان المتعلمين، وكذلك تسجيل أهم القيم والمواقف والمفاهيم الواردة في النص، وفي الأخير تلخيص فقرة من نص القراءة أو إبراز الفكرة العامّة[1].

وأخيرا نستنتج أن للتعبير الشفوي ركنان أساسيان، الأول معنوي والثاني لفظي، فالمعنوي هو الأفكار التي تتكون لدى المتعلّم ويريد التعبير عنها، واللفظي هو الألفاظ والعبارات التي يعبّر بها عن تلك الأفكار، وهما ركنان مترابطان تمام الترابط.

وكذلك نستنتج أنّ لتحقيق الغرض الأساسي من هذا النشاط، هو تمرين المتعلّمين وتعويدهم على الكلام بطلاقة والتواصل مع الآخرين بسهولة ودون تردّد، وكذلك ترك المتعلمين يعبّرون بكل حرية وتلقائية، دون مقاطعة أو قيود، وتحفيزهم على التعبير السليم والجميل بتسجيل تعابيرهم على السبورة لتكوين نص مشترك.

فبالتالي يجب على المدرّس أن يكون في موقف الموجّه والمرشد والمنظم في هذه الحصّة. وكذلك يجب عليه تصحيح مكتسبات المتعلّمين اللغوية وتهذيبها وتنظيمها بصورة أفضل وبالكيفية البيداغوجية المناسبة مع الحرص في كل مرّة على تنمية رصيدهم اللغوي وإثرائه بمفردات وتعابير جديدة تتوافق مع المستوى الفكري للمتعلّمين.

[1]-ينظر، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حرثوبي، ص153

الفصل الأول

التداخل اللّغوي: مفهومه، أسبابه، مستوياته، أشكاله، نتائجه

المبحث الأول: مفهوم التداخل اللغوي

أ– لغة: تعدّدت مفاهيم التداخل اللّغوي في المعاجم اللّغوية القديمة بكثرة، فقد جاء في **لسان العرب لابن منظور** : " دخل البيت وصعد الجبل ونزل الوادي، والمدخل بالفتح، الدخول وموضع الدخول أيضا، تقول دخلت مدخلا حسنا ودخلت مدخَل صدقٍ، والمدخل بضم الميم، الإدخال والمفعول من أدخلَه، تقول أدخلته مدخل صدق، وتداخل الأمور تشابهها والتباسها، ودخول بعضها في بعض"[1].

بالإضافة إلى تعريف ابن منظور نجد **مجمع اللّغة العربية في المعجم الوسيط** يعرّف التداخل بالالتباس والتشابه في الأمور قائلا: "داخلت الأشياء مداخلة ودِخالا، دخل بعضها في بعض، والمكان دخل معه، وفلانا في أموره شاركه فيها، وتداخلت الأشياء، داخلت والأمور التبست وتشابهت، ويقال تداخل فلانا منه شيء خامره" [2]. ويعني بذلك تداخل الألفاظ الغربية في كلام العرب.

وقد ورد في **مختار الصحاح**: " دَخَلَ يدخُل دُخولا ومَدخلاً بفتح الميم، يقال: دخل البيت والصحيح فيه أنّ تقديره دخل في البيت فلمّا حذف حرف الجرّ انتصب انتصاب المفعول به، وتدخل، دخل قليلا قليلا، وتداخلني منه شيء ودخيلُ الرجلِ الذي يداخله في أموره ويختص به"[3].

ومن خلال هذه المفاهيم نستخلص أنّ التداخل في معناه اللّغوي هو التشابه والالتباس في الأمور والأشياء، ويكون نتيجة التطابق ليلتبس على المرء الفصل بين هذه الأمور المتشابهة.

---

(1)- لسان العرب لابن منظور، مادّة دَخَلَ، دار صادر، بيروت، مجلد 11، ص 243.

(2)- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، باب الدال، ص 275.

(3)- مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، ص 84.

ب– اصطلاحا: التداخل اللّغوي ظاهرة قديمة عرفتها كلّ اللّغات ممّا جعل العرب قديما أن يهتمون بها بشكل دقيق، وأكثر من اهتم بهذا المصطلح وذكره كثيرا، وكان دقيقا في كلامه هو اللّغوي والفقيه والفيلسوف **الشريف الجرجاني** حيث تعرض لهذا المصطلح قائلا: " التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدرا"[1].

ومع ذلك قد وجدت تعريفات أخرى قد نسميها تعريفات فرعية بالنسبة لما قاله الجرجاني أو قريبة الصلة بها، وخاصة ما قاله وذكره **بسام بركة** في القاموس اللغوي (فرنسية– عربية) " التداخل هو استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى"[2].

فالتداخل هو تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى، وغالبا ما يكون في العامية المحكية، ويكون في مستوى من المستويات اللغوية الأربعة المعروفة.

وأكّد على هذا القول ما جاء في **قاموس اللسانيات وعلوم اللّغة** حيث قيل: " التداخل هو استخدام متكلّم ما في لغته الأصل، خصائص صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية للغة أجنبية أخرى"[3]. بمعنى أنّ التداخل هو نفوذ بعض العناصر اللّغوية ، ويقصد بالعناصر اللغوية (المكونات اللغوية من حروف وألفاظ وتراكيب ومعاني وعبارات) من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى.

وكذلك نجد العالم النحوي الكبير **ابن جني** أعطى رأيه في هذا المصطلح، قائلا: " التداخل هو أن يتلاقى أصحاب اللغتين فيسمع هذا لغة هذا، وهذا لغة هذا، فيأخذ كلّ واحد منهما من

---

(1)- التعريفات، الشريف الجرجاني، علي بن محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983م، ص 57.

(2)- القاموس اللّغوي (فرنسية– عربية)، بسام بركة، الناشر: جروس برس، ط1، مجلد 1، 1985م، ص 11.

(3)- Dictionnaire de l'linguistique et des sciences des langue, Larousse Italie, 1999, P 252.

صاحبه ما ضمه إلى لغته فتتركب لغة ثالثة" [1]. ثم يمثل لذلك بقولهم: قَنَطَ يَقْنِطُ (لغة أولى) قَنَطَ يَقْنَطُ (لغة ثانية) فتداخلت اللغتان وتركبت لغة ثالثة وهي قَنِطَ يَقْنِطُ [2]. ومعنى هذا التداخل هو تلك المحاولات التي يقوم بها المتكلّم بإدخال عناصر أخرى من لغة ثانية ينتج أسلوبا لغويا جديدا.

وسار على هذا الرأي **محمد علي الخولي** في كتابه **الحياة مع لغتين** ، حيث قام بتعريف هذا المصطلح الذي لقي اهتماما كبيرا من قبل العلماء اللّغويين والنحويين العرب، والأجنبيين كذلك قائلا: " التداخل اللّغوي هو التأثير المتبادل بين اللّغتين، فهو يدل على تدخل يسير في اتجاهين، أي اللّغة الأولى تتدخل في اللّغة الثانية، واللّغة الثانية تتدخل في اللّغة الأولى" [3]. ولذلك يمكن القول أنّ التداخل هو تداخل متبادل أو تداخل ثنائي المسار.

فما وجدناه من هذه التعريفات حول هذا المصطلح ما كان إلاّ نقلا عن تعريف الجرجاني، فالفكرة هي نفسها، ولكن الأسلوب تغير قليلا لزيادة جماله وتركيبه ودقته، فهؤلاء العلماء لم يؤتوا بالجديد وإنما توسعوا في الفكرة فقط.

كذلك نجد اللسانيين الغربيين يعرّفون التداخل اللّغوي كونه تأثير اللّغة الأم على اللّغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللّغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، ويعني العنصر هنا (صوتا أو كلمة أو تركيبا)، و نجد **علي القاسمي** ينظر إلى هذا التداخل بوصفه انتقال عناصر من لغة أو لهجة إلى أخرى في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة (الصوتية، الصرفية، النحوية، المفرداتية، الدلالية، والكتابية) سواء كان الانتقال من اللّغة الأم إلى اللّغة الثانية أو بالعكس، وسواء كان هذا

---

(1)- الخصائص، ابن جني، دار الكتب المصرية، مطبعة الآداب والمؤيد، مصر،1318هـ، ص 376.

(2)- ينظر، المصدر نفسه، ص 380.

(3)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللّغوية، محمد علي خولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط،2002م، ص 91.

الانتقال شعوريا أو لا شعوريا، فإذا تأثرت اللّغة العربية الفصيحة التي يتكلمها الطفل العربي بلهجته العامية أو باللّغة الأجنبية التي يتعلمها فإننا نعدّ ذلك من باب التداخل اللغوي كذلك[1].

أمّا الدكتور **صالح بلعيد** اختلف قليلا في تعريفه عن التعريفات السابقة حيث قال: " إنّ مصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في تولد توجه سلبي أو إيجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللغة الأجنبية في اللّغة القومية"[2]. بمعنى أن اللسان العربي عُني بألفاظ كثيرة نتيجة هذا الاحتكاك، وورد إلينا في كتب الدّخيل والمعرب واللّغات، وحملت هذه النصوص ألفاظا أجنبية ذات النطق المخالف للنطق العربي، وقد مسّ هذا التأثير اللّغة العربيّة في كثير من أبعادها وخاصّة الدلالية منها، بل وصل ببعض الباحثين أن وقفوا على نسبة معتبرة من الألفاظ المنقولة من اللّغات الأجنبية إلى العربيّة، والتي جاءت عن طريق الاحتكاك الاجتماعي الذي مسّ فئات المجتمع العربي في تجارتهم أو رحلاتهم.

أمّا بالنسبة للعالم اللّساني الفرنسي وأستاذ اللّسانيات الاجتماعية **جان لويس كالفي** عرّف التداخل اللّغوي آخذا عن فنريش بما يلي: " يدلّ لفظ التداخل على تحويل للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللّغة الأكثر بناءا مثل مجموع النظام الفونولوجي، وجزء كبير من الصرف والتركيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...)" [3]. وهو التعريف الذي وضعه فنريش سنة 1953م لمفهوم التداخل في كتابه (Langue in Contact) عندما تحدث عن ازدواجية اللّغة عن الفرد، حيث يرى بالفعل أنّ اللّغات عندما يحتك بعضها بالبعض الآخر يستخدمها الشخص نفسه بالتناوب.

---

(1)- ينظر، التداخل اللّغوي والتدخل اللّغوي، علي القاسمي، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، رقم 647813MD، نوع المحتوى بحوث ومقالات، قواعد المعلومات، Ara Base، ص 77.

(2)- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2000م، ص 124.

(3)- علم الاجتماع اللّغوي، جان لويس كالفي، ترجمة: محمد يحتاين، دار القصبة، الجزائر، د.ط،2006م، ص 27.

والتناوب هو احد المصطلحات التي تطلق على ظاهرة التداخل اللغوي، وهو يستخدم لغة وفي الموقف نفسه يجعل لغة أخرى تنوب عنها.

وقد أُطلق على هذه الظاهرة بتسمية "تداخل اللّغات "أو "تركب اللّغات" ثم "اللحن" ويسمى في يومنا هذا كذلك بالعدوى اللّغوية أو التأثير اللّغوي[1].

بمعنى أنّ التداخل اللّغوي ورد قديما عند العرب بصيغة اللّحن، وكذلك تركب اللّغات، أمّا تسميته الحديثة، أي في يومنا هذا هي العدوى اللّغوية أو التأثير اللّغوي.

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أنّ التداخل اللّغوي، هو ظاهرة لغوية طبيعية، لا تكاد تخلو منها لغة، فهي قدر مشترك بين لغات العالم وغالبا ما يكون هذا التداخل نتيجة صراع أو احتكاك لغتين أو لهجتين، أو لغة أو لهجة على حدّ السواء، بحيث يمس كل مستويات اللّغة من أصوات وألفاظ وتراكيب ودلالة.

(1)- ينظر، التداخل اللّغوي في الخطاب الإذاعي، إذاعة الصومام (أنموذجا)، بونوني حنان، شعبان كريمة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة وآدابها، تخصص علوم اللسان، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية،2016م-2017م، ص 32.

المبحث الثاني: أسباب التداخل اللّغوي

بما أنّ اللّغة باعتبارها وسيلة التواصل والتفاهم بين الأفراد، والأفراد في احتكاك دائم فيما بينهم الذي بدوره يؤدي إلى احتكاك لغاتهم، فنتج عنه فيما بينهم ما يسمى بالتداخل اللّغوي.

وقد عدّد العلماء لهذه الظاهرة (التداخل والاحتكاك) العديد من الأسباب منها:

أولا: الأسباب اللّغوية: من خلال الجهد المبذول من قبل اللّغويين والباحثين، توصلوا إلى حصيلة مفادها أنّ الأسباب اللّغوية لها أثرا كبيرا في تداخل اللّغات عند الفرد والمجتمع، وخير دليل على كلامنا نجده عند رائد الدراسات اللّغوية **إبراهيم أنيس** حيث ذكر لنا سببا مهمّا وهو:

– **الحاجة:**" قد تدعو الحاجة والضرورة إلى اللّجوء إلى ألفاظ اللّغات الأجنبية، فستعار منها ما تدعو الحاجة إليه حينا، وما لا حاجة إليه حينا آخر، فاللّغات يستعير بعضها من بعض إمّا لأنّ الألفاظ المستعارة تعبّر عن أشياء تختص بها بيئة معينة، ولا وجود لها في غير هذه البيئة، أو تكون الاستعارة لمجرّد الإعجاب باللّفظ الأجنبي، وتقتصر الاستعارة عادة على الألفاظ والكلمات ولا تكاد تتعداها إلى العناصر اللّغوية الأخرى، كالتصريف والاشتقاق وتركيب الجمل" [1]. بمعنى أنّ الحاجة هي التي تجبر المتكلم على استعمال ألفاظ اللغات الأجنبية.

انطلاقا من قول إبراهيم أنيس نرى أنّ عدّ الحاجة من أهم الأسباب في وجود ظاهرة التداخل اللّغوي.

---

(1)- دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1963م، ص 148.

– **التسامح اللّغوي**: فهو واضح في غفران الهفوات في تقعيد القواعد، وإعطاء مطلق الحرّية اللّسانية والفنية في توظيف الكلمات وربطها بالمضمون والتعبير عنه [1]. وهذا الغياب للقوانين الخاصّة بحماية اللّغة العربيّة سواء من ناحية التشريع أو من ناحية التنفيذ، سبب في الفوضى اللّغوية السائدة ولاسيما في الإعلام.

– حدوث فجوة عميقة في معجم اللّغة العربيّة الفصحى، فهي تتكون من ثغرات لغوية عديدة في مجال المفاهيم، وكذا اختلافها من بلد إلى آخر ومن كتاب إلى آخر [2].

– إهمال المعلمين للأداء اللغوي واهتمامهم بالأخطاء الكتابية بالرغم من أنهم يدركون أن النمو اللغوي يتم عن طريق مهارتي الاستماع والكلام والذي يترجم بدوره إلى القراءة والكتابة.

– إخلال التوازن بين العامية والفصحى، والميل إلى استعمال العامية بكثرة لأنّها محور حياة الطفل اليومية، وهذا راجع إلى قصور تعليم العربية في المدارس، فهي تقتصر في قاعات الدراسة فقط.

ثانيا: الأسباب النفسية:

كذلك نجد نفسية الفرد المتدهورة سببا مهما في تداخل اللّغات، ومن أهم هذه الأسباب:

– **إثبات الذات عند المتكلم** : إنّ استعمال التداخل اللّغوي يدل على رغبة المتكلّم في التميز بالنسبة لأغلبية المستمعين الذين لا يحسنون اللّغة التي يتكلم بها.

---

(1)- ينظر، العربية بين التطبيع والطبع، عبد الجليل مرتاض، دراسات لغوية تحليلية لتراكيب عربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1993م، ص 175.

(2)- ينظر، التداخل اللغوي في الأداء الكلامي للغة العربية، تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فوناس وفاء، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية، تخصص علوم اللسان، جامعة بجاية، 2014م-2015م، ص 19.

- **التخلّص من العقدة النفسية** : ويكون ذلك عند المتكلّم أو الكاتب الذي يعاني عجزا لغويا فيلجأ إلى التداخل بين اللّغات حتى يتخلص من هذا العجز الذي قد يشكل عقدة نفسية عند المتكلم أو الكاتب، فيستعمل لغة أخرى أو مستويات أخرى لنفس اللّغة[1].

- **انبهار المجتمع العربي للمجتمع الغربي وخضوع المغلوب للغالب:** واعتبار هذا الأخير متقدم في حين المجتمع العربي يعيش في تخلف، فنجدهم يقلدون الغرب في طريقة كلامهم وهذا يظهر في الأسرة المتعلمة والمثقفة،فيتكلمون اللغة الفرنسية أكثر من لغتهم فتطغى اللغة الثانية على اللغة الأولى، باعتبار أن عملية اكتساب اللّغة هي عملية ذهنية نفسية فيؤدي ذلك إلى:

1- اختلال التوازن بين البيئة التي يعيش فيها الطفل والجو التعليمي الذي يتعلم فيه.

2- صياغة بعض المفردات التعليمية منذ صغره وبعض المصطلحات الجديدة يطلع عليها.

3- الخلط بين مفردات اللغتين وأساليبها[2].

ثالثا: الأسباب الاجتماعية:

يعدّ السبب الاجتماعي من أهم الأسباب في حياة اللغات وتداخلها فنجد:

- **الهجرة:** تعتبر الهجرة سواء كانت داخل البلاد أو بين البلدان المتجاورة، أحد العوامل المسببة للتداخل اللغوي، ويتضح ذلك في كلام **محمود فهمي حجازي** " انتقال مجموعة بشرية معينة من مكان لآخر، واختلاط المجموعة الواحدة مع السكان الأصليين كفيل بخلق علاقات لغوية

---

(1)- ينظر، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللّغوية "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا، عبد الحميد بوترعة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 8، سبتمبر، 2014م، ص 209.

(2)- ينظر، التداخل اللغوي في الأداء الكلامي ، فوناس وفاء، ص 19.

جديدة"[1]. فالهجرة تسرب لغة ما إلى لغة أخرى، وتجعل الأشخاص يقترضون من بعضهم البعض، ومن خلال هذا تتسرب هجرة الألفاظ وتتداخل، مثلما هو الحال في بلادنا مهاجرين إلى الدول الأوربية سعيا إلى حياة أفضل وبحثا عن فرص العمل أو حتى لغرض طلب العلم.

- **الاحتكاك اللّغوي**: وهو ذلك التأثر الذي يحدث نتيجة وجود لغتين مختلفتين ومن خلاله يحدث في التداخل اللغوي، حيث يرى **فندريس**: "إنّ تطور اللّغة مستمر في معزل عن كل تأثير خارجي، يعد أمرا مثاليا لا يكاد يتحقق في أية لغة، بل على العكس من ذلك فإنّ الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها ،كثيرا ما يلعب دورا هاما في التطور اللغوي، ذلك لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية واحتكاكها يؤدي إلى تداخلها"[2].

- **الزواج المختلط**: ويكون الارتباط من جنسيات مختلفة، وحتى التزاوج بين أفراد المجتمع، لكن من منطقتين مختلفتين يؤدي إلى ظهور تداخلات لغوية، فالعوامل الاجتماعية من القضايا الرئيسية في إحداث التداخل بين اللغات [3]. مثلا كأن يكون الرجل جزائريا يتكلّم العربية، وزوجته فرنسية أو إيطالية أو تركية، إذ ينتج عن ذلك نزاع ورغبة في تعليم أطفالهم لغة كل واحد منهما، فينشأ الطفل متعدّد اللغات وهذا نتيجة التداخل اللّغوي.

- تدفق السكان حول العالم لعوامل وأسباب مختلفة كالتجارة، الاقتصاد، السياسة، فينجم عن ذلك اندماج الثقافات حيث تتأثر اللغات المختلفة تأثرا متباينا نتيجة التواصل بين الشعوب،

---

(1)- أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي حجازي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط،2003م، ص 29.

(2)- اللغة، فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمد قصاص، تقديم: فاطمة خليل، حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة، الجزيرة، القاهرة، طبعة 2014م، ص 348.

(3)- ينظر، الجامع في القانون الدولي الخاص، سعيد يوسف البستاني، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، د.ط،2009م، ص 20.

وقيام العلاقات الاجتماعية بينهم، ممّا يؤدي إلى عملية الأخذ والعطاء فيما بينهم وينتج ما يسمى بالتداخل اللغوي.

إذن هذه بعض الأسباب الاجتماعية التي عدّت من أهم الأسباب في حدوث ظاهرة التداخل اللّغوي.

رابعا: الأسباب الثقافية

للعلاقات الثقافية والحضارية أثرا كبيرًا ودورًا مهمًا في التبادل الثقافي والتأثير والتأثر بين اللغات في العالم، وهذا راجع إلى عاملين أساسين هما:

1- وسائل الإعلام: بأنواعها وأشكالها المختلفة، ممّا جعلها تأخذ حيزا مهما في حياة الإنسان، بل أصبحت تمثل جانبا أساسيا من حياتهم ومعيشتهم، فهذه الوسائل قد استخدمت في مجالات تعزيز القيم الروحية، والتأثير السياسي والثقافي والاجتماعي بين المجتمع، كما يذكر الدكتور **محمد معوض**: " الصحافة والإذاعة والتلفاز والسينما والمسرح، كلّها تشكل فرصا جيدة للاختلاط والنشاط البشري"[1]. فوسائل الإعلام تلعب دورا مهما في التقارب بين الناس وفي تطويرهم الروحي ونشاطهم الثقافي والاجتماعي، والجانب الأهم من ذلك أنّ لهذه الوسائل أثرا مهما في تطور وانتشار اللغات، وبالتالي يحدث التداخل اللّغوي بين هذه اللغات .كما أن وسائل الإعلام أصبحت تستعمل وتستخدم ألفاظ متنوعة مثل العامية والأجنبية في مجالها، إذ يعمل بعض الصحافيين أحيانا على نقل بعض الألفاظ الأجنبية واقتراضها كما هي من اللّغة الأجنبية دون إخضاعها للميزان الصرفي العربي.

---

(1)- دراسات في الإعلام الخليجي، محمد معوض، دار الكتاب الحديث، ط1، 2000م، ص 173.

حيث أصبح "للصحافة قاموس لغوي خاص بها، يميل إلى الحداثة وعصرنة اللّغة ومواكبة للتطور اللّغوي والعلمي، إذ يتميز بكونه يحتوي على لغة بسيطة تتجاوز لغة القاموس المعقدة تجنبا لتعجيز القارئ"[1]. حتى صارت تعرف بلغة الصحافة.

فوسائل الإعلام من جرائد وإذاعات وقنوات تلفزيونية، أصبحت تروج بالعامية والأجنبية بشكل سافر وواضح، حيث أصبح معظم ما يقدم من برامج في الفضائيات يقدم بالعامية والأجنبية مثل: التمثيلات والمسلسلات والأفلام وبعض البرامج الثقافية والتربوية.

كذلك تؤدي قراءات الناس للجرائد اليومية في التمييز بظهور العامية، لأنّ الصحفي لا يدقق كثيرا فيما يكتبه، علما ما سيكتب سيراه أغلبية الناس في جميع الأوقات.

إنّ حظ العامية في وسائل الإعلام يتضاعف يوما بعد يوم، حتى بدت العاميات المختلفة من جزائرية، مصرية، سورية، عراقية، مغربية وخليجية وغيرها، حيث جعلها المتلقي واقعا لغويا مفروضا عليه، بدلا من العربية الفصحى لغة الدين والحضارة والأصالة.

فاختلاط اللغة الفصحى واللغة العامية واللغة الأجنبية تسمى بـ "التداخلات اللغوية"، وكل هذه التداخلات التي تظهر في وسائل الإعلام لابد أن يظهر أثرها في المجتمع.

وأخيرا نستنتج أن وسائل الإعلام أصبحت تمثل نقطة مهمة في حياة الإنسان، ولها تأثير عجيب على أفراد المجتمع، حيث يقول الباحث **عبد الرحمن الحاج صالح** : " إنّ ارتقاء وسائل

(1)- التعددية اللّغوية في المحيط المدرسي وأثارها على التحصيل اللّغوي، لامية حمو، لبني هارون، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2016م-2017م، ص 45.

الإعلام وانتشارها الواسع في عصرنا هذا جعل منها عظيمة التأثير على عقول الناس وسلوكهم ولغتهم"[1]. فمن خلال هذا العامل ظهر ما يسمى بالتداخل اللغوي.

2- الترجمة: تعتبر الترجمة من أهم عوامل الانفتاح على المعرفة الإنسانية وثقافتها والإيصال بالشعوب الأخرى، ونقل الخبرات والعلوم وما تم من تطور، وقد تفطن العرب إلى هذا منذ القدم، وقال عنها **الجاحظ:** " واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كلّ واحدة منه الضيم على صاحبها"[2].

إنّ الترجمة أنواعا عديدة وأغلبها لها تأثير في إنتاج التداخلات اللّغوية، وليست كلّ ترجمة عرضة للتداخل لكن الأكثر منها إنتاجا لهذه التأثيرات هي "الترجمة الحرفية" (كلمة/كلمة) لأنه في غالب الأحيان نجد الكلمة لا تجد ما يماثلها في اللغة المقابلة، وهذا ما يحدث بالنسبة لخاصية غير لغوية تدل عليها كلمة واحدة في لغة ما، ومجموعة كلمات في لغة أخرى [3]. وإلى جانب هذا نجد الترجمة المهنية التي بدورها تهتم بمختلف الأعمال الرسمية والعلمية والاقتصادية وغيرها، ومما يشترط في المترجم المهني مثلا أن يكون في حالة فطنة وبنباهة تجعله يتفادى الأخطاء اللغوية التداخلية بقدر الإمكان، ولكن رغم شدة الحرص والانتباه، فإنّ المترجم قد ينقل من لغة إلى أخرى بعض الألفاظ تسمى الدّخيل، أو بنقل معاني وقوالب لغوية في اللغة التي يترجم إليها.

كذلك نجد الترجمة الفورية تتسبب في العديد من الأخطاء أكثر ممّا تحدثها الترجمة الكتابية، والسبب أنّ الاعتماد فيها يكون على إيصال المعنى أولا ثم مراعاة اللفظ ثانيا، ويكون الوقت اللازم

---

(1)- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، مونم للنشر والتوزيع، ج2، الجزائر، د.ط، ص 98.

(2)- البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق وشرح :عبد السلام محمد هارون، ج1، ناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، ص 368.

(3)- ينظر، علم اللغة والترجمة، جورج مونان، ترجمة: أحمد زكريا إبراهيم، مراجعة: أحمد فؤاد عفيفي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م، ص 50.

لذلك قصيرا جدا لا يسمح بالتمعن في الألفاظ واشتراكاتها المعنوية، أو النظر في انتماءاتها الدلالية أو اشتراكاتها الاشتقاقية والصرفية، ولذلك فإن الترجمة الفورية كثيرا ما تؤدي إلى ترجمة حرفية سخيفة [1]. مثلا: (إنها تمطر قططا وكلابا) وترجمت إلى الفرنسية حرفيا: (Il pleut des chats et des chiens) مع أنها خطأ، ويقصد من هذه العبارة أنّ (المطر ينزل بغزارة) ويقال بالفرنسية (Il pleut des cordes).

وبالتالي نستنتج أنّ الترجمة عامل من عوامل التداخل اللغوي، والأمثلة على ذلك كثيرة، تأتي من تجربة الترجمة والممارسة الفعلية لعملية الترجمة نفسها، أما مجالها فهو جميع المجالات اللغوية من ألفاظ وتراكيب وأساليب.

خامسا: الأسباب التاريخية (السياسية)

تعتبر الأسباب التاريخية من أهم أسباب نشوء ظاهرة التداخل اللّغوي، أو التأثير والتأثر بين اللّغات، وذلك راجع إلى:

- الحروب والاستعمارات الطويلة التي تسعى إلى فرض لغتها على جميع المجالات، خاصة التعليم مثلما فعل الاستعمار الفرنسي في الجزائر الذي فرض هيمنته وحاول إحلال الفرنسية محل العربية، إذ ترتب عن هذا دخول الكثير من المصطلحات الفرنسية إلى اللغّة العربيّة واللّهجة القبائلية.

(1)- ينظر، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، يمينة تومي سيتواح، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم الترجمة، جامعة الجزائر، كلية آداب واللغات، 2006م-م2007، ص 179.

– احتكاك الشعوب الناتج عن الحروب يؤدي إلى تأثر اللغات، فالإنجليزية والفرنسية والألمانية والبرتغالية مثلا، تتقارض المفردات وتأثرت كلها أيضا ببعضها البعض بسبب الحروب التي قامت في أوربا[1].

– الغلبة في الصراع والانتصار في الحرب، خاصة إذا كان للمنتصر حضارة وثقافة ورقي وليس للمنهزم شيء في ذلك، مثل: " اللغة اللاتينية قديما، كانت إحدى لغات الفرع الإيطالي من مجموعة (الهند الأوربية) محضرة من منطقة ضيقة من إيطاليا، وأصبحت بعد انتصارها في الصراع لغة رسمية لكل من: إيطاليا، البرتغال، إسبانيا"[2].

أخيرا نستنتج أن التداخل اللّغوي بين المجتمعات هو حاصل لمجموعة من الأسباب والعوامل المؤدية إلى التأثير والتأثر بين اللغات، فيتسع محل اللّغة وتتطور وتزداد حيويته ا فتلك هي سنّة اللّغات حين التعايش والاحتكاك والتجاور.

(1)- ينظر، علم اللغة العام، توفيق محمد شاهين، أم القرى للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1980م، ص 129.

(2)- المرجع نفسه، ص 130.

المبحث الثالث: مستويات التداخل اللّغوي

التداخل اللّغوي يمس كل مستويات اللّغة على أنواعها: الصوتي، الصرفي، النحوي (تركيبي)، المعجمي (دلالي)، المفرداتي والكتابي.

أولا: المستوى الصوتي:

يعتبر المستوى الصوتي من أكثر المستويات اللّغوية اهتماما من قبل اللسانيين، إلى جانب المستوى الصرفي والنحوي، فالأصوات اللّغوية هي العناصر الأولى المشكلة للغة، فيؤدي التداخل في هذا المستوى إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام الفرد وتبدو واضحة في اختلاف في النبر والقافية والتنغيم وأصوات الكلام.

والأصوات اللّغوية هي الحروف، وهي المادة التي تبنى منها الكلمة ووظيفتها بناء الكلم والتمييز بينها مثلما قال **ابن جني**: " اللّغة هي أصوات يعتبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1].

ولكلّ لغة في العالم أنظمتها الصوتية الخاصّة بها، فاللّغة العربيّة تتكون من أصوات صامتة بمعنى أنّ الكلمة العربية تتألف من مجموعة من الأصوات المنظمة وتؤدي معنى.

فالصامت هو الحرف (أ، ب، ج، د، هـ،...) وتنقسم هذه الأصوات الصامتة إلى مجموعات، منها الأصوات المهموسة والمجهورة، وكذلك أصوات صائتة أو بمعنى آخر الحركات الأساسية في اللغة العربية، وهي ستٌّ: ثلاث قصيرة وهي: الفتحة، والضمة والكسرة، وثلاث طويلة وهي: ألف المد وواو المد وياء المد.

---

(1)- الخصائص، ابن جني، ص 33.

وبينما تحتوي اللّغة الفرنسية على أصوات صامتة وهي: (A-B-C-D-E-F...) أمّا الأصوات الصائتة فعددها يفوق بكثير ما هو موجود في اللغة العربية، فالضمة تقابلها في اللغة الفرنسية (Ou) و(U) و(O) والكسرة (i) و(e) و(é) والفتحة (A) و(E).

فالعالم اللّساني **لويس جان كالفي** يرى: " أنّ هناك خلطا بين بعض الكلمات بسبب المصوتات القصيرة والمصوتات الطويلة، ونجد مثالا مشابها لهذه الصعوبة التي قد يستشعرها الفرنسيون حين يودون التمييز الانجليزي بين /i:/الطويلة و/i/ القصيرة في الكلمات مثل: Ship←Sheep Shit← Shett[1].

لاسيما أنّ لغتنا العربية تحتوي على حروف لا وجود لها في لغات أخرى، وإنّما يتم استبدالها بحروف قريبة إليها، فمثلا حرف الخاء (خ) غير موجود في اللغة الفرنسية، فنقابله بحرف مزدوج ألا وهو (KH)، دون أن ننسى حرف (ض) الذي ميز اللغة العربية عن بقية لغات العالم. وكذلك نجد حرف (P) في اللّغة الفرنسية غير موجود في اللّغة العربية فنستبدله بحرف (ب)، ونفس الشيء مع حرف (V) نستبدله بحرف (ف).

ويضرب لنا الكاتب والباحث **محمد علي خولي** أمثلة عن هذا التداخل، وجمعهم في شكل فرضيات وأسس يقوم عليها[2]:

-اعتبار فونيم واحد في اللّغة الثانية فونيمين قياسا على اللّغة الأولى، ومثال ذلك الأمريكي الذي يتعلم العربية يظن /ف/ العربية أحيانا / F/ وأحيانا /V/ قياسا على وضعهما في اللّغة الأولى،

(1)- علم الاجتماع اللّغوي، لويس جان كالفي، ترجمة محمد يحتاين، ص29.

(2)- الحياة مع لغتين، الثنائية الغوية، محمد علي الخولي، ص100.

ويؤدي هذا التداخل إلى غرابة في نطق اللّغة الأولى، ويدعى هذا النوع من التداخل التمييز الفونيمي المفرط أو الإفراط في التمييز.

– استبدال فونيم صعب في اللّغة الثانية بفونيم آخر في اللّغة الأولى، ويمثل ذلك الإنجليزي الذي يستبدل /ح/ بصوت / H/ أي /هـ/ لأنّ اللّغة الأولى تستطيع أنّ تزوده بـ /هـ/ ولا تستطيع تزويده بـ /ح/.

وهذا ليس كل شيء وإنّما هناك تداخلات صوتية أخرى دخلت على لغتنا الاشتقاقية، فعندما نلقي نظرة على الخطاب التواصلي في بلادنا نجد كثيرا من الأصوات موجودة في الكلمة التي تبدو عربية ولكن لا تنتمي إلى اللّغة العربية، مثل حرف /ق/ الذي يكون في أغلب الأحيان بديلا لحرف /ق/ فنقول "قال بدلا من قال، وحرف /ق/ ليس من حروف اللّغة العربية وإنّما هو دخيل أدمج في الكلام العربي"[1]. وليس هذا الحرف فقط بل هنا الكثير من الأصوات ولكن ضيق المقام يجعلنا نختصر ذلك.

فهذا النوع من التداخل مجاله شاسع ومعلوماته قيمة وصعبة الفهم، وليس بالأمر الهيّن أن نذكر كل تلك التداخلات، لكنني سأحاول أن ألخص بعضها ليسهل علينا الأمر وتصل الفكرة وتعم الفائدة.

فهناك نوع من التداخل ويطلق عليه بالتداخل التمييز الفونيمي الناقص phonémic underdifferentiation، فإذا وقع فيها الفرد غير من معنى الكلمة وحدث الخطأ، حيث نجد **محمد علي الخولي** تحدث على هذا النوع من التداخلات حيث قال: "اعتبار فونيمين في اللغة الثانية فونيما واحدا قياسا على اللغة الأولى ونطقها دون تمييز، مثلا أن ينطق العربي الذي يتعلم الإنجليزية

(1)- مظاهر التعدد اللّغوي وانعكاساته في تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر بمناسبة الاحتفاء باليوم العربي للغة الضاد، جامعة سعيدة، 06 مارس 2017م، منشورات المجلس 2017م، ص 180.

/P/ و/b/ كأنها /ب/ متأثرا بهدم التمييز بينهما في العربية، فهذا التداخل ي ضر بالاتصال والتفاهم لأنّ إحلال /b/ محل /P/ أو /P/ محل /b/ يغير معنى الكلمة"[1].

كذلك نجد نوعا آخر من هذا التداخل، وهو تأثير لغة في لغة أخرى. فالفرد ينطق صوت في اللّغة الثانية كما ينطق تماما في اللّغة الأولى أو العكس، فهنا يصعب التمييز بينهما، فمثلا العربي ينطق /T/ الإنجليزية اللّثوية مثل نطقه /ت/ العربية الأسنانية، أو نطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية مثل نطقه /R/ الأمريكية الارتدادية[2].

وبالرغم من أنّ هذا التداخل لا يضر بالمعنى، إلاّ أنّه ينتج نطقا غير مألوف لدى ناطقي اللّغة الثانية الأصليين، فيكون هذا النوع من التداخل في تداخل لغتين، أي تداخل اللّغة الأم أو لغة المنشأ في تداخل اللّغة الثانية.

كذلك يوجد تداخل بين مستويين كنطق /الذال/ /دال/ مثل /إدن/ في موضع /إذن/ وينطق /الثاء/ تاء مثل /تم/ في موضع /ثم/ و/الضاد/ دالا مثل /درب/ في موضع /ضرب/ ويضرب لنا الدكتور **نواري السعودي** مثلا على هذا الكلام: "الأجنبي الذي يتكلم العربية وهو غير ماهر بها نجده ينطق الطاء /ط/ تاء /ت/ نحو: مطر ← متر، فتتأثر بالعادات النطقية في لغته التي لا تضم سوى نظير /التاء/ /T/[3].

وأخير نستنتج أنّ التداخل الصوتي من أشيع التداخلات وأسهل الأنواع اكتشافا وملاحظة، فكلما كان تعلم اللّغة الثانية أبكر يقل هذا التداخل، ويزداد كلّما كان تعلمها أكثر تأخرا فيصعب على المتعلّم التمييز بين خصائص العناصر اللّغوية للغة الأم وخصائص عناصر اللّغة الثانية.

---

(1)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص 99.

(2)- ينظر، المرجع نفسه، ص 99.

(3)- محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، نواري السعودي أبو زيد، بين الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ص 112.

ثانيا: المستوى الصرفي

يكون التداخل في هذا المستوى بتدخل صرف اللّغة الأولى في صرف اللّغة الثانية، ولهذا التداخل مظاهر عديدة من بينها:

1- أن يكون هذا النوع من التداخل في نظام الصيغ ومعانيها، خاصة المزيدة، فنجد أنها تمثل عبئا كبيرا، بالنسبة للمعلّم والمتعلّم مثل: "استعمال صيغ الجمل للدلالة على المفرد في ذبح ميات كبش عوض مئة كبش"[1].

2- يكون أيضا في جمع الاسم وتثنيته، فالاسم في العربية ينقسم إلى مفرد ومثنى وجمع، والجمع بطبعه ينقسم إلى جمع مذكر سالم، مؤنث سالم، جمع تكسير، جمع القلة وجمع كثرة، فالمتعلّم يصعب عليه الأمر في جمع المذكر السالم فعلاماته (الواو، الياء) توحي له أنّه هناك جمع آخر مثل: نجد المتعلم يجمع كلمة (كاتب) (كاتبون) وكلمة (جامعة) (جامعون) [2].وكل هذا راجع إلى عدم تمكن الطالب والمتعلم من مادته ولغته، فيجب أن يكون لدى الطالب مهارة سابقة في معرفة الكلمات التي تستحق الجمع المذكر السالم.

3- كذلك نجد هذا النوع في "تأنيث الاسم وتعريفه وتنكيره وتصغيره، وتحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر، ونظام الاشتقاق ونظام السوابق، وكذلك نظام اللواحق ونظام الدواخل والزوائد"[3]. ومثال ذلك كاعتقاد المؤنث في اللّغة العربيّة نفسه في اللّغة الفرنسية مثلا: (Le journal)

---

(1)- التداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط، "اللهجة السوفية أنموذجا"، رسالة ماجستير في تعليمية اللغات، محمد الصالح بن يامة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2015م-2014م ص 18.

(2)- ينظر، التقابل اللّغوي في تصريف الأسماء والأفعال وما يطرأ عليها من تغيرات العربية والإنجليزية، أسماء محمد رشيد المومني، وقائع الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات،صفاقس، 21- 22 أكتوبر 2009، الصرف بين التحويل والتحريف، تكريما للأستاذ: الطيب البكوش، إشراف عبد الحميد عبد الواحد، تونس، 2010م، ص 320.

(3)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللّغوية، محمد علي الخولي، ص100.

التي يقابلها في اللّغة العربية (الجريدة)، نجد عند متعلمي اللّغة الفرنسية ينطقه (La journal) قياسا على أنّ الكلمة في اللّغة العربية مؤنثة.

كذلك يتم تحويل الأفعال وتصريفهم في العربية مثل (خرج، يخرج، أخرج) يكون بسابقة تسبق الفعل لتحوّله من الماضي إلى المضارع إلى الأمر، ويتم تصريف الأفعال في الإنجليزية بزيادة لاحقة ليس سابقة مثل: Ask→Asked ليتحول من المضارع إلى الماضي، فكل هذه الجوانب الصرفية يمكن أن يتناولها التداخل من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية.

4- ويوجد نوع آخر وهو عدم التناقض بين المفرد والجمع، وتحدث عنه الدكتور **نواري السعودي** ولخصته فيما يلي: نجد بعض الأشخاص يعجزون على التعبير بطلاقة وحرية في اللغة العربية التي تتسرب إليها بعض الخصائص الصرفية من اللغة الفرنسية، فيقول (عشرة شخص) قياس للصيغة في الفرنسية J'ai vue dix personnes خاصة في ظل عدم التناقض بين المفرد والجمع على المستوى الأداء الصوتي، وإن كان ذلك يبدو واضحا في الكتابة، أمّا في العربية فيختلف المفرد عن الجمع (شخص/أشخاص)[1].

ثالثا: المستوى النحوي

يعتبر التداخل في هذا المستوى أيضا من أكثر الأنواع ملاحظة حيث بلغ اهتماما كبيرا من قبل العلماء اللّغويين والنحويين والفلاسفة في جمع كمّ هائل من المعلومات والمعارف الخاصّة به. إذا أنّ جل هؤلاء العلماء اتفقوا فيه وكانت لهم وجهة نظر واحدة حيث أنّه يتمثل في تأثير نحو اللّغة الأولى على نحو اللّغة الثانية.

(1)- ينظر ،محاضرات في اللسانيات التطبيقية، نواري سعودي أبو زيد، ص112.

ويؤكد على قولنا الدكتور **القاسمي** من خلال قوله التالي: " التداخل النحوي يؤدي إلى تأثير نحو اللّغة الأم على نحو اللّغة الثانية، إلى وقوع المتعلّم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الكلمة)، وفي استخدام الضمائر، وعدم التمييز بين المذكر والمؤنث، واستعمال عناصر التخصيص مثل (ال التعريف) وأزمنة الأفعال وحكم الكلام مثل (الإثبات، النفي، الاستفهام والتعجب)" [1].

واتفق معه في هذه الفكرة الأستاذ **أحمد باي**: " يتجلى المستوى النحوي للتداخل في تسلط الخصائص النحوية لنظام اللّغة الأم على النظام النحوي للغة الثانية، وفيه يبدو عدم التحكم في استعمال الضمائر، وعدم التمييز بين المذكر والمؤنث، والارتباك في توظيف أزمنة الأفعال"[2].

فنمثل لهذه التأثيرات عن طريق طالب أجنبي عن اللّغة العربية وهو الذي يلقى صعوبة في استخدام الضمائر وأسماء الإشارة حين تعلّمه اللّغة العربية، وعدم تمييزه بين المؤنث والمذكر، مثل: حين تسمع أحد الأجانب يقول: (هذا البنت الطويل هو أختي وهو يدرس معي)، فهو يخلط بينهما ومن خلال هذا الخطأ الشنيع اهتز وتغير معنى الجملة.

ومن هنا نستنتج أنّ الخلط بين المذكر والمؤنث في العربية قد يؤدي إلى اللّبس في المعنى وإعاقة الاتصال والتفاهم.

كذلك نجد الكاتب والباحث **محمد علي الخولي** تحدث عن هذه الظاهرة، وأضاف نقطة مهمّة لم نذكرها سابقا وهي: ترتيب الفعل والفاعل في الجملة حسب كلّ لغة ومنها يحدث الخطأ.

---

(1)- التداخل اللّغوي والتحول اللّغوي، القاسمي علي، ص 78.

(2)- الازدواجية اللّغوية في الواقع اللّغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، احمد باي، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، منشورات المركز الجامعي لتمنراست، الجزائر، العدد 8 ديسمبر 2015م، ص 105.

فهو أكدّ على هذه المعلومة في كتابه **الثنائية اللّغوية** قائلا: " في التداخل النحوي، يتدخل نظام ترتيب الكلمات باللّغة الأولى في ترتيب الكلمات الخاصة باللّغة الثانية، فإذا كانت اللّغة الأولى تجعل الفعل قبل الفاعل وكانت اللّغة الثانية تجعل الفعل بعد الفاعل، فقد يحدث الفرد أخطاء في اللّغة الثانية سببها نقل ترتيب الفعل ثم الفاعل من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية" [1]. ونجد لذلك الفرنسي يقول:

(Est sorti le professeur du section) بمعنى (خرج الأستاذ من القسم) قياسا على تطبيق قاعدة اللّغة الأولى، لكن وقع في الخطأ لأنّ لغته تتطلب تقديم الفاعل قبل الفعل، فيجب عليه قول: (Le professeur est sorti du section).

فهذا التداخل يغير من موقع الكلمة في اللّغة العربية في معناها ووظيفتها النحوية ويخرج بالجملة إلى أغراض بلاغية متعدّدة.

فإذا قلنا (خرج الأستاذ من القسم)، (خرج) تمثل الفعل، والفاعل هو (الأستاذ) أمّا إذا قلنا (الأستاذ خرج من القسم)، فهنا أصبح (الأستاذ) مبتدأ، و(خرج من القسم) جملة فعلية في محل رفع خبر.

كذلك نجد كلمة (نبيه) في قول (نبيهٌ طالبٌ) مبتدأ، بينما تعتبر الكلمة ذاتها صفة في قولنا (طالبٌ نبيهٌ).

وقد أضاف **جولييت غارمادي** سببا آخرا للتداخل النحوي، وهو الاختلاف بين طريقتي التوسع النحوي بين اللغة الأولى والثانية، ومثال ذلك العربية والفرنسية، فطريقة التوسع النحوي في اللّغة الثانية أي الفرنسية تعتمد على التوسع بالإلحاق، في حين أنّ النحو العربي أي نحو اللّغة الأولى

---

(1)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللّغوية، محمد علي الخولي، ص 101.

يفضل طرق التوسع بالتراكب والتناسق. وانطلاقا من هذا تعزي بوجه عام للتداخل النحوي الذي تفرضه اللّغة الثانية الإلحاقات التي تبدو أنّها تتكاثر في الخطاب العربي من ذوي اللغتين على حساب التراكيب والتناسقات، وعليه سوف تعزي إلى ضغط النحو الفرنسي ملفوظات مثل:

– ورغم أنه كان مريضا فقد حضر الاحتفال.

Bien qu'il fût malade, il assista à la cérémonie

بدلا من: – كان مريضا ومع ذلك فقد حضر الاحتفال [1].

Il était malade et malgré ça il assista à la cérémonie

إذن نستنتج أنّ التداخل النحوي يتمثل في تنظيم بنية الجملة في اللّغة الثانية وفق بنية اللّغة الثانية وفق بنية اللّغة الأم، لعدم تمكن المتعلّم من اللّغة الثانية.

رابعا: المستوى المعجمي (الدلالي)

في هذا المستوى تتدخل اللّغة الأولى في اللّغة الثانية عن طريق تغيير معنى الكلمة في اللّغة الثانية بإلباسها معنى نظيرها في اللّغة الأولى.

ونجد الباحث **محمد علي الخولي** يضرب لنا مثالا عن هذا النوع من التداخل ليوضح لنا الفكرة مثلا: (First floor) في الإنجليزية قد يعطيها العربي معنى (الطابق الأول) في العربية ، أي دون احتساب الطابق الأرضي.

(1)- ينظر، اللسانية الاجتماعية، جوليت غارمادي، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1990م، ص 179-180.

ومثال آخر كلمة (الطبيعة) في العربية، قد يعطيها الأمريكي معنى (Nature) في الأمريكية التي يستعملها بعضهم ناسبا إليها قدرات الخلق والإبداع.

فهو يرى أنّ هذا النوع من التداخل صعب الاكتشاف، إذ قد يستخدم المتكلم كلمة ما في اللغة الثانية معطيا إياها معنى اللّغة الأولى، دون أن يكتشف المستمع هذا التداخل في الدلالة، ولا يتم الاكتشاف إلاّ إذا استمر الحديث مدّة كافية[1].

وهذا ليس رأيه فقط، فهناك العديد من العلماء والباحثين أكدّوا على قوله ووجهة نظره، ومثال ذلك الدكتور **القاسمي** فهو يرى: "عندما تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة، ولكنّها تستعمل بمعنيين مختلفين، فإن متعلم اللّغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى، مثلا: كلمة (Location) بالفرنسية تعني (تأجير) وبالإنجليزية تعني (موقع)، فالفرق الدلالي شاسع بينهما، ويسمي الفرنسيون هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلا المتباينة مضمونا بالأخوات المزيفات"[2].

فهذا التداخل يشير إلى اعتماد المتعلّم للغة الثانية على مفردة من المفردات المشتركة بين لغته الأم واللّغة الثانية، لكن بمعنيين مختلفين، فيميل إلى إسقاط المفهوم المستقى من نظام لغته على المفهوم الذي يقتضيه نظام اللغة الثانية[3].

وأخيرا نستنتج أنّ للتداخل الدلالي مؤثرات تدل على أن المتكلم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في اللّغة الثانية ومنقولا من اللّغة الأولى.

---

(1)- ينظر، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص101.

(2)- التداخل اللّغوي والتحول اللّغوي، القاسمي علي، ص79.

(3)- ينظر، الازدواجية اللّغوية في الواقع اللّغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، احمد بناي، ص110.

خامسا: المستوى المفرداتي:

يؤدي التداخل اللّغوي في هذا المستوى إلى اقتراض كلمات من اللغة الأم ودمجها في اللّغة الثانية عند الكلام بها، وإذا كانت الكلمة مستخدمة من اللغتين ولكن بمعنيين مختلفين، فقد يستخدمها المتعلّم بمعناها في لغته الأم وهو يتحدث باللّغة الثانية[1].

كذلك يؤدي إلى تداخل كلمة من اللّغة الأولى أثناء التحدث باللّغة الثانية، ومن أكثر أنواع الكلمات تداخلا نجد الأسماء ثم الأفعال ثم الصفات ثم الأحوال ثم حروف الجر، ثم حروف التعجب ثم الضمائر وأدوات التعريف والتنكير.

ويلاحظ هنا أن الكلمات الوظيفية تقاوم التداخل، وكلمات المحتوى أطوع للتداخل فالتداخل المفرداتي من أسهل أنواع التداخل ملاحظة[2].

وأبسط هذه التداخلات هي " تلك التي تتمثل في وقوع شراك ما يعرف "بالأصدقاء المزيفين" Les faux amis، فمثلا كلمة (Gagner) في الفرنسية معناها (فاز)، لكن فرنسية إفريقيا تستخدمها بمعنى (امتلك) لأنها لا تتوفر إلاّ على فعل واحد يدل على هذه المفاهيم مثل:Ma femme a gagné petit، أي الزوجة امتلكت صبيا" [3]. وليس الزوجة فازت بصبيا.

فنستنتج أن التداخل اللغوي في مستواه المفرداتي يحصل لحظة استعارة المتكلم لمفردة من نظام لغته الأم ليوظفها في نظام اللغة الثانية، لكن لا يوظف المعنى الذي تقتضيه اللغة الثانية وإنما يوظف المعنى الذي استقاه من لغته الأم.

---

(1)- ينظر، التداخل اللّغوي والتحول اللّغوي، القاسمي علي، ص79.

(2)- ينظر، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص100.

(3)- أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية، نور الدين دريم، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص119 .

وأخيرا نقول أن التداخل اللغوي في هذا المستوى يحدث عندما يأخذ المتكلم كلمة ومعناها من اللغة الأم ويوظفها في اللغة الثانية

سادسا: المستوى الكتابي:

هذا النوع من التداخل يحدث عندما يقع المتعلم في أخطاء كتابة بسبب التداخل في حالتين:

الأولى: عندما يلفظ الحروف بصورة مختلفة بلغته أو لهجته الأم فيميل إلى كتابته طبقا للفظه، كما يكتب التلميذ المغربي مثلا: تلاثة عوض ثلاثة، صبورة عوض سبورة، طمر عوض تمر.

الثانية: عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في استخدام نظام كتابي واحد، كما هو الحال في الأوردية والعربية،إذ يميل الطالب الباكستاني الذي يتعلم العربية إلى كتابة الكلمات العربية كما يكتبها بالأوردية، وقد يرتكب الخطأ بسبب ذلك إذا كانت كتابة تلك الكلمات مختلفة بالعربية عنها بالأوردية[1].

وبالتالي نستنتج أن التداخل في هذا المستوى يحدث حسب ما يتلفظ به المتكلم من أصوات في اللغة الأم، بمعنى يكتب نظام اللغة الثانية حسب ما ينطق به من أصوات في نظام اللغة الأم.

(1)- ينظر، أشكال ومستويات التداخل اللغوي"الجزائر"، فوزية طيب عمارة، مقال نشر في مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد53، ص 59.

المبحث الرابع: "أشكال التداخل اللّغوي

أولا: التداخل والتدخل:

إنّ التدخل هو تأثير اللّغة الأولى في أداء اللّغة الثانية أو العكس، كما تدل عليه الصيغة اللّغوية بحيث يسير في اتجاه واحد، أي "أن اللغة (أ) تتدخل في اللّغة (ب) إذا كان الفرد يعرف اللّغتين (أ) و(ب)[1].

ومن المعروف أنّ التدخل من لغة في الأخرى لا يتم إلاّ في حالة وجود اللّغتين في عقل واحد، وأثناء إنتاج إحدى اللّغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي، ويؤكد على هذا الكلام الدكتور **صالح بلعيد** قائلا: " التدخل هو أن يستخدم الفرد لغتين ل 1 ول2 أثناء إنتاج إحدى اللّغتين كتابة أو تعبيرا"[2]. كما أنّ وجود اللّغتين خارج عقل الفرد يؤدي إلى التدخل ووجودها في عقل الفرد دون استخدام أي منهما في الأداء اللّغوي لا يؤدي إلى التداخل أيضا.

وبالتالي وجدنا الباحث **محمد علي الخولي** ذكر هذه النقطة في كتابه: "لابدّ من وجود اللّغتين في عقل واحد، ولابدّ من عملية الإنتاج اللّغوي Production linguistic كشرطين لوقوع التدخل، وبالطبع إنّ هذين الشرطين ضروريان لحدوث التدخل، ولكن لا تقع التدخل بمجرد توفر شرطين"[3].

---

(1)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص91.

(2)- دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص127.

(3)- الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص91.

أمّا التداخل فهو شبيه بالتدخل، لكنّه ليس مطابقا له، فيدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين اللّغتين، بمعنى أنّ اللّغة الأولى تتدخل في اللّغة الثانية واللّغة الثانية تتدخل في الأولى، على عكس التدخل الذي تتدخل اللّغة الأولى في الثانية أو اللّغة الثانية في الأولى.

وبالتالي فإنّ التداخل هو تدخل متبادل Mutual interference أو تدخل ثنائي المسار Too-way interference[1].

ثم تنبهنا إلى نقطة مهمة وهي أنّه لا يعني أنّ التدخل من اللّغة الأقوى إلى اللّغة الأضعف مرادف لقولنا أنّ اللّغة الأولى تتدخل في اللّغة الثانية دائما، فالمسألة تتوقف على أية لّغة هي المهيمنة، حيث يقول **محمد الخولي** في هذا الصدد: "إذا كانت اللّغة الأولى هي الأقوى، تحرك التدخل من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية، وإذا كانت الثانية هي الأقوى، تحرك التدخل من اللغة الثانية إلى اللّغة الأولى"[2].

فلو أخذت مثلا: المهاجر إلى بلد جديد لا يعرف لغة هذا البلد، تكون اللّغة الأولى هي اللّغة الوحيدة لديه، وهنا بالطبع لا يقع تدخّل لأنّه لا توجد لغتان لديه، وعندما يبدأ في تعلّم اللّغة الثانية تكون اللّغة الأولى هي الأقوى، فتتدخّل اللّغة الأولى في الثانية. وبعد مرور عشرين سنة مثلا، قد تصبح اللّغة الثانية هي الأقوى، فهنا تتدخل اللّغة الثانية في الأولى.

ثانيا: التداخل والاقتراض

يعدّ الاقتراض بلا شك عاملا مهما من العوامل التي تؤدي إلى نمو اللّغة وتطورها، ووسيلة من وسائل إثراء وإغناء اللّغة والتوسع فيها. ولا تكاد تخلو أيّة لّغة من لغات العالم من الاقتراض، فهي

---

(1)- ينظر، المرجع السابق، ص 91.

(2)- المرجع نفسه، ص 92.

أداة للتعامل وتبادل الأفكار بين الشعوب رغم اختلاف أجناسهم وألوانهم، واحتكاك اللّغات يؤدي حتما إلى تداخلها وتجانسها.

فنجد العالم اللّغوي **صلاح رواي** يقول: " إنّ الاقتراض هو نقل لفظ من لغته الأصلية إلى لغة أخرى ليستخدم فيها دالا على المعنى الموضوع بإزائه في لغته الأصلية"[1].

كذلك هو إدخال عناصر من لغة ما إلى لغة أخرى أو من لهجة ما إلى لهجة أخرى سواء كانت تلك العناصر كلمات أو أصوات أو صيغا[2].

وينقسم الاقتراض إلى: اقتراض فردي، يقوم به الفرد لسدّ نقص ما في لغته، واقتراض جماعي يقوم به الجماعة وتستخدمه، وكثيرا ما يكون أصل الاقتراض الجماعي اقتراضا فرديا يشيع مع مرّ السنين فتقبله الجماعة وتستخدمه [3]. بمعنى أننا نتكلم لغة ما قد نستعمل كلمة من لغة أخرى وقد يكون هذا الاستعمال فرديا، أي أنّ الفرد هو الذي قام بعملية الاقتراض، وقد يكون الاستعمال جماعيا، أي أنّ أهل اللّغة الأولى قد اقترضوا كلمة أو كلمات من اللّغة الثانية مثلا: اقتراض العربية لكلمات مثل سينما، تلفزيون، تلفون، رادار، كاميرا، بطارية...الخ.

وقد ميّز **محمد علي الخولي** بين أربع أنواع للاقتراض: [4]

1- اقتراض كامل: تقترض الكلمة كما هي في لغتها دون أي تعديل أو تغيير أو ترجمة، مثل اقتراض العربية لكلمة سينما وتلفون.

---

(1)- فقه اللّغة وخصائص العربية وطرائق نموها، صلاح رواي، دار هاني للطباعة، القاهرة، ط1، 1413هـ-1993م، ص 245.

(2)- ينظر، معجم المصطلحات اللّغوية، زمري منير بلعلبكي، إنجليزي / عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1990م، ص 75.

(3)- ينظر، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، محمد علي الخولي، ص95.

(4)-المرجع نفسه ، ص 95.

2- اقتراض معدل: تقترض الكلمة ويعدّل نطقها أو ميزانها الصرفي للتسهيل أو للاندماج في اللّغة المقترضة مثل رادار التي اقترضتها العربية من ريدار (Radar) الإنجليزية، تلفاز من (Television) الإنجليزية.

3- اقتراض مهجن: تقترض الكلمة فيترجم جزء منها إلى اللّغة المقترضة، ويبقى الجزء الآخر كما هو في لغة المصدر مثل: صوتيم المأخوذة من Phonème وصرفيم المأخوذة من Morphème، حيث تمت ترجمة الجزء الأول من الكلمة من الإنجليزية إلى العربية، ويبقى الجزء الثاني كما هو في الإنجليزية.

4- اقتراض مترجم، تقترض الكلمة عن طريق ترجمتها من لغة المصدر إلى اللّغة المقترضة.

كما أنّ هناك العديد من الاختلافات بين التداخل والاقتراض وذلك من عدّة نواحي فنجد **صالح بلعيد** ذكر بعض هذه الاختلافات من بينها: [1]

- التداخل لاشعوري والاقتراض شعوري.
- التداخل فردي والاقتراض فردي جماعي.
- التداخل يتم في جميع المستويات اللّغوية (صرفية، نحوية، دلالية، صوتية...) أمّا الاقتراض لا يتم إلاّ في مستوى المفردات فقط.
- التداخل يحدث في حالة معرفة الفرد للغتين، والاقتراض قد يحذث والفرد لا يعرف إلاّ لغة واحدة فكثير من الناس يستخدم مفردات مقترضة من خارج لغته دون أن يعرف سوى لغة واحدة.
- التداخل عملية لغوية نفسية أمّا الاقتراض فهو عملية لغوية اجتماعية.

---

(1)- دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص128.

ثالثا:التداخل والمزج:

المزج عبارة عن انتقال المتكلّم من اللّغة الأساسية كمنطلق إلى اللّغة الثانية، إلاّ أن كلامه يخضع لقواعد كلتا اللّغتين، كالمزج بين اللّغة الفرنسية واللّغة العربية [1]. ويظهر المزج في الصحف والجرائد بكثرة، ومن الأمثلة التي نجد فيها هذا النوع والتي وردت في إحدى الجرائد اليومية مثل: (الشوماری قاع حيطيست) Les chômeurs sons tous des hitistes إذن هذه الجملتان تنتميان إلى اللّغتين الأصليتين، العربية والفرنسية، إلاّ أنّهما أدمجت في جملة فيها مزج بين الكلمة العربية والكلمة الفرنسية، فكلمة (حيطيست) تنقسم إلى: (حيط) بمعنى (حائط) بالعربية و(يست) اللاحقة الفرنسية.

وهناك أشكال أخرى للتداخل اللّغوي، لكنني أغفلتها واقتصرت على الذي له علاقة وطيدة بموضوع بحثي فقط.

(1)- ينظر، علم الاجتماع اللّغوي، لويس جان كالفي، ترجمة محمد يحتاين، ص32.

المبحث الخامس: نتائج التداخل اللّغوي

1/- النتائج الإيجابية:

- مسايرة روح العصر: اللّغة رمز من رموز العزة والسيادة الوطنية، فهي تمثل هوية القوم أو المجتمع، ووسيلة اتصال فيما بينهم، فاللّغة هي وسيلة للتفاهم والتواصل بين الأفراد في أمور قد تكون عرضة للتغيير والتجدّد، ومنه وجب أن يكون للّغة مرونة وحركية تناسب هذا التغير المستمر في حياة الأفراد والمجتمعات، ومن واجب الناطقين بها تحاشي التخبط اللّغوي الذي يمارسونه[1].

أي أنّ اللّغة قد يطرأ عليها بعض التغيرات والتجديد على مستوياتها اللّغوية، ولذا وجب عليها أن تتميز بالمرونة والحركة ليتمكن الناطقين بها من عدم الوقوع في الأخطاء اللّغوية.

- اتساع متن اللّغة: فمن خلال الترجمة زادت ألفاظ اللّغة واتسع متنها من خلال دخول الألفاظ الأجنبية عن طريق الترجمة والتعريب، فهما يستحيلان العديد من المجالات من أجل الاستفادة منهما في خدمة اللّغة وزيادة متنها[2].

- التعرف والاكتشاف على خصائص لغة أخرى، لأنّ كلّ لغة لها نظام ومعجم خاص بها، فلا يمكن للفرد أن يفهم لغته، إلاّ إذا قام بعملية المقاربة بين نظام لغته ونظام اللّغة التي يتعلمها، وبالتالي يتمكن من فهم النظام اللّغوي الخاص بلغته وكذلك الخاص باللّغة الثانية، فإنّ تعلّم اللّغات يتيح للفرد التعرف على ثقافات جديدة، ويتمكن من تبادل الخبرات والمعرفة بينه وبين الآخرين، ممّا يعزّر وعيه الثقافي، وعن طريق الثقافة يتمكن الشخص من بناء علاقات مع الناس في مختلف أنحاء العالم، إلى جانب تعلّم احترام القيم والأعراق والثقافات المختلفة، والتمكن من الاستماع للأفلام

---

(1)- ينظر، دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص142.

(2)- ينظر،المرجع نفسه، ص 142.

الأجنبية والموسيقى والأدب بلغاتها الأصلية، والتعرف إلى تاريخ بلدان جديدة، كما أنّ تعلّم الشخص أو المجتمع للغات جديدة يعزّزهم بإيجاد فرص للمشاركة في الأعمال التجارية والطب، القانون، التكنولوجيا، الصناعة والتسويق...إلخ.

2/- النتائج السلبية:

-التضخم اللّغوي: إنّ كثرة الاعتماد على التداخل اللّغوي يؤدي إلى تضخم المفردات وزيادتها عن الحاجة، فيقول العالم **علي عبد الواحد** في كتابه فقه اللّغة: " غير أنّها لم تتفق في اقتباسها عن الأمور التي كانت تغزوها بل انتقل إليها كذلك من اللّهجات كثير من المفردات والصيغ التي لم تكن في حاجة إليها لوجود نظائرها في متنها الأصلي، إلى هذا ترجع بعض العوامل في غزارة مفردات هذه اللّغة وكثرة مترادفاتها" [1].وهذا ما أدى بالمتكلم إلى استبعاد بعض المصطلحات التي يستخدمها في أحاديثه اليومية،إن لم نقل عزلها تماما عن تعبيره،وذلك لوجود نظائر تلك الكلمات في اللغات الأخرى وعن طريق الاقتراض العشوائي للكلمات والخلط واستعمال المفردات في غير محلها.

- موت اللّغة: اللّغة مثلها مثل الناس فهي تضعف وتموت، وتصح وتعوج وتسقم وتنحط فموت اللّغة بموت أمتها وتقهقرها بفناء قومها، ويحدث هذا أن تغزو لغة من لغة أخرى حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللّغة المغزوّة، وهذا كله في إطار التفاعل بين المجتمعات والتصارع فيما بينها[2].

- ضعف متن اللّغة: إنّ وجود التداخل اللّغوي على مستوى اللّغة الواحدة والذي يبدأ بالألفاظ ويحيل إلى التراكيب فيكون في بدايته مقبولا من طرف اللّغة، لكنّه بمرور الوقت يضعف متن

---

(1)- فقه اللّغة، علي عبد الواحد الوافي، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط3، 2004م، ص 116.

(2)- ينظر، دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص141.

اللّغة بتغلغل التداخل في جميع أنحاء جسمها، فتسقط من الإعياء تاركة المجال للبقية الباقية من هذه الألفاظ والتراكيب الغربية التي تتسرب إليها دون أية مقاومة حتى تجهز عليها وتُميتها [1].

– ترعرع الطفل وسط عائلة مثقفة تتحدث اللغة الأجنبية، وتعلمه لتلك اللغة وإدخال الأطفال إلى مدارس أجنبية لتعلم اللغة الفرنسية وإتقانها لمواكبة العصر ،يؤدي إلى "تطاير تقاليده وتناثر مبادئه القومية، وتأرجح شخصيته بين هذا وذلك، ربما تذوب معها كل مقومات هويته." [2]

–ضعف الملكة اللغوية لدى التلاميذ والمتعلمين وذلك من خلال طغيان العامية في العملية التعليمية في المدارس بهدف التبسيط وإيصال المعلومة بأقل جهد.

ولهذا فإن التداخل اللّغوي أدى إلى تراجع الفصحى على حساب اللّغات الأجنبية وكذلك العامية، فالعامية أصبحت هي القاعدة في وقت صارت العربية مجرد استثناء، فالعامية المحلية في كل الدول العربية هي المستخدمة في الشارع والإعلام ومراكز البحث العلمي، بل وفي أقسام اللغة العربية نفسها.حيث أصبحت الأسرة تستخدم اللهجة العامية في الحياة اليومية، ولا تشجع أبناءها على استخدام الفصحى.

وبالتالي تستنتج أنّ العامية هي لغة السواد الأعظم في مجتمعاتنا، أمّا الفصحى فتقتصر على الطبقة المتعلّمة، ولا تستخدم إلاّ في المحافل الدولية والإعلامية والتربوية والعلمية والأدبية.

أخيرا نستنتج أنّ التداخل اللّغوي بأشكاله المختلفة لا يؤدي إلى الإثراء والإطلاع على لغة فقط، بقدر ما يؤدي إلى التصادم والصراع بين اللّغات الأصلية الأم واللّغات الأجنبية. فقد بلغت

---

(1)- ينظر، المرجع السابق، ص 141.

2- اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط1999 م ، ص38.

اللّغة الأجنبية على اللّغات الأصلية بل والفكر القومي أيضا مبلغا كبيرا عظيما، كما فعلت الفرنسية والإنجليزية في العصر الحديث وصارت مهيمنة على كثير من الشعوب والبلدان إلى يومنا هذا.

وخلاصة قولنا أنّ كل ما سبق ذكره من مفاهيم وأسباب ومستويات وأشكال ونتائج، وجدنا أنّ ظاهرة التداخل اللّغوي عامة، تشمل جلّ اللّغات، ولا تقتصر على لغة دون أخرى، ويكون الاستعمال المتجه للغة في عصرنا فرض هذه الظاهرة، ونجد هذا التداخل يتجلى في التواصل والتداول اليومي، خصوصا عند فئة المتعلمين ويكون أوضح عندهم في نشاط التعبير الشفوي.

الفصل الثّاني

تعليمية التعبير الشفهي
في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول: تعريف التعبير الشفوي لغة واصطلاح

أولا– لغة: جاء في **لسان العرب** لابن منظور في مادة عبر: "عبرَ الرؤيا يعبرها عبرا وعبّرها: وأخبر بما يؤول إليه، وفي التنزيل العزيز ﴿إن كنتم للرؤيّا تعبرون﴾ أي كنتم تعبّرون الرؤيا، وعبر عما في نفسه: أعرب وبيّن. وعبّر عنه غيره: أعرب عنه، والإسم العبرة والعبارة وعبّر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير"[1]. يتضح من خلال هذا التعريف أن التعبير لغة يعني البيان والإفصاح عن الشيء سواء كان باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه.

وجاء في **المعجم الوسيط:** " عبر عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام، وبه الأمر اشتدّ عليه وبفلان شقّ عليه. وأهلكه والرؤيا: فسرها. وفلانا: أبكاه. ويقال عبّر عينه: أبكاها"[2].

يرتبط التعبير في هذا القول بالإعراب والبيان والإفصاح والإيضاح بالكلام وغير ذلك عما يختلج في النفس من أفكار ومشاعر وأحاسيس.

وكذلك نجد هذا المصطلح في **معجم العين** كالتالي:" عبّر يعبّر الرؤيا تعبيرا، وعبَرها يعبُرها عبرا وعبارة: إذا فسّرها"[3].

والتعبير لفظا هو:" الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون"[4].

---

(1)- لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1424هـ- 2003م، ص 609، 610.

(2)- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب العين، ص580.

(3)- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تح: عبد الحميد الهنداوي، ج3، المحتوى : ض–ق، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003م–1424هـ، ص83.

(4)- طرائق تدريس الأدب والبلاغة، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 77.

وكلمة" شفوي مشتقة من الفعل شافه مشافهة، أي خاطبه متكلّما معه، والنّسب إليها هو شفهي وشفوي "[1].

وجاءت كلمة شفوي في **معجم العين** :" الشفة حذفت منها الهاء، وتصغيرها شُفَيْهَةٌ، والجميع: الشفاه، وإذا ثلّثوا قالوا: شفهات وشفوات، الهاء أقيس والواو أعم، لأنهم شبّهوها بالسنوات ونقصانها حذف هائها، والمشافهة بالكلام، المواجهة من فيك إلى فيسهِ." [2] وكذلك نجد هذه الكلمة موجودة في **المعجم الوسيط** على الشكل التالي: " والشفويُّ نسبة إلى الشفة وهي شفوية والحروف الشفوية : الفاء والباء والميم والواو." [3]وأخيرا أستنتج أن كلمة شفوي هي المخاطبة والمحادثة والتكلم من فيك إلى فيه .

ثانيا–اصطلاحا:

من خلال الإطلاع على الأدب التربوي نجد أن الكثير من الباحثين والمختصين وضعوا الكثير من التعريفات حول مفهوم التعبير الشفوي، ولكن أغلبيتها تكاد تتمحور حول قدرة الفرد على التعبير عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر بواسطة اللسان بأسلوب سليم في الأداء. وفيما يلي عرض لأبرز التعريفات التي تتناول هذا المفهوم:

---

(1)- مهارات التحدث العملية والأداء، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1432هـ-2011م، ص 105.

(2)- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: عبد الحميد الهنداوي، ج 2، المحتوى: د–ص، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ص 343.

(3)- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب الشين، ص 488.

التعبير الشفوي هو: "إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين وهذا النوع يعوّد المرء الطلاقة في الحديث والتخلّص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي وضبط اللغة، وإتقان استعمالها."[1]

ونجد الأستاذ **صلاح الدين مجاور** يعرّف هذا المصطلح على كونه" ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع الصحة في التعبير وسلامة في الأداء."[2] بمعنى أن التعبير الشفوي هو التعبير اللساني، حيث يعد اللسان الطريق الطبيعي الذي يترجم به المتحدث أحاسيسه ومشاعره ويعبر عما تحمله نفسه من ألم أو سرور أو إعجاب وتقدير وبه ينقل أفكاره إلى الآخرين.

ويوافقه الرأي الباحث **فرحان كريم الإبراهيمي** بقوله: " أنه فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الوضوح والفهم والتفاعل والاستجابة. وهو من أكثر فنون اللغة شيوعا ويسمى الكلام، وهو فن الحديث." [3] بمعنى أنّه الحديث الذي يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المستقبل استماعا، ويستخدم فن الاتصال والتفاعل، أو من خلال الأفراد وبيئتهم المحيطة.

---

(1)- التعبير الكتابي التحريري، محمد الصويركي، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2014م- 1435هـ، ص 14.

(2)- تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية، محمد صلاح الدين مجاور، دار القلم، الكويت، ط 3، 1397هـ-1981م، ص 233.

(3)- تعليم التعبير الشفوي في ضوء المقاربة الثقافية، مكي فرحان كريم الإبراهيمي، مجلة فصلية محكمة تعنى بالبحوث والدراسات اللغوية والتربوية جامعة القادسية ،كلية التربية، قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية، ص222.

كذلك نجد الدكتور **علي الطاهر** يبدي رأيه في هذا النوع من التعبير قائلا:" التعبير الشفهي هو أن يتكلم طالب إلى طلبة صفِّه في موضوع يقترح عليه، أو يقترحه هو مبينا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل."[1]

فهذا النوع من التعبير يعتمد أساسا إعطاء الحرية الكافية للطالب، إذ أنه عندما يشعر بحريته في التعبير، يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار وصياغة الجمل والتراكيب، وكذلك نجد تسمية أخرى لهذا المصطلح وهو الإنشاء الشفوي أو المحادثة، فهو الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، وبالطبع هو أسبق منه، فحاجتنا إلى التعبير الشفوي أكثر من حاجتنا إلى التعبير الكتابي لأن المواقف التي تستخدم فيها اللغة المنطوقة أسبق تاريخيا من الكتابة التي اكتشفت في فترة زمنية متأخرة من تاريخ الإنسان على هذه الأرض. ومن هنا يستخدم الكلام في الحياة اليومية للتواصل وتلبية الحاجات المختلفة من قبل جميع فئات المجتمع، بينما الكتابة لا يقدر الكثيرون على استخدامها لأنها تتطلب موهبة ومعرفة مسبقة وخاصة عند الأميين، فالتعبير الشفهي هو الأكثر استعمالا في حياة الفرد والمجتمع، فهو أداة للاتصال السريع بين الأفراد والتفاعل بينهم وبين البيئة المحيطة بهم[2].

وبناءا على ما سبق من تعريفات، نستنتج أن التعبير الشفوي على الصعيد المدرسي يمكن تعريفه بأنه قدرة التلميذ على التعبير عما يجول في ذهنه وخاطره من مشاعر وأفكار وعواطف وآراء، أو أي موضوع يرغب التحدث عنه مشافهة بواسطة اللسان، مصاغا بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى.

(1)- أصول تدريس اللغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، د.ط،1404هـ-1984م، ص 53.

(2)- ينظر، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقداري، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ-2005م،ص 218.

المبحث الثاني: أهمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية

تعدّ اللّغة الشفهية الوسيلة الأساسية للتعليم في السنوات الأولى من التعليم في المرحلة الابتدائية، لأنّ النجاح في تنمية اللّغة الشفهية لدى المتعلّم ضمان لنجاح تعليمه المدرسي بل وتمكينه من تعليم نفسه في المواقف الحياة المستقبلية، كما أنّ حياة التلميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها تعتمد اعتمادا كبيرا على الاتصال الشفوي. ومن ثمّ كان الاهتمام من قبل التربويون وخبراء التدريس بلغة الحديث الشفهي عند التلميذ، حيث يعتبر التعبير الشفهي أساسا مهمّا من أسس النمو اللّغوي في المدرسة الابتدائية ووسيلة من وسائل الإفهام والتفاهم بين الأفراد وتتجلى أهميته فيما يلي:

– يستمد التعبير الشفوي أهميته ككلام سبق الكتابة في الوجود، فنحن نتكلّم قبل أن نكتب ومن ثم يعد التعبير الشفوي مقدمة للتعبير الكتابي وخادما له.

– يعوّد التلميذ الطلاقة في الحديث والجرأة في إبداء الرأي والشجاعة في مواجهة الناس، وضبط اللغة وإتقان استعمالها.

– يعالج بعض العيوب النفسية والنطقية لدى بعض التلاميذ كالخوف والقلق والخجل والتلعثم وعدم الثقة بالنفس[1].

كذلك نجد الدكتور **عبد الفتاح حماد** ذكر بعض النقاط عن أهمية التعبير الشفوي تتمثل في[2]:

– تزويد التلميذ بما يحتاجه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلته اللّغوية واستعمالها في حديثه وكتابته.

---

(1)- ينظر، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، عبد الرحمن السفاسفة، ص176.

(2)- استراتيجيات تدريس اللغة العربية، خليل عبد الفتاح حمّاد، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين،ط2، 1435هـ- 2014م، ص 214.

- تعويد التلميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها.
- تهيئة التلميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاج فيها إلى استعمال التعبير.
- تدريب التلميذ على استخدام الصوت المعبر الذي يتلون حسب المعنى.
- تدريب التلميذ على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.
- تدريب التلميذ على استخدام الوقفة المناسبة في كلامه.
- تدريب التلميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الجزئية.
- تعبير التلميذ عما يقرأه بأسلوب خاص.
- تدعيم التلميذ أفكاره بالأدلة والبراهين ليصبح قادرا على الحوار والمحادثة والمناقشة.

وبالتالي نتوصل إلى أنّ ممارسة المتعلّم للتعبير الشفوي يدربه على استخدام اللّغة استخداما جيدا ممّا يهذّب كلامه ويرفع مستوى حديثه ويحقق له مكانة اجتماعية، وينعكس ذلك على حالته النفسية والانفعالية، ولا شك أنّ لحصة العبير بالمدرسة دورها في تحقيق ذلك.

ولهذا النوع من التعبير(التعبير الشفوي) دور كبير في تدريب المتعلمين على الارتجال والتحدث أمام الآخرين، والتزام إطار الموضوع المعالج واستعمال المخزون اللّغوي المناسب للموضوع وللوضعية التواصلية، واستجماع الآراء قبل الدخول في التعبير.[1]

لاسيما لرأي الدكتور **يوسف مارون** الذي يرى أنّ التعبير الشفهي "يشكل ثروة لغوية مهمة للتلميذ تساعده على التعبير عن أفكاره بعبارات سهلة وواضحة، تقوده إلى التعبير الكتابي السليم"[2]. فقد أجمع المربون واللغويون على أنّ التعبير الشفوي الصحيح يمهد لتعبير كتابي جيد، كما

(1)- ينظر، تعلّمية اللّغة العربيّة، أنطوان صياح، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م- 1429هـ، ص 49.

(2)- طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، يوسف مارون، ص357.

أنه أفضل وسيلة نمهدّ بها لدروس القراءة والقواعد، وهو الأسلوب الحديث الذي لا غنى عنه في جميع المواد.

وبالتالي نرى أن المحادثات الشفوية (التعبير الشفوي) هي الوسيلة الفضلى لقيادة الأطفال والأولاد إلى فهم اللّغة الفصحى واستيعابها، والتحدث بها بسهولة ويسر، وترك اللّغة المحكية واللهجات العامية التي يتكلمون بها في بيوتهم وفي مدرستهم، فمن هنا لا يمكن قبول الحوار والمناقشة، أو المحادثة اللّغوية مع التلاميذ إلاّ بالفصحى المبسطة، ما دامت القراءة والكتابة في جميع كتبهم العربية موجودة بالفصحى.

وأهمية التعبير الشفهي أو مهارة التحدث لا تقتصر على المتعلمين والتلاميذ والطلب فقط بل هي مهمة لجميع الناس عندما يتم الاتصال بين الفرد والجماعة والتفاعل بين الإنسان والبيئة الاجتماعية المحيط به.

وأخيرا نستنتج أن نشاط التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية له قيمة بالغة الأهمية إذ يعد الأساس الذي يعتمد عليه في العملية التعليمية كلها، ومن هذا المنطلق كان لزاما على التربويون والمناهج الدراسية أن تولى هذا الفن اهتماما بالغا، فتنمية قدرة التلميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح من أهم الأغراض في تعلّم اللّغة، وليس هناك ثمة شيء يقتنيه المتعلّم في حياته التعليمية أسمى من تمكنه من لغته القومية واستطاعته أن يعبر عمّا في نفسه، فالقدرة على الحديث والتفوق في التعبير أعلى منزلة من التفوق في سائر الفروع الأخرى للغة، لأنّها جميعا خوادم له.

ومن هذا المنطلق فإنّ الأهمية التي يحظى بها التعبير الشفهي تجعل منه موضوعا جديرا بالدراسة والبحث والاهتمام، وهذا يفرض على المهتمين بتعليم اللّغة العربية بوجه عام والمرحلة الابتدائية بوجه خاص ضرورة العناية بتدريس هذا الفن اللّغوي وتنمية مهارته، وأن يكون في مقدمة الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها.

المبحث الثالث: دور التعبير الشفوي في اكتساب اللّغة عند الطفل

يساهم التعبير عامّة والتعبير الشفهي خاصة مساهمة فعالة في اكتساب التلاميذ للرصيد اللّغوي، وفي تحصيل المعارف والخبرات والمهارات، وله دور في تنمية الكفاية التواصلية لدى التلميذ، بحيث أنه يمكنّه من اكتساب الكفاءة اللّغوية والتي تتمثل في معرفة قواعد اللّغة وقوانينها إضافة إلى استعمالها واستغلالها حسب المواقف التي تصادفه. كما أنّ هذا النوع من التعبير يمتلك العديد من الطرق التي تنعكس إيجابا على مستوى التلميذ، بحيث تسعى إلى الزيادة من إيجابياته ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لديه، ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

أولا– القصة:

تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان وبالأخص تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة طبيعية وأكثرها شحذا لانتباهه إلى حوادثها ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة كثيرا من الانفعالات لدى القراء والتلاميذ، وتجذبهم إليها وتعزيهم بمتابعتهم والاهتمام بمصائر أبطالها.

ففي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وبالأخص في الصفوف الابتدائية، إذ أنها تمثل وسيلة تربوية وتعليمية ذات تأثير عظيم بالنسبة لهم فهم ينتبهون إليها انتباها عجيبا، ومن ذلك يزوّد المعلمون الأطفال عن طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آن واحد.[1]

(1)- ينظر، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430هـ-2009م، ص 135.

وهناك العديد من التربويون واللّغويون اتفقوا على أنّ القصة تحتوي على العديد من الفوائد التربوية التي تحققها للأطفال، ومن خلال هذا نجد أحد هؤلاء الباحثين ذكر بعض هذه الفوائد على الشكل التالي: [1]

– توفر للسامع أو القارئ المتعة واللّذة التي تزيد من الإقبال على التعلّم.

– تنمي ثروة التلميذ اللّغوية، وتغني معجمه اللّغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية، فترفع مستوى لغة التلاميذ وتهذب أساليبهم وترقيها.

– تيسر للتلميذ فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة، وتزوّد الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته لما في القصص من عناصر التشويق والإغراء وحسن الاستماع.

– تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، ووحي له باحترامها وعدم الخروج عنها، فتساعده بذلك على التكيف مع مجتمعه.

– تطلُّع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانة الأخرى ممّا يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة، فيستفيد من الجوانب الإيجابية منها ويتجنب السلبية.

– تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال، كما أنّها تعوّدهم الشجاعة في مواجهة الآخرين والتحدث مع الجماهير وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يزيدهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها.

– تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم إضافة إلى غرس عادات حسنة محببة كرعاية آداب الحديث مثلا.

---

(1)- التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، خالد حسين أبو عمشة، شبكة الألوكة للنشر www.alukah.net، ص 21.

وبالتالي فإنّ القصة تمثل أسلوبا تربويا مؤثرا وفعالا لتربية الطفل وتوجيهه كما أنّ لها قوة تأثير كبيرة على متلقيها من أطفال، إذ تعتبر الوظيفة التعبيرية التي تساعد الطفل على تنمية مهاراته اللّغوية في القراءة فهي تزوده بالمادة اللّغوية وأصناف المعرفة وثقافة القواعد وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، ونخص بالذكر القصة المسموعة لأنها تسهل التحكم فيها من طرف القائم بمهمة التربية، ويمكن بها أن تتحقق عدّة أهداف دون عناء.

ولكي تحقق القصّة أهدافها يجب أن تتوفر عدة شروط ومن المستحب مراعاتها، ونجد الدكتور **أحمد مدكور** يذكر من هذه الشروط ما يلي: [1]

– أن يكون من اختيار التلاميذ، فلديهم العديد من القصص والخبرات الممتعة التي يشتاقون للتحدث عنها، وعلى هذا فأول خطوة هنا هي التأكد من سلامة اختيار القصة التي اختارها التلميذ مباشرة، أو القصص التي حدثت لهم بالفصل أو كانوا قد اكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع إلى الآخرين.

– حكاية الخبرات الشخصية، تعتبر مدخلا لتعليم التلاميذ، وقد يعمد بعض المعلمين إلى الحكايات والقصص الخيالية التي يميلون إليها في مرحلة معينة ثم يطالبونهم بإعادتها متناسين أن الخبرات التي مرت بالتلاميذ تعتبر مصدرا ثريا للقصص.

– أن يتم اختيارها وفق معيار محدد من حيث مناسبتها لعقول التلاميذ وبيئاتهم واهتماماتهم.

– تجنب الإكراه، يجب ألا يطلب من التلميذ حكاية قصّة لا يستمتعون بحكايتها، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاءه منه قبل ذلك، لأنّ ذلك يقتل في نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير.

[1]- تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، د.ط،1991م، ص 117-118.

– يجب أن تتنوع القصص والنوادر بحيث تقابل الأذواق المختلفة للتلاميذ واهتماماتهم المتنوعة.

– الاهتمام بالممارسة، فالقاعدة هنا هي أن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا وعلى المعلم الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل تلميذ الفرصة لقص ما يراه مناسبا من الحكايات والنوادر.

– ينبغي عدم السماح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعد لها، وهذا الاستعداد يتضمن مراعاة عناصر التخطيط لعملية الكلام السابق ذكرها.

وأخيرا نستنتج أنّ دور القصة لا يقتصر على تنمية اللّغة عند الطفل، بل يتعدى ذلك لتصبح لديه طلاقة لغوية، أي القدرة على استعمال المفردات المكتسبة في مواقف مشابهة لواقع القصة وتكسبه مهارات لغوية كالكتابة، وليوظف هذه المفردات والعبارات التي اكتسبها ليصبح كاتبا بارعا في المستقبل.

ثانيا: المحادثة والمناقشة

يمكن تعريف المحادثة على أنها حديث مجموعة من الأشخاص حول موضوع ما أو أكثر على أن تحظى هذه الموضوعات باهتمام المجموعة المشتركة بحيث يشارك الجميع بالحديث حسب دوره، وهي الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة المجتمع، وأكثر قيمة من الكتابة في الاتصال الاجتماعي[1].

تعدّ المحادثة من أهم ألوان النشاط التعبيري للصغار والكبار، وذلك لأهميتها في حياتنا المعاصرة، وهي من الطرق الفعالة في تدريس اللّغة العربية، حيث تنمي معلومات التلاميذ وثروتهم

(1)- ينظر، التربية اللّغوية للطفل، سيرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، د.ط، 2001م، ص 117.

اللغوية، وتحثهم على البحث والمطالعة، وتعوّدهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهات نظرهم وتبادلها واحترام آراء الآخرين.

كما أنّها الطريق الطبيعي في تعلّم اللّغة في المرحلة الابتدائية، لأنّها تهيئ الجو والاستعداد للقراءة، والكتابة عبر تهيئة صوتية ونفسية[1].

كما نجد الباحث **سيرجيو سبيني** يقول: " يمكن للمحادثة أن تنمي التربية اللّغوية إلى جانب التنمية العقلية للطفل."[2] مثلا نجد المعلّمة تقدم مثالا عن إناء مملوء بالماء إلى الأطفال، ومن خلاله تطرح عليهم الأسئلة: ما خصائص الماء؟ وما النفع والضرر الذي يسببه على الإنسان والحيوان والنبات؟...الخ وبطبيعة الحال يتعرف الأطفال على أشياء كثيرة حول الماء الذي هو عنصر الحياة اليومية ومن هذا يتكون كم هائل من المعلومات لديهم الذي فجره هذا السؤال.

ثالثا: مسرح الطفل

يعدّ مسرح الأطفال وسيلة من الوسائل التربوية والتعليمية التي تساهم في تنمية الطفل، وهو لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر به الأطفال عن مشاعرهم وأحاسيسهم ومشاكلهم. [3] ونجد **جمال أبو رية** يرى أنّ مسرح الطفل هو: " ركنا أساسيا في التربية الحديثة، فهو ينمي المفاهيم العلمية والتربوية والأخلاقية والاجتماعية للطفل، ويحفز المواهب الفنية والقيم الجمالية لدى الأطفال، وهو وسيلة للتعلّم بطريقة غير مباشرة ونشاطا تربويا مكملا للكتاب والأنشطة الأخرى في المدرسة، ويقوم

(1)- ينظر، التعبير الشفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، محمد علي الصويركي، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ-2014م، ص 94.

(2)- التربية اللّغوية للطفل، سيرجيو سبيني، ص117.

(3)- ينظر، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقداري، ص289.

مسرح الطفل بمهمة تثقيفية جليلة، وربما كان أكثر قدرة على التوصيل من الكتاب المقروء، لأنّ الأطفال ينجذبون بطبيعتهم للمسرح بوصف المسرحية نوع من اللّعب التخيلي."[1]

فهو يحقق الاتزان الوجداني وتنشيط الجوانب العقلية والمعرفية إلى جانب دمج الطفل في ثقافة مجتمعه والارتباط بها، ويدرب المسرح الأطفال على الحياة حيث يحقق تدريبا إيجابيا مفعما بالأحكام الأخلاقية.

فمسرح الطفل "له أثر هام في استثارة خيال الطفل وتنمية مواهبه وقدراته الإبداعية، فالفنون المتعددة التي يقدمها المسرح توقظ لدى الطفل الإحساس بالمبادئ الفنية الأولية، وتسهم في تنمية وتنشيط عمليات الخلق والإبداع الفني، كما يسهم في بناء شخصية الطفل فكريا وأخلاقيا، وتكوين اتجاهات الطفل، وميوله وقيمه ونمط شخصيته، وتدريب الطفل على النطق السليم الواضح والأداء المعبر والإلقاء الحسن، بما يثري حصيلة الطفل اللّغوية ويزيد تعلقه باللّغة العربية الفصحى. ويعلّم مسرح الطفل دروسا في التعاون والصبر والمواظبة وإنكار الذات والاعتماد على النفس ويساعد في التغلب على الخجل."[2]

ونجد الدكتور **عبد الفتاح حماد** يرى أنّ هذا النوع من الأنشطة يهدف إلى: ربط النشاط بالمواد الدراسية وذلك عبر الدروس المسرحة وتقديمها بصورة شيقة وجذابة، وسهولة لتوصيل المعلومة وتعزيز الثقة بالنفس، وبالتالي غرس الشجاعة والجرأة في نفس الطالب. كذلك يدرب الطفل على فن الإلقاء والخطابة وطلاقة اللسان، وعلاج بعض العيوب مثل: اللجلجة وسرعة الكلام وغرس القيم النبيلة في روح الطفل، ويدربه على تقمص الأدوار[3].

---

(1)- المسرحية التلفزيونية لأطفال، جمال أبو رية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط،1986م، ص 26.

(2)- تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي، خالد صلاح حنفي محمود، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1). أفريل 2019، جامعة الإسكندرية، مصر، ص 160.

(3)- ينظر، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، خليل عبد الفتاح حمّاد، ص286.

وأخيرا نستنتج أنّ لمسرح الأطفال دور في غاية الأهمية في تنشئة الطفل، وتشكيل شخصيته، وتفجير قدراته الإبداعية والسلوكية، كما أنّه من أبرز السبل للوصول إلى عقل ووجدان الطفل.

رابعا: الأناشيد والمحفوظات

يمكن تعريف الأناشيد حسب رأي **محمد رجب فضل الله** بأنّها: " لون من ألوان الأدب يتصف بالبساطة والسهولة والجاذبية، وهي دائما قطع شعرية تنظم بأسلوب سهل وجذاب، وتُؤدى أداء جماعيا ملحنا باصطحاب آلات موسيقية، أو بدونها، وهذا الصوت الجماعي يجعلها محببة للتلاميذ، فيقبلون على إنشادها ويحفظونها ويكثرون من ترديدها، بل يتأثرون بمضمونها." [1] فالأناشيد من أهم الفنون التي يستجيب لها الطفل في فترة مبكرة من حياته، لأنّها تساعد الأطفال على سرعة الحفظ والنطق السليم الخالي من التلعثم.

أمّا المحفوظات فهي عبارة عن " نصوص من كتب المطالعة وغيرها، يراد حفظها غيبا للوقوف على أساليب البلغاء من الكتاب والشعراء، ولتنمية ثروة التلميذ اللّغوية في الألفاظ والتراكيب"[2].

فالمحفوظات تزود حصيلة الطفل اللّغوية بالمفردات والتراكيب وترقية النواحي البديعة وحسن الإلقاء.

فالمحفوظات والأناشيد تلعب دورا مهما في بناء شخصية الطفل وقدراته اللّغوية، بالأناشي د نستطيع أن نحقق أهدافا كثيرة، سواء كانت أهدافا لغوية أو فنية أو أخلاقية أو تربوية، ومن أهم هذه الهداف نجد: [3]

---

(1)- المرجع في تدريس مناهج اللّغة العربية بالتعليم الأساسي، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م، ص 303.

(2)- تدريس اللّغة العربيّة وفقا لأحداث الطرائق التربوية، علوي عبد الله طاهر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2010م، ص 222.

(3)- أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2013م، ص173.

– تزويد التلاميذ بالمفردات اللّغوية التي تساعدهم في إثراء معجمهم اللّغوي، وتدربهم على استعمال اللّغة العربيّة السليمة.

– تحدد نشاط التلميذ في حصص اللّغة العربيّة، وتثير شوقه وحماسته إلى دروس اللّغة وتبعد عنه الملل والضجر، وخاصة إذا استخدمت في بدايات الحصص.

– تدرب التلاميذ على حسن الاستماع وجودة النطق وإخراج الحروف من مخارجها السليمة، أو تعودهم على حسن الإلقاء.

– تعوّد آذانهم على سماع النغم الجميل، وترديده والاستماع بأدائه مما قد يقود بعضهم إلى تقليده في المستقبل.

– توجيه التلاميذ نحو الممارسات السلوكية الحميدة، بما تحتوي من مضامين أخلاقية أو وطنية أو اجتماعية أو قومية.

– تساهم الأناشيد في إتاحة المجال للتلاميذ الخجولين للمشاركة في الأنشطة الصفية، ممّا يعوّهم حب العمل الجماعي والذي من شأنه أن يخلصهم تدريجيا من الخجل أو يقود إلى تخفيف آثاره.

كما أنّ للمحفوظات قيمة تربوية جد قيمة، فهي تعمل على تعزيز خيال الأطفال وتنميته، وإثارة انفعالاتهم وأحاسيسهم، وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة والتثقف، وتساهم في إثارة دافعيتهم وذكائهم، وتنمي لغتهم وتذوقهم الجمالي وتزكي فيهم حب الاستطلاع[1].

وبالتالي نتوصل إلى أنّه ليس هناك فرق كبير بين الأناشيد والمحفوظات فكليهما أثر أدبي، وكليهما اتجاها من الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وينطلق هذا الاتجاه من التأكيد على أهمية الأناشيد والمحفوظات بوصفهما لونان من ألوان الأدب.

(1)- ينظر، فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول أساسي، محمد فؤاد الحوامدة، عماد توفيق السعدي، مجلة الدراسات والعلوم التربوية، المجلد 42، العدد 1، 2015، ص 49.

وأخيرا نستنتج أن توظيف الأناشيد والمحفوظات والقصص والمسرحيات في حصص اللّغة العربيّة لدى صغار المتعلمين، يحقق أهدافا عدّة أهمها:

- إفساح المجال أمام التلاميذ للتدرب على النطق الصحيح والحوار السليم.
- إضافة مصطلحات جديدة وتنمية الثروة اللّغوية للطفل.
- تصحيح عيوب النطق والكلام.
- التعبير عن أفكار الطفل بصورة سليمة.
- نمو الذوق والحس الفني عند التلاميذ.

المبحث الرابع: أسباب تدني المتعلمين في نشاط التعبير الشفوي وطرق علاجه

رغم المكانة التي يحتلها التعبير الشفوي بين المهارات اللّغوية، ما تزال الشكوى تتكرر وتتنامى من ضعف التلاميذ في التعبير الشفوي وعدم تمكنهم من مهاراته في أحاديثهم ومحادثاتهم، وذلك عائد إلى عوامل وأسباب يشترك فيها كلّ من التلميذ والأستاذ والمنهاج وظروف التعليم عامة.

أولا– أسباب متعلقة بالمتعلم

1– قلة القراءة: إنّ اكتساب مهارة التعبير الشفوي شديدة الصلة بالقراءة والمطالعة، وأنّ التعبير لا يجوّد إلا بكثرة القراءة، غير أنّ هذه الأخيرة تكاد تنعدم في مجتمعنا، وزادتها التكنولوجيا انعداما واندثارا، فهجر التلاميذ المكتبات وأصبحت الكتب مكدسة يكسوها الغبار وتُتلفها قطرات الأمطار المتسربة، ويعتمد التلاميذ على الملخصات الجاهزة من الأنترنت، كما تجاهل وتسامح الأساتذة مع هذه الموضة الجديدة وتناسوا " أنّ القراءة هي الرئيسية الهامة في تعليم اللغات من حديث واستماع وكتابة." [1] فهي المنبع الذي يستمد منه التلميذ زاده المعرفي من معان وأساليب ومهارات تواصلية. " والكتاب هو الذي إذا نظرت فيه أطال إمتاعك وشحذ طباعك وبسط لسانك، وجوّد بيانك وفخم ألفاظك..." [2] فهو خير أنيس وجليس لكن الرغبة لا تتوفر لدى جميع التلاميذ لتصفح الكتب والاستئناس بها.

2– الخوف والتردّد: من أسباب الضعف الشفوي الخجل والخوف من الوقوع في الخطأ، أو التردد في الإجابة نتيجة الشك في صحة المعلومات، وعدم الثقة بالنفس وفي القدرات والمهارات، وقد يكون الخوف من المعلّم إذا كان صارما ومتعصبا. ويمثل الخوف عقبة في سبيل تحقيق تواصل جيّد بين

---

(1)– أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص37.

(2)– المحاسن والأضداد، الجاحظ عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: فوزي خليل عطوي، دار صعب، بيروت، د.ط،1969م، ص 07.

المتكلّم وبين المستمع، وربما يصيب هذا الخوف المتحدث بالعديد من المظاهر منها: نسيان المعلومات التي سيقدمها للآخرين، نسيان بعض الأداءات التي سيؤديها أمام الآخرين...إلخ.

3- عدم اكتساب تقنية الإصغاء: يعاني التلاميذ ضعفا في التعبير الشفوي نتيجة عدم اكتسابهم لمهارة الإصغاء، فتشتت الانتباه داخل الصف وتحد من المشاركة في المناقشات " فالطفل الذي لا ينتبه للغة المنطوقة أوْ لا يفرق بين الكلمات فإنه سوف يتأخر بالتأكيد في فهم واستخدام اللّغة المنطوقة مستقبلا."[1] ويسبب ضعف الانتباه والخمول والكسل، كما أن المشاكل والضغوطات الأسرية سبب في عجز الانتباه، الذي يشتت الذهن ويضعف الإدراك والاكتساب.

والعامل الفيزيولوجي (السمع والبصر) له بالغ الأثر في الاستماع والإصغاء: " تعتبر كل من عوامل ضعف البصر وضعف السمع، واضطراب التوجه المكاني عوامل جسمية تؤثر في عملية التعلّم."[2]

4- عدم فهم التعليمة أو الخروج عنها: يقع التلميذ في الارتباك أثناء أداء اللّغة المنطوقة نتيجة لعدم فهم الموضوع، وبالتالي الخروج عنه، فقد يكون بسبب الاندفاع والثقة الزائدة في النفس وعدم استيعاب التعليمة، حيث يرى الدكتور **عبد الباري** أنّ "الاستماع عملية استقبال اللّغة المتحدثة أو اللّغة المنطوقة، وتحديد معنى الرسالة اللّغوية في العقل وعليه تتطلب من المستمع بذل مزيد من الجهد العقلي لفهم الرسالة وارتباط الفهم بالعديد من الأنشطة المعرفية." [3] وهذا الفشل هو طبيعة الموضوع نفسه خاصّة إذا كان المتعلّم مجبرا عليه، أو يفوق مستواه المعرفي.

---

(1)- صعوبات التعلّم الأكاديمية النمائية، ساميول كيرك، جيمس شالفنت، تر: أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م، ص 99.

(2)- المرجع نفسه، ص 87.

(3)- مهارات التحدث العملية والأداء، ماهر شعبان عبد الباري، ص84.

5- عدم احترام أدب الحديث والمناقشة: يتوقف احترام التلميذ لآداب الحوار والنقاش على مدى تمكّن المعلّم من التحكم في التلاميذ والحرص على التعامل المنضبط القائم على الاحترام المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، فعدم إنصات المستمع للمتحدث يعرقل عملية التواصل في الحجرة، حيث نجد الباحث **عبد اللطيف الصوفي** يقول: " قدم آراءك باحترام دون إحراج، لا تغضب أثناء النقاش، وابتعد عن الانفعال الذي يجعلك تخرج عن هدوئك، وتستخدم ألفاظا جارحة."[1] فالارتباك والغضب من الآخرين يضعف التفاعل الصفي، والضحك والتحدث بالألفاظ الخشنة وتكرار المقاطعات خلال التعبير يفقد الرغبة في الحديث.

6- الازدواجية اللّغوية: ويقصد بها مزاحمة اللّغة العامية للغة العربيّة الفصحى، فالتلميذ يجد صعوبة في التحدث باللّغة الفصحى والتعبير عن أفكاره، نتيجة لتعوّده الحديث بالعامية داخل المدرسة وخارجها.

ثانيا: أسباب متعلقة بالمعلّم

1- عدم تقيد المعلّم بالفصحى وقلة تدريب التلاميذ على استعمالها: إنّ الاستعمال الخاطئ لبعض المعلّمين واستخدامهم الدّارجة في الصفوف التعليمية للشرح والتوضيح كفيل بتدني مستوى تعبير التلاميذ، فقلة ممارسة الفصحى قد يؤدي إلى نسيانها أو عدم إتقانها، فيجب "تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية كأن يدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر أو من المكملات الأخرى كالمفعول به والحال والتمييز وغير ذلك" [2]. فإن تعسر الفهم على التلاميذ يعمد المعلّم إلى العامية، لكن تقويم الاعوجاج مستقبلا يكون أشد عسرا فمن شبّ على شيء شاب عليه.

---

(1)- فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة، عبد اللطيف الصوفي، دار الفكر، دمشق، ط2، 2009م، ص 71.

(2)- تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008م، ص 250.

2- فرض الموضوعات التقليدية أو غير مناسبة: لعلّ صعوبة التعبير التي يعاني منها التلاميذ سببها الموضوعات التي حدّدها المعلّم، فعدم معرفتهم بها وافتقارهم للمعلومات التي لها علاقة وطيدة بالموضوع يعرقل انطلاقهم، وقد يسألهم المعلّم عن أشياء يعرفونها لكن صياغة السؤال تكون معقدة فإنّ " حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه." [1] فإذا أخفق المعلّم في اختيار الموضوع أحس التلاميذ بالغرابة والبعد عنه، فلا يستطيعون المشاركة فيه.

3- عدم استغلال فروع اللّغة العربيّة للتدريب على نشاط التعبير الشفوي: يمارس التلاميذ التعبير الشفوي في حصته الوحيدة خلال الأسبوع فكثير من المعلّمين يغفلون عن دور الفروع الأخرى في تنشيط التعبير، ففي دراسة النصوص يعطي التلميذ الفكرة التي يدور حولها النص، أو يسألهم أسئلة تمهيدية مستدرجا إياها للحديث والحوار، " فما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللّغة وما دام كل درس من دروس اللّغة فيه مجال للتدريب على التعبير فليس للتعبير زمن معين وحصة محدّدة." [2] فالمعلّم الذي يكتفي بحصة التعبير فحسب، ولا يستغل فروع اللّغة وباقي النشاطات لا يمكنه تحسين وتقوية تعبير تلاميذه وتحسين مستوى تواصلهم الشفوي.

4- المناقشات التي تعقب نصوص القراءة: تهدف المناقشات التي تلي نصوص القراءة وباقي الدروس إلى إفهام التلميذ وتنمية اللّغة الشفوية، فالمعلّم الذي لا ينمي قدرة التلميذ على التفكير الناقد واستثمار ذكائه ومكتسباته يتسبب في تدني تعبيره، ومن خلال هذا نجد " طريقة المناقشة تساعد على تحقيق المشاركة النشطة الفعالة والكشف واكتساب المعرفة الذي يؤدي إلى التمكن منها، والذي يعتبر في نهاية الأمر مكافأة في حدّ ذاته. كما أن طريق المناقشة تساعد على

---

(1)- اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009م، ص 444.

(2)- فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة، ص127.

إيجاد العلاقة الشخصية الإيجابية بين المعلّم والمتعلّم، فكلاهما يحتك بالآخر ويتفاعل معه." [1]
فالحديث مع التلاميذ عن الجوانب الخاصة بموضوع ما يكسّبهم مجموعة من الأفكار الرئيسية واللّغة السليمة، فلا يكون همّ الأستاذ فقط نقل المعلومة وإنّما الحلة التي تصل بها أهم بكثير.

5- مقاطعة المعلّم المتكررة للتلميذ: يعترض المعلّم تلاميذه بمقاطعات تشكل عائقا في استرسالهم وتشتت أفكارهم خاصّة في المراحل الأولى من الدراسة، وتفقدهم الثقة، فبعض المعلمين لا يتقبل آرائهم، أو يعمد أصحابه إلى الاستهزاء والضحك على ما يقول، فهذا من شأنه أن يحد من التفاعل الصفي، " فينبغي على المعلّم عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه، فالانطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في الحديث." [2] فالمعلّم الذي يفرض نمطا من الحديث يدخل نوعا من الملل على نفوسهم، كما أنّ سخرية الزملاء لها أثر سلبي وقد تؤدي إلى العزلة والانفراد.

ثالثا: أسباب متعلقة بالمنهاج وظروف التعلّم

1- الاكتظاظ والعدد الكبير في الصف: يسبب عدد التلاميذ داخل حجرة الدرس إشكالا في أداء نشاط التعبير، فيجعل المهمة الملقاة على عاتق المدرس عسيرة، فالاكتظاظ لا يسمح بإعطاء كل تلميذ الفرصة للتعبير عن آرائه وإبراز إمكانياته، وخير دليل على هذا نجده عند بعض الباحثين عندما قالوا: " ولعلّ عدد التلاميذ الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلّم يحدان من قدرة المعلّم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيره"[3]. فازدياد عدد التلاميذ لا يتيح للمتعلّم فرصة اكتساب مهارات الإلقاء وتقنيات التعبير الشفوي السليم.

---

(1)- تعليم اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، ص250.

(2)- .طرق تدريس اللّغة العربيّة، علي احمد مدكور، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص 104.

(3)- فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة، ص145.

2- طرائق التدريس المعتمدة في المؤسسات التعليمية: يعاني المعلّمون والأساتذة من مشكلة اختيار الطرائق المثلى للتدريس، فالأسلوب السائد هو الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين وحشو ذهن المتعلّم بمجموعة من المعارف، وهذه الطريقة تقتل روح المبادرة لدى التلاميذ فلا يستخدم مهاراته المكتسبة، وهذا ما تحدث عنه **ساموبل كيرك** " أمّا الخمول والكسل فيعتبر مظهرا آخر من مظاهر عجز الانتباه، وفي مثل هذه الحالات فإن الأطفال ينسحبون في الغالب من بيئاتهم المختلفة ويتصف سلوكهم بضعف الاستجابة للمثيرات البيئية" [1]. وبالتالي النمط التقليدي لا يضمّ المتعلّم في الفعل التواصلي، وهو مستقبل غير نشط والأستاذ هو من يحتكر الحديث.

3- غياب الوسائل التعليمية وعدم استغلالها: تؤدي السوائل التعليمية دورا تربويا بارزا في تفعيل المشافهة واستيعاب المعاني المجرّدة كصور المحادثة والملصقات الحائطية والحاسب الآلي والعاكس...الخ كذلك الإذاعة المدرسية وما لها من أهمية في تنشيط التواصل فيتعود على حسن الإصغاء. وبالتالي تعتبر الإذاعة المدرسية " وسيلة اتصال مهمة في المدرسة من خلال تقديم برامج الأنشطة المختلفة في طابور الصباح كالندوات والمسرحيات والبرامج الدينية وتقديم برامج تعليمية وتثقيفية وإرشادية ومسابقات للمعلومات العامة" [2]. إننا نلمس تهميشا واضحا للإذاعة المدرسية وعدم استغلال العاكس وقلة توفر قاعات الإعلام الآلي على مستوى كثير من المؤسسات مما يؤثر على اكتسابهم لأنماط اللّغة الشفوية.

رابعا: أسباب متعلقة بوسائل الإعلام والاتصال

لا يخفى على أحد أثر الإعلام في بناء شخصية المتعلّم وقدرته على إثبات ذاته، فهذه الوسائل وبالتحديد السمعية البصرية تأسر المتلقي وتؤثر عليه بما تقدمه من حصص، خاصة إذا أسيء

(1)- صعوبات التعلّم الأكاديمية، ساويل كيرك، جيمس شالفنت، ص136.

(2)- أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، عبد الحكيم عثمان العبادلة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006م، ص 284.

إعداد البرامج أو تقديمها، إذ نلمس قصورا في لغة الإعلاميين التي تطغى عليها الدارجة وكثرة الصيغ الرديئة والأجنبية في الأنباء والبرامج الموجهة لطلاب العلم، "وإنّ هذه الوسائل ينبغي أن تكون وسائل تثقيف وتعليم وإذا أسيء استخدامها فإنّ أثرها ينتقل إلى المشاهد أو المستمع أو القارئ والطلبة بطبيعة الحال شريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء" [1].وكذلك نشير إلى الحاسوب الذي بدوره يمثل وسيلة عصرية للتواصل والتعليم، فالتعامل مع الآلة لا يسمح باكتساب تقنيات التعبير كالإلقاء والارتجال الذي يستدعي المواجهة مع الجمهور وبالتالي " قد يسبب استخدام الحاسوب بشكل مستمر عيش المتعلّم في عزلة اجتماعية، والاستخدام الزائد لحاسوب قد تكون له آثار صحية وسلبية على المتعلّم" [2]. فيجب الانتباه إلى الخطر المتربص بعقول التلاميذ والحضارة المستوردة من الفكر الغربي وآثارها على الشخصية العربية الإسلامية.

وأخيرا نستنتج أنّ هذه الأسباب من أهم المشاكل أو الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في حصة التعبير الشفوي، وهي بمثابة الحواجز التي تعيقه في تحصيله الدراسي والتي قد تساهم بشكل كبير في تدني مستواه التعليمي.

ب- طرق العلاج من هذا الضعف:

بسبب الضعف الكبير الذي يواجهه التلميذ في التعبير الشفوي، عمل العديد من الباحثين على إيجاد طرق مناسبة أو اقتراحات تساعد في علاج هذا الضعف، وذلك من اجل تمكن التلميذ من هذه المهارة بطريقة سليمة وصحيحة.

(1)- الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، أردن، عمان، ط1، 2003م، ص 205.

(2)- الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، محسن علي عطية، دار الصفاء، عمان، ط1، 2008م، ص 280.

أولا: إسهام الأسرة والمجتمع وأثرهما في تنمية التعبير

لا يختلف اثنان على أن الأسرة هي المهد الأول الذي يترعرع فيه الطفل، ويكتسب التواصل من خلال ما يسمعه وما يلقنوه إياه في تعاملاته اليومية، فباستطاعة الوالدان تعويد وترغيب أبنائهم الحديث بالفصحى أثناء التدريس في المنزل، وممارستها مع جميع الأفراد وحتى في مواقف الحياة المختلفة. فالأسرة " تستطيع متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس اللّغة العربيّة يستطيع الأب أو الأم أن يدربوا أبنائهم على قراءة دروسهم ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة ويعوّدهم على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بلغة سليمة"[1].

وكذلك يجب على الأسرة أن تهتم بأفكار أبنائها وترغيبهم في الحديث والكلام بأريحية عن مشاعرهم ومن خلال هذا نجد الدكتور **علي أحمد مدكور** يقول: " على الآباء أن يدركوا أنّ الغرض من الحديث هو أن يعبر الطفل عن أفكاره هو، لا عن أفكار الأب أو الأم أو المدرس أو غيرهم من الكبار"[2].

إضافة إلى تشجيع الأبناء على التواصل مع الآخرين بالعربيّة، وعدم تهيب الحديث بها للتعبير عن رغباتهم وإبداء آرائهم والتغلب على ظاهرة الخجل أمام أفراد المجتمع عند توظيف الفصحى في كل مكان وزمان، كذلك وقوف المجتمع بشكل حازم أمام زحف اللغات الأجنبية ومحاولة استبدالها بالعربيّة.

(1)- اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص447.

(2)- طرق تدريس اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، ص63.

ثانيا: إسهام المؤسسات التعليمية وأثرها في تنمية التعبير

لعلّ المدرسة هي الموضع الأكثر احتواء للتلاميذ بعد أسرته إذ يقضي فيها وقتا ليس بقصير بل عمرا طويلا فيتفاعل مع ما يسمع وما يرى من خبرات وتعليمات جديدة تعينه على تكوين ذاته والتواصل السليم مع أفراد مجتمعه، ولتحقيق هذه الغاية، على الجماعة التربوية ككل أن تقوم بواجبها وخاصة المعلّم، فالمتعلّم أشد التصاقا به وثقة فيه، ومن أجل النهوض بتعبير التلاميذ يجب " أن يلتزم المدرس التحدث باللّغة الفصحى وتزويدهم بثروة لغوية تتناسب مع مقدرتهم وعمرهم الزمني، وغرس آداب الحوار في نفوسهم وتدريبهم على استعمالها كاحترام آراء الرفاق وعدم احتكار الكلام وعدم مقاطعة التلميذ المتحدث للتعليق والتعقيب أو التصحيح سواء أكان ذلك من الزملاء أو المعلّم نفسه"[1].

وتعتبر مواضيع التعبير التي يحددها المعلّم ليعالجها التلاميذ أهم أركان الفعل التواصلي، فحين يقترح لهم مواضيع عاينوها وشهدوا أحداثها يصبح من الأسهل عليهم التحدث فيها وإثرائها بالنقاش، وما يزيد الأمر يسرا اقتراحه لمواضيع متعددة ومختلفة ينتقوا منها ما يرضي ميولهم ويروي عطشهم للإفصاح عن خواطرهم. وهذا ما جاء به الدكتور **يوسف مارون** عندما قال: " ينبغي طرح الموضوع المناسب في الوقت المناسب فيقدم المعلّم الموضوعات إلى التلاميذ في أوقاتها (مراعاة الفصول والمناسبات الوطنية والاجتماعية والمدرسية) فالتلاميذ الذين يعيشون في جو المناسبة أو الفصل المعين، يتأثرون بالجو فيضفي على أفقهم عالما واسعا وأفكار رحبة"[2].

(1)- طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، يوسف مارون، ص369.

(2)- المرجع نفسه، ص 379.

ويضيف **علي أحمد مدكور** في هذا الصدد: " الحرية في الاختيار والانتقاء، ونعني به إقرار التلميذ على أن يختار الموضوع الذي يريد التعبير عنه"[1].

ويتوقف نجاح التواصل على نمط حديث المتعلّم وأدائه للّغة الشفوية دون قلق ولا خجل فالوقوف المناسب واعتدال الجسد عند الحديث وإحساس التلميذ بالاهتمام من قبل معلمه، يستطيع القضاء على العراقيل اللّفظية والشعور بالراحة والاستقرار النفسي. إذ نجد **أحمد مدكور** يقول: " يجب أن يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم الخوف، فالتلميذ الخائف لا يتكلم، ولذا يجب على المدرس إلغاء القيود المفروضة وتهيئة الظروف المادية والمعنوية"[2].

كذلك نشير إلى حسن ضبط الصف والقضاء على الفوضى والتحكم في التلاميذ، فهو يوفر جوا من الأريحية والمتعة في التعلم التي تحفز التلاميذ على الكلام بطلاقة وانسياب، فلا يسمعون ضحكا أو همزا من زملائهم، فينظموا أفكارهم ويراعوا السلامة اللّغوية عند خطابهم.

بالإضافة إلى المكتبات ودورها في إكساب المتعلّم ما ينقصه من مهارات فكرية تأخذ بيده إلى التعبير والحديث الشفوي، ويكون تردده على مراكز القراءة والمطالعة في مراحل مبكرة من حياته ليتعود على زيارتها والاستفادة منها، وبممارسة المطالعة والقراءة يتمكن من تغذية فكره وخياله ورؤية صور وظواهره لا يتسنى للمعلّم إحضارها إلى القسم، فينمي ذوقه وحسه الفني من خلال إقباله على المكتبات، ويؤكد الباحث السابق على هذا الكلام من خلال قوله: " كي يتعود التلميذ البحث عن المعرفة بنفسه وبذل الجهد في سبيل الحصول عليها لذلك ينبغي تعويده على إعادة ارتياد

(1)- طرق تدريس اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، ص 232.

(2)- المرجع نفسه، ص 242.

المكتبات،والبحث في مصدرها وعلى مهارة البحث من كتب معينة في المكتبة والبحث عن موضوع معين من خلال تفحص محتويات الكتب المختلفة"[1].

فالمعلّم والطرائق المتبعة للتدريس تتضافر من أجل إصلاح الاعوجاج الحاصل في أساليب تعبير التلاميذ وتقويم عثراتهم عند التواصل الشفوي.

ثالثا: إسهام وسائل الإعلام والاتصال وأثرها في تنمية التعبير

وسائل الإعلام والاتصال لا تقل أهمية عن المؤسسات التعليمية والأسر في النهوض بالتعبير الشفوي. فوسائل الإعلام على اختلافها وتنوعها ما تزال هي الأقدر على تنمية فكر المتعلمين وتمرينهم على المشافهة السليمة ومواجهة الجمهور في ثبات وثقة ومواجهة التحديات اللّغوية فيجب "ضرورة التنسيق مع المسؤولين عن وسائل الاتصال الجماهيرية للالتزام باللّغة العربية والفصحى من جهة، ولبث برامج في خدمة اللّغة العربيّة وتدريسها"[2].

كذلك نجد الإذاعة تساهم في تنشيط مهارة الاستماع لدى محبي المذياع والمعجبين ببرامجه وما يذيعه على مسامع الناس، وبالتحديد فئة الشباب من برامج تثقيفية وترفيهية، وينمي من خلالها قدراته على التخاطب، فعند استماعه يكتسب ثروة لغوية ومهارة إلقائية.

وبالتالي نستنتج أن علاج تدني مستوى التلاميذ في نشاط التعبير الشفوي يحتاج إلى تضافر الجهود، وتكامل الأدوار والعمل الجماعي لكل من مؤسسات المجتمع العربي.

وخلاصة القول إنّ التعبير الشفوي يبقى من بين الفنون التي لها منزلة كبيرة في الحياة، فهو ضرورة من ضروراتها، ولا يمكن لأي شخص أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره، فهو ترجمة للنشاط الإنساني بكل صوره، وهو ترجمة لأفكار الإنسان وأدائه وخواطره ومواقفه وخبراته، يعبر

(1)- المرجع السابق، ص 242.

(2)- أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص230.

عنها بوسائل متعددة ومختلفة. كما أنّ نجاح المتعلّم يكمن في تعلمه اللّغة والسيطرة عليها، وسهولة استعماله لها، إنّما يعتمد أساسا على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لتلك اللّغة داخل الفصل وخارجه، فإذا اكتسب تلك المهارات فإن ما يواجهه من مشكلات في تعلّمه بعد ذلك يسهل التغلب عليها، لأنه كثيرا ما يتعرض لمواقف تتطلب إجادة تلك المهارات، مثلا كالانخراط في المناقشات مع أستاذه وزملائه، والتعلّم من جماعات المناقشة والتعبير الجيد عند النفس وغيرها.

الفصل الثّالث

الدراسة الميدانية

تمهيد:

إنّ الجانب التطبيقي يعتبر مكملا للجانب النظري من البحث، حيث لا يثرى البحث العلمي ما لم يستند إلى دراسة ميدانية. وبالتالي سنتطرق في هذا الفصل إلى عدّة خطوات تتمثل في: تعيين المنهج المستخدم في الدّراسة، مجالات الدّراسة، عينة الدّراسة، أدوات جمع البيانات وتحليل الاستبيانات، وفي الأخير نختمه بأهم النتائج المتوصل إليها.

1- المنهج المستخدم في الدّراسة:

يعدّ المنهج المستخدم في الدّراسة أساس البحث العلمي، وهي الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها أو الخطّة العامّة، أو الإطار الذي يرسمه لتحقيق أهداف بحثه، إذن هو: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة طائفة من القواعد العامّة، تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة"[1].

ومناهج البحث العلمي عديدة، تختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، ونظرا لطبيعة دراستنا التي تهدف إلى وصف واقع معين ومحدّد تحت عنوان بحث " **التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية (أنموذجا)** ". فقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد في وصف الظاهرة كمّا وكيفا.

فالمنهج يعتبر "طريقا لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة المقابلة"[2]. إذن نستنتج أنّ المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويقوم بوصفها وصفا دقيقا.

[1]- مناهج البحث العلمي، أسامة خيري، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص06.

[2]- مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، عمار بوحوش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2001م، ص140.

2- مجالات الدّراسة:

أ- المجال الزماني: تم إجراء الدّراسة خلال الموسم الدراسي 2019م-2020م، حيث انطلقت الدّراسة الميدانية من 26 جانفي إلى غاية شهر فيفري، وذلك بحضور بعض الحصص لملاحظة وتدوين بعض التدخلات اللّغوية بيم المعلّم والتلاميذ داخل القسم وأثناء الدّرس.

ب- المجال المكاني: في الفترة الزمانية المذكورة أعلاه تمّ إجراء الدّراسة في كلّ من المدارس الابتدائية الخمسة (أحمد زناتي- فؤاد قباطي- حمزي الخثير- حسيني عبد الله – مهدي المختار) بولاية تلمسان، وبالضبط في دائرة الغزوات، وطبقت هذه الدّراسة في كل الأقسام الابتدائية من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة.

وصف مكان الدراسة:

1- ابتدائية أحمد زناتي: تأسست سنة 1958م ببلدية تيانت، والتي بلغ عدد الحجرات فيها 10 حجرات كلّها مستعملة، كما أنّها تشمل 317 تلميذا منهم 141 إناث و 176 ذكور، وعدد المعلّمين فيها 12 معلم منهم 3 نساء ومنهم 2 للغة الفرنسية، كما أنّها تحتوي على مكتبة ومطعم وساحة كبيرة للعب والاستراحة.

2- ابتدائية فؤاد قباطي: تأسست سنة 1978م ببلدية الغزوات، إذ بلغ عدد التلاميذ فيها إلى 636، منها 299 إناث و 337ذكور، كذلك تتكون من 25 معلّم منهم 10 معلّمات، وتحتوي على 22 حجرة كلّها مستعملة منها 6 حجرات مكيّفة، ومكتبة كبيرة تحتوي على العديد من الكتب والقصص والمجلات ومطعم لتقديم الوجبات الساخنة وكذلك ساحة كبيرة للعب والراحة.

3- ابتدائية حسيني عبد الله: تأسست سنة 1975م ببلدية الغزوات، إذ تحتوي على 279 تلاميذ منه 127 إناث و 152 ذكور، وتشمل 10 معلّمات ومنهم 2 للغة الفرنسية، وليس فيهم معلّمين، كذلك تحتوي على 21 حجرة دراسية منها 11 مستعملة، وتحتوي أيضا على مكتبة ومطعم وساحة كبيرة للاستراحة.

4- ابتدائية مهدي المختار: تأسست سنة 1980م ببلدية الغزوات، وبلغ عدد تلاميذها 280 تلميذا، منها 130 إناث و150 ذكور،وتحتوي على 10 معلّمين منهم 5 معلّمات و2 للغة الفرنسية، وكذلك تحتوي على 20 حجرة دراسية منها 11 منها مستعملة و 1 مكيفة، وتحتوي على مكتبة كبيرة ومطعم لتقديم الوجبات الساخنة.

5- ابتدائية حمزي الخثير: تأسست سنة 1989م ببلدية تيانت، سميت المدرسة على اسم شهيد منطقة بوقدامة السيد"حمزي الخثير" رحمه الله، وتقدر مساحتها بـ 600م^2، وتحتوي على 117 تلميذا منهم 49 إناث و68 ذكور، وتضمّ 6 معلّمين منهم 3 معلّمات و 1 للّغة الفرنسية، وكذلك 6 حجرات دراسية 5 مستعملة ومطعم صغير وساحة للاستراحة واللّعب.

3- عيّنة الدّراسة:

تعتبر مرحلة اختيار عيّنة البحث من أصعب مراحل البحث العلمي التي من خلالها يمكن للباحث الحصول على البيانات والمعلومات المقصودة، حيث تمحور موضوع الدّراسة حول تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية تلمسان وبالأخص مدينة الغزوات. وشملت العينة خمسة وسبعون (75) تلميذا وتلميذة وثمانية وعشرون (28) معلّما ومعلّمة حيث توزعت على المدارس الابتدائية الخمسة المذكورة سابقا بطريقة عشوائية.

ومن خلال هذه العينات يمكننا الحصول على معلومات وافية تخدم موضوع الدّراسة، مما يتيح الحصول على نتائج علمية قابلة للتعميم.

4- أدوات جمع البيانات:

إنّ نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاستخدام الأمثل للأدوات والتقنيات المنهجية، وعلى الرّغم من تعدّدها إلاّ أنّها وجدت من أجل جمع المعلومات، وحصر المادة العلمية في يد الباحث، ولابد من وجودها في كل دراسة علمية أكاديمية، وهي تختلف بحسب طبيعة المعلومات وخصوصية الأسئلة التي يطرحها الباحث، لذا فإنّه عند اختيار وسائل جمع المعلومات يجب أن نراعي فيها مدى

مطابقتها واتفاقها مع طبيعة الموضوع المدروس وبما أن موضوع الدّراسة تحت عنوان: " **التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية (أنموذجا)** " فقد اتخذت بحثي هذا كلا من المقابلة والاستبيان ووسائل إحصائية لجمع البيانات المطلوبة.

أ- المقابلة:

بما أنّ موضوع بحثي يتركز أساسا على الدّراسة الميدانية، فقد عمدت إلى الاستعانة بمدونة لرصد معالم ظاهرة التداخل اللّغوي، ومالها من انتشار وتأثير على العديد من ألسن التلاميذ، وكذلك المعلّمين، وترتكز مدوّنتي أساسا على المستوى الابتدائي من التعليم وبما أن بحثي مرتكزا على التعبير الشفوي فقد كرّرت على حضور العديد من الحصص التّعليمية من لغة عربية وتربية إسلامية وعلمية ومدنية وتاريخ...الخ في كل المدارس الابتدائية المذكورة سابقا. وغرضي من هذا الحضور المستمر هو تسجيل التدخلات اللّغوية القائمة بين المعلّم وتلاميذه أثناء الدّرس.

وسأعرض فيما يلي بعض الحصص التي حضرتها:

1- الحصة الأولى: أنجزت في 26 جانفي 2020م بابتدائية "حمزي الخثير" وكانت حصة اللّغة العربية بحيث أن التداخل على المستوى الصوتي واضح عند كل من المعلّم والتلميذ، فسجلت بعض هذه التدخلات:

أ- تداخل العربية الفصيحة بالعامية عند المعلّمين:

* أطْلَعْ (عامية) للسبورة (فصحى) ← عوض أن يقول: اصعد إلى الصبورة.
* بلّع (عامية) فمك (فصحى) ← عوض أن يقول: أغلق فمك.
* علاش (عامية) تغيب (فصحى) البارح (عامية) ← عوض أن يقول: لماذا تغيبت البارحة

ب- تداخل العربية الفصيحة بالدارجة عند المتعلّمين:

* نمشي (عامية) للمرحاض (فصحى) ← عوض أن يقول: أذهب إلى المرحاض.

* نبدل (عامية) المكان (فصحى) ← عوض أن يقول: أغير المكان.

2- الحصة الثّانية: أنجزت في 27 جانفي 2020م بابتدائية "أحمد الزناتي" وكانت حصة التعبير الشفوي. وسنلاحظ فيها الأستاذ وهو يشرح الدّرس بالعربية الفصحى، لكن عند المناقشة مع التلاميذ يلجأ إلى العامية دون قصد ونفس الشيء مع التلاميذ، وهذا ما يتضح من خلال الأمثلة التالية:

أ- التدخلات التي وقع فيها المعلّمين:

* ما هو الموضوع (فصحى) التّالي (عامية) دي هدرنا عليه في حصّة التعبير الشفهي (فصحي) ← عوض أن يقول: ماهو الموضوع الأخير الذي تكلّمنا عليه في حصّة التعبير الشفهي.

* عائشة (فصحى) واسم (عامية) هي الفكرة (فصحي) التاليا دي هدرت (عامية) عليها مريم (فصحى) ← عوض أن يقول: عائشة ماهي الفكرة الأخيرة التي تحدثت عليها مريم.

في هذه الأمثلة التي ذكرتها تداخل اللّغة العربية الفصحى بالعامية واضح جدا عند المعلّم وهذا غير لائق بصفاته،فكيف نريد التلاميذ يتقنون اللّغة العربية الفصحى بشكل جيّد ونفسهم المعلّمين لا يبالون لهذا الأمر وهذا يعد من أهم الأسباب التي يتلقاها المتعلّمين ومنهم أهم المعيقات التي يصادفونها في حديثهم، وهذا ما سوف نراه في الأمثلة التالية:

ب- التدخلات التي وقع فيها المتعلّمين:

* الموضوع (فصحى) التالي (عامية) هو النفخ في الزجاج (فصحى)←عوض أن يقول: الموضوع الأخير هو النفخ في الزجاج.

* معلّم سامحني (فصحى) ماكونتش نتبع (عامية) الدرس (فصحى)← عوض أن يقول: معلّم سامحني لم أكن مركزة في الدّرس.

ومنه نرى أنّ التلاميذ عند الإجابة عن الأسئلة الموجّهة لهم من قبل المعلّم يجبر عليهم التحدث بالفصحى، إلاّ أنهم يتجهون إلى العامية لاشعوريا كونهم متعوّدين عليها منذ الصغر.

3- الحصّة الثّالثة: أنجزت في 29 جانفي 2020م بابتدائية "فؤاد قباطي" وكانت حصّة التربية العلميّة. ولاحظت في هذه المقابلة بعض التداخلات عند المعلّم والمتعلّم داخل القسم، وكانت هذه التدخلات بين اللّغة العربية باللّغة الفرنسية، والأمثلة التالية توضح كلامي:

أ- التدخلات التي وقع فيها المعلّمين:

* المعلّمة وهي تشرح الدرس، قالت: نورمالمو وصلت الفكرة ← عوض أن تقول: على الأغلب وصلت الفكرة.
فرنسية فصحى

* المعلّمة وهي تقترح مثالا على التلاميذ، قالت: باريكزومبل نضع في إناء آخر الصوف عوض التربة، فكيف ستكون ريزولتا؟
فرنسية فصحى فرنسية

← عوض قولها: مثلا نضع في إناء آخر الصوف عوض التربة، فكيف ستكون النتيجة؟

ب- التدخلات التي وقع فيها المتعلّمين:

* إحدى التلميذات سألت معلّمتها وقالت: معلّمة نفاسي السبورة ← عوض أن تقول: معلّمة أمسح الصبورة.
فصحى فرنسية فصحى

هذه التدخلات اللّغوية التي وقع فيها كل من المعلّم والمتعلّم سببها تأثرهم باللّغات الأجنبية، وهذه الظاهرة تؤثر سلبا على لغتنا المقدسة وتُسقط من مكانتها وشأنها.

4- الحصة الرّابعة: أنجزت في 02 فيفري 2020م بابتدائية "حسيني عبد الله" وكان غرضي من هذه المقابلة جمع بعض التداخلات اللّغوية بين ثلاث لغات، وهي تداخل اللّغة الفصحى باللّغة العامية واللّغة الأجنبية ، وسأقدم بعض الأمثلة التي لاحظتها وسجلتها لأوضح الأمر:

أ- التدخلات اللّغوية التي وقع فيها المعلّمين:

* لابلوبار نتاع التلاميذ تحصلوا على نقطة جيّدة ← عوض أن يقول:
فرنسية عامية فصحى

أغلب التلاميذ تحصلوا على نقطة جيّدة.

* مام هاذ التلميذ ماحضرش الدرس مي نزيدلو نقطة على حسن السلوك والإنضباط
فرنسية عامية فصحى عامية فصحى فرنسية عامية فصحى

← عوض أن يقول: مهما هذا التلميذ لم يحضر الدرس، ولكن سوف أضيف له على حسن السلوك والانضباط.

ب- التدخلات اللّغوية التي وقع فيها المتعلّمين:

* معلّم نسلف ستيلو أحمر ← عوض أن يقول: معلّم أستعير قلم أحمر.
فصحى عامية فرنسية فصحى

* معلّم أنا مرديتليش لانوت نتاعي ← عوض أن يقول: معلّم أنا لم ترجع لي النقطة الخاصة بي.
فصحى عامية فرنسية عامية

5- الحصة الخّامسة: أنجزت في 12 فيفري 2020م بابتدائية "مهدي المختار" إذ لاحظت في هذه المقابلة الأخيرة العديد من التداخلات اللّغوية لكل من العنصرين الأساسين في العملية التعليمية وهي كالتالي:

أ- التدخلات اللّغوية التي وقع فيها المعلّمين:

* أين هو التمرين دي كوتلكم ديروه البارح ← عوض أن تقول: أين هو التمرين الذي قلت لكم أن
فصحى عامية
تنجزوه البارحة.

*روح جيب المسطرة دي طويلة من مكتب المدير ← عوض أن تقول: اذهب وأحضر المسطرة
عامية فصحى عامية فصحى
الطويلة من مكتب المدير.

*فاين ديسينيت هاد الدائرة ← عوض أن تقول: أين رسمت هذه الدائرة.
عامية فرنسية عامية فصحى

ب– التدخلات اللّغوية التي وقع فيها المتعلّمين:

* إحدى التلميذات قالت لمعلّمتها: يا معلّمة قولي لملاك تسكت راها ديرونجيني← عوض أن تقول: يا
فصحى عامية فرنسية

معلمة قولي لملاك تصمت إنّها تزعجني.

* أحد التلاميذ قال للمعلّمة: بدلّي لبلاس ما نيش نشوف مليح← عوض أن يقول: غيّريلي المكان
عامية فرنسية عامية

إنني لا أرى جيّدا.

* تحاول المعلّمة أن تشرح مفهوم المصعد الكهربائي في العمارة فينطق التلاميذ جميعهم بقول: **السُونْسُورْ** عوض قول المصعد الكهربائي.

وأخيرا نستنتج من خلال هذه الحصص التي حضرتها أنّ التلاميذ لا يملكون رصيد لغوي كاف، وكثيرا ما يُدخلون لغتهم الأم وهم يُعبّرون، فتضيع منهم الكلّمات وتراهم متردّدين في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عمّا يريدون إيصاله إلى المعلّم.

كذلك توصلت إلى أنّ التلاميذ متأثرين لدرجة كبيرة بلغة محيطهم حتى أصبحوا يدخلونها في العملية التّعليمية وهذا الأمر ليس مقتصرا على المتعلّمين فقط، كذلك المعلّمين نجدهم متأثرين نوعا ما بلغتهم الأم واللّغات الأجنبية كونهم متعودين عليها كثيرا، إذ يصبح لهم عدم التحكم بلغتهم الفصحى تحكّما جيّدا.

ب– الاستبيان:

اعتمدت في بحثي كذلك على أداة الاستبانة، التي تعدّ من أكثر الأدوات استخداما في جميع البيانات.

فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة صمّمت للوصول إلى أهداف البحث، إذ يحتوي الاستبيان على مجموعة من الأسئلة تنوّعت بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة.

1- الأسئلة المغلقة: لا تترك الحرية للمبحوث لإبداء رأيه، فتكون إجابته محدّدة ومحصورة بين (نعم/لا) أو (أوافق/لا أوافق) وهذا النّوع يحدّ من آراء المبحوث، ولا يعطي له مجالا للتّعبير عن أفكاره.

ويمتاز هذا النّوع من الأسئلة بسهولة وسرعة الإجابة على الأسئلة المقترحة وسهولة تحليلها، وأغلب أسئلة الاستبانة أسئلة مغلقة.

2- الأسئلة المفتوحة: أسئلة مقالية، يجيب عنها المبحوث بالكمّ والكيف الذي يريده وتكون غير محدّدة الإجابة، إذ يترك للمبحوث الحرية في إبداء آرائه فيما يخص السؤال المطروح.

فالنوع الأوّل من الإجابة يتم بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، أمّا بالنسبة للنّوع الثّاني فهو كما ذكرنا عبارة عن إبداء الرأي الخاص.

وقد قمت بتقديم الاستبيانات على المعلّمين والتلاميذ، وقد جمعتها في فترة أسبوع، وتقريبا عادت كل الاستمارات الموزّعة، وهذان الجدولان يوضحان ذلك:

اسم الابتدائية	عدد الاستمارات الموزّعة	عدد الاستمارات المعادة	النسبة المئوية
أحمد زناتي	06	06	%100
فؤادي قباطي	12	12	%100
حسيني عبد الله	05	05	%100
مهدي مختار	03	03	%100
حمزي الخثير	02	02	%100
المجموع	**28**	**28**	**%100**

(جدول خاص باستمارات المعلّمين)

اسم الابتدائية	عدد الاستمارات الموزّعة	عدد الاستمارات المعادة	النسبة المئوية
أحمد زناتي	22	19	%86.36
فؤادي قباطي	30	29	%97.70
حسيني عبد الله	14	09	%64.29
مهدي مختار	12	10	%83.33
حمزي الخثير	10	08	%80.00
المجموع	**88**	**75**	**%82.14**

(جدول خاص باستمارات التلاميذ)

ج- الوسائل الإحصائية:

لقد اعتمدت في بحثي هذا على بعض الأساليب المساعدة كالإحصاء، من أجل تحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها من خلال الاستبيان، وهذه الأساليب والأدوات تتمثل في: النسب المئوية، والهدف من استخدام هذه الأداة هو معرفة تلك التكرارات في الإجابة عن الأسئلة، وقانون النسبة المئوية هو: $\frac{\text{تك} \times 100}{\text{ع تك (مج)}}$

شرح الرموز:

تك: تكرار المجموع

ع تك (مج): العدد الكلي للتكرارات

100%: تمثل النسبة المئوية.

وفيما يخصّ الظروف التي تمت فيها الدّراسة الميدانية، فإنّه يمكن القول بصفة عامة أنّها كانت ملائمة، إذ وجدت كل التسهيلات من طرف مدراء كل من المدارس الابتدائية التي ذهبت إليها وقد ساعدوني كثيرا لإنجاز عملي في أحسن الظروف.

5- تحليل نتائج الاستبيان:

1- تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلّمين:

أ- تحليل نتاج استبيان البيانات الشخصية:

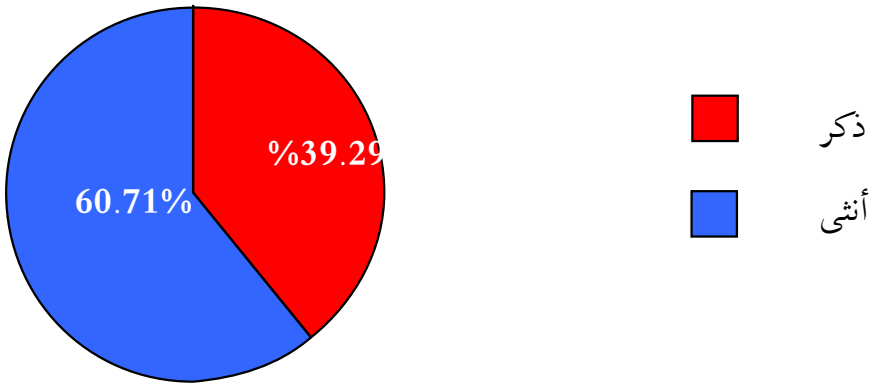
السؤال رقم 01: (الجنس)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
ذكر	11	%39.29
أنثى	17	%60.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال النتائج في الجدول والدائرة النسبية أن نسبة (60.71%) من أفراد العيّنة إناث، وهذا يدلّ على ميل الإناث وتوجّههم بصفة عامّة إلى مهنة التّعليم، وخاصّة في السنوات الأخيرة، حيث أخذت المرأة مكانا هامّا في قطاع التربية، وبالمقارنة مع ذلك كانت نسبة أفراد العيّنة من الذكور (39.29%).

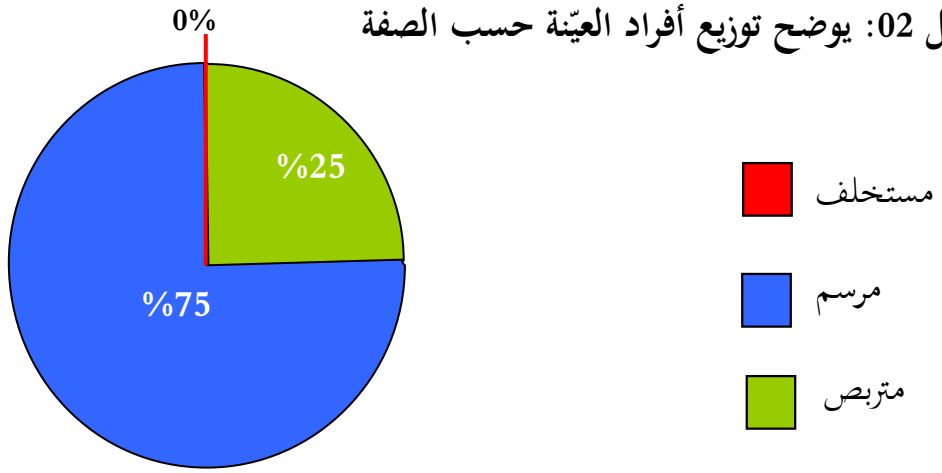
السؤال رقم 02: (الصفة)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
مستخلف	00	**%00**
مرسم	21	%75
متربص	07	%25
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الصفة

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الصفة



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال النتائج في الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة المعلّمين المرسّمين (75%) ويقدّر عددهم بـ 21 معلما، أمّا بالنسبة إلى المعلمين المتربصين فعددهم 7 يقدر بـ (25%)، بينما المعلمين المستخلفين تقدر نسبتهم بـ (00%). وهذا ما يؤكّد أن نسبة المعلمين المرسمين ذو خبرة وكفاءة عالية في العملية التعليمية.

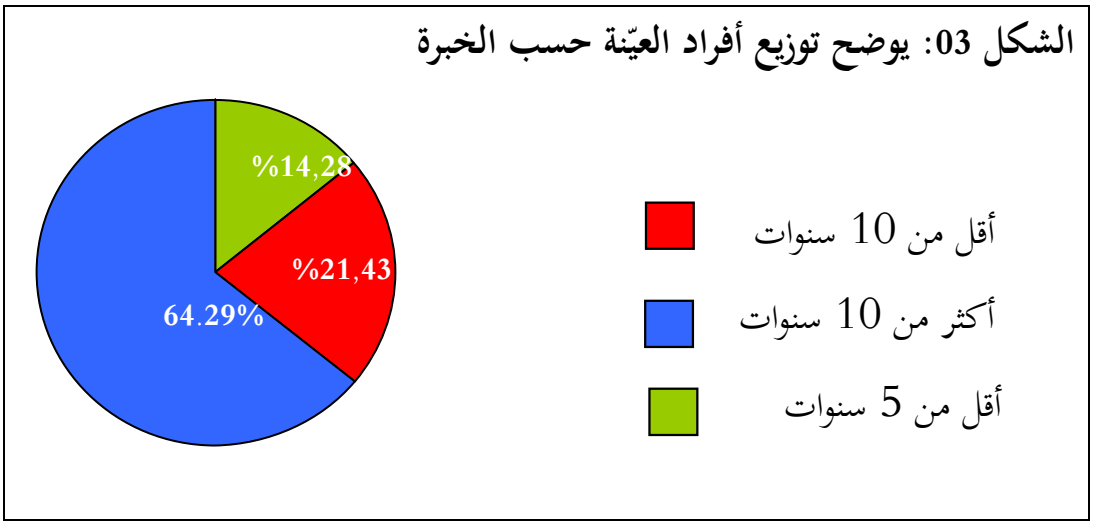
السؤال رقم 03: (الخبرة)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	04	%14.28
أقل من 10 سنوات	06	%21.43
أكثر من 10 سنوات	18	%64.29
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 03: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أن نسبة المعلّمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات قد بلغت (64.29%) بحيث بلغ عدد الأفراد 18 فردا، فهي تحتل النسبة الأولى. أمّا بالنسبة للمعلّمين الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات بلغت (21.43%) أيْ ما يعادل 06 أفراد، ثم تليه نسبة المعلمين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، بلغ عددهم 04 أفراد، أي ما يعادل (14.28%). ويظهر من خلال هذا الجدول والدائرة النسبية أنّ المعلّمين الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات يمثلون الأكثرية، فالخبرة تعتبر من أهم الأسس التي تساعد في نجاح العملية التعليمة.

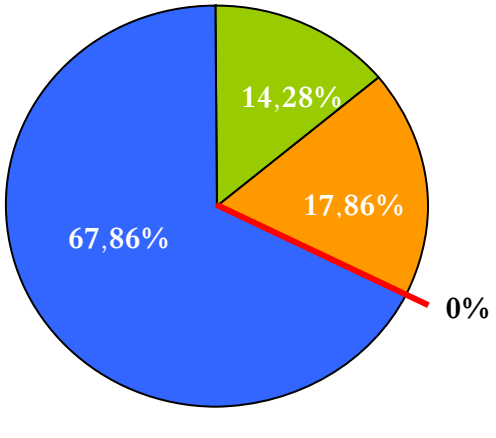
السؤال رقم 04: (الشاهدة المتحصل عليها)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
ليسانس	19	%67.86
ماستر	04	%14.28
ماجيستر	05	%17.86
دكتوراه	00	%00
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 04: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الشهادة المتحصل عليها

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 04: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الشهادة المتحصل عليها



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النّسبية أنّ نسبة المعلّمين المتحصّلين على شهادة الليسانس تقدر نسبتهم بـ (67.86%) وهي أعلى نسبة، ثم تليها نسبة (17.86%) التي تمثل فئة المعلّمين الحاملين لشهادة الماجيستر، وفيما يخص نسبة (14.28%) هي قيمة المعلمين المتحصّلين على شهادة الماستر، أمّا بالنسبة لشهادة الدكتوراه فلم تلحظ المدارس الخمس بمعلّمين حاملين لهذا النوع من الشهادات.

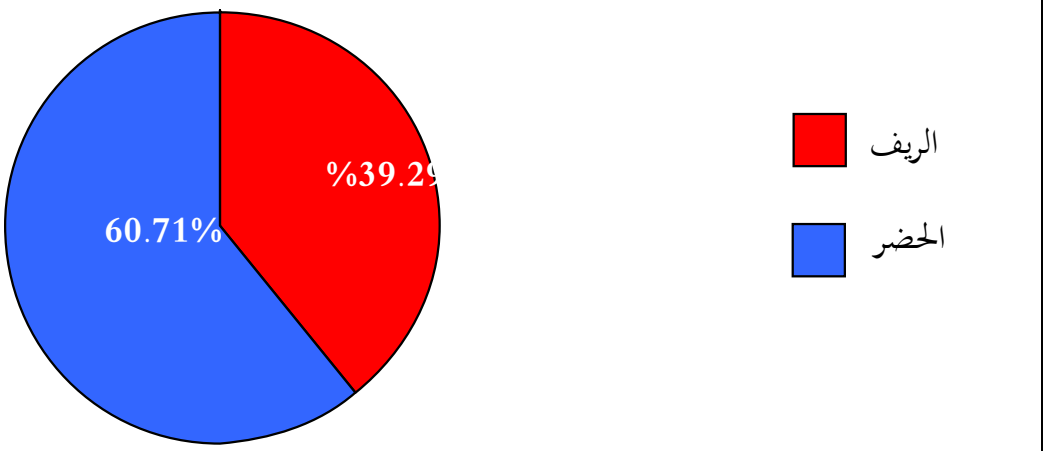
السؤال رقم 05: (المنطقة الجغرافية)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
الريف	11	%39.29
الحضر	17	%60.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 05: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المنطقة الجغرافية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 05: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المنطقة الجغرافية



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أن نسبة (60.71%) من المعلّمين ينتمون إلى البيئة الحضرية حيث بلغ عددهم 17 معلما، أمّا النسبة المتبقية التي تتمثل في (39.29%) هم المعلّمون الذين ينتمون إلى البيئة الريفية، وعددهم هو 11معلما.

ب- تحليل نتائج استبيان بيانات الموضوع:

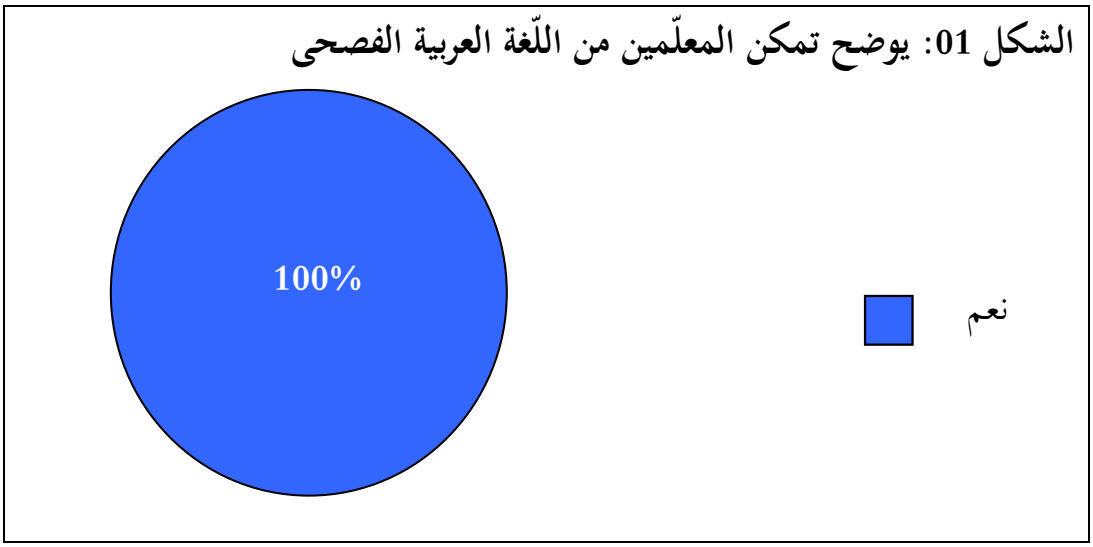
السؤال رقم 01: هل أنت متمكن بشكل جيد من اللّغة العربية الفصحى؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	28	%100
لا	00	%100
أحيانا	00	%00
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 01: يوضح تمكن المعلّمين من اللّغة العربية الفصحى

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 01: يوضح تمكن المعلّمين من اللّغة العربية الفصحى



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية مدى تمكّن المعلّمين من اللّغة العربية الفصحى، حيث أنّ نسبة (100%) من الإجابات كانت بنعم، وهذا راجع لكونهم متخصصين في هذه المادّة.

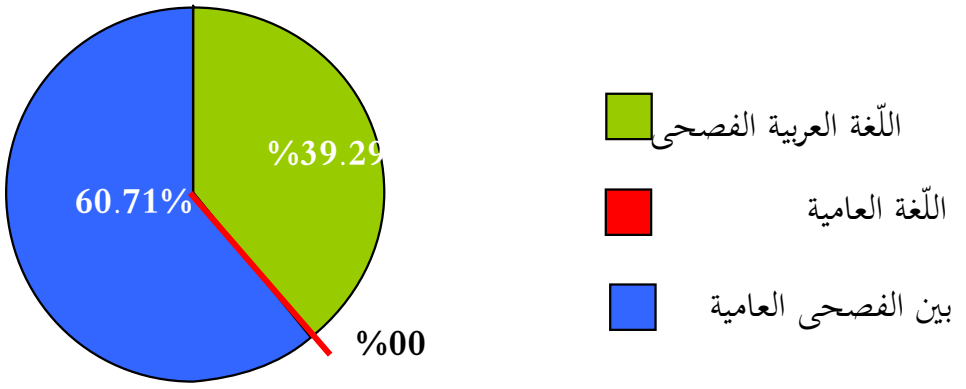
السؤال رقم 02: ما هي اللّغة التي تتعامل بها مع تلاميذك داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	11	%39.29
اللّغة العامية	00	%100
بين الفصحى العامية	17	%60.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 02: يوضح اللّغة التي يستخدمها المعلم مع تلاميذه داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 02: يوضح اللّغة التي يستخدمها المعلم مع تلاميذه داخل القسم



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية نسبة اللّغة المتعامل بها داخل الصف الدراسي، حيث نجد أن الفصحى مستعملة بنسبة (39.29%) وهذا دليل على ضعف التعامل بها في الوسط التعليمي لوحدها فقط.

أمّا الاستعمال المدمج بين الفصحى والعامية فنجد نسبته (60.71%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالفصحى فقط ويمكن إرجاع ذلك إلى سهولة فهم الفصحى إلى جانب العامية، أي أنّ الفصحى تعتبر في نظر التلاميذ صعبة من دون العامية، لأنّ العامية هي اللّغة التي تعوَّد على

استعمالها في الحياة اليومية، فهي لغة المنشأ أي أنّها لغتهم الأولى وبالإضافة إلى أنّ الوقت الذي يقضونه داخل المدرسة أقل بكثير من الوقت الذي يقضونه خارجها، لذا نجد أنّ استعمال العامية يغلب عليه ولكن في نفس الوقت لا يجوز على الإطلاق استعمال العامية بمفردها.

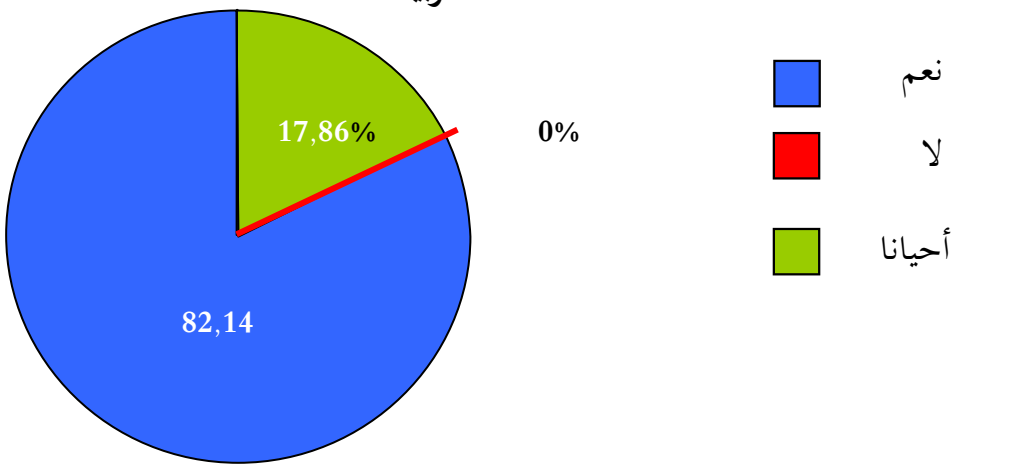
السؤال رقم 03: هل تحاول الحديث داخل القسم باللّغة العربية الفصحى في مادة اللّغة العربية؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	23	%82.14
لا	00	%100
أحيانا	05	%17.86
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 03: يوضح محاولة المعلّمين داخل القسم الحديث بالفصحى في مادة اللّغة العربية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 03: يوضح محاولة المعلّمين داخل القسم الحديث بالفصحى في مادة اللّغة العربية



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية أن أغلب معلّمي اللّغة العربية يحرصون فعلا على الحديث بالفصحى أثناء الممارسة الصفية وخاصّة في حصة اللّغة العربية، إذ يمثلون (82.14%) من عينة الدّراسة، بينما (17.86%) يستعملون الفصحى أحيانا، وهي نسبة معتبرة تعيق تفعيل التواصل التربوي بين المعلّم والمتعلّم.

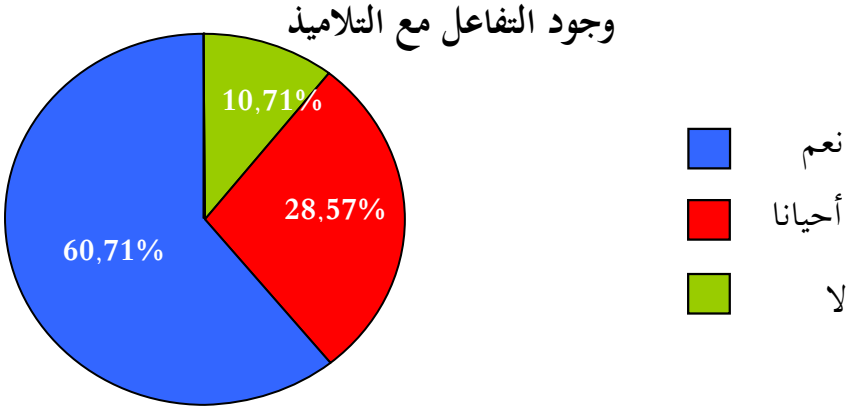
السؤال رقم 04: هل تستعمل الكلمات العامية داخل القسم عندما لا تجد تفاعل التلاميذ معك وعدم فهمهم للمعلومة؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	17	%60.71
لا	03	%10.71
أحيانا	08	%28.57
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 04: يوضح استعمال المعلّمين للكلمات العامية داخل القسم عند عدم وجود التفاعل مع التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 04: يوضح استعمال المعلّمين للكلمات العامية داخل القسم عند عدم وجود التفاعل مع التلاميذ



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية أنّ أغلب المعلّمين يستخدمون الكلمات العامية داخل حجرة الدّراسة عند عدم وجود التفاعل من قبل التلاميذ إذ يمثلون (60.71%)، أمّا نسبة (28.57%) يوظفون هذه الكلمات أحيانا أي بنسبة قليلة، أمّا النسبة المتبقية والمتمثلة في (10.71%) لا يوظفون اللّغة العامية حتّى إذا وجدوا عدم تفاعل التلاميذ معهم، فهم متمسكين باللّغة المقدّسة لغة القرآن الكريم اللغة العربية الفصحى.

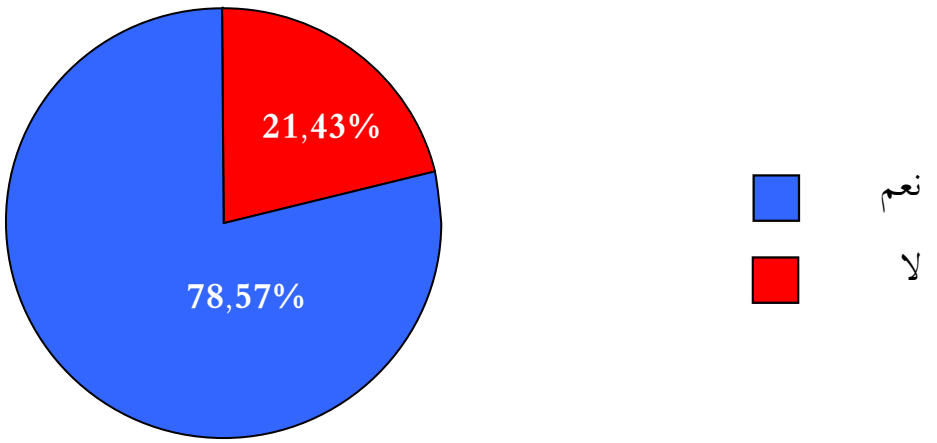
السؤال رقم 05: هل استخدام اللّغة العامية أمر سيساعد على إيصال المعلومة بشكل أوضح؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	22	%78.57
لا	06	%21.43
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 05: يوضح أهمية استخدام اللّغة العامية في إيصال المعلومة بشكل واضح

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 05: يوضح أهمية استخدام اللّغة العامية في إيصال المعلومة بشكل واضح



قراءة وتعليق:

من خلال النتائج في الجدول والدائرة النسبية ألاحظ أن نسبة استخدام العامية يساعد على إيصال المعلومة والفهم بشكل كبير للتلاميذ، حيث كانت الإجابة بنعم بنسبة (78.57%) وهي أعلى نسبة ممّا يؤكد أهمية هذا العامل (اللّغة العامية) في توضيح الفكرة، أمّا نسبة (21.43%) كانت بإجابة لا إذ تعتبر نسبة جدّ ضعيفة، وهذا راجع إلى عدم توظيف المعلّمين اللّغة العامية داخل الصّف. وبالتالي نستنتج أن اللّغة العامية لها دور إيجابي في هذا الموضع، حتى ولو كانت غير رسمية إلاّ أنّها تعمل على إيصال الفكرة للتلاميذ بشكل أبسط وأوضح.

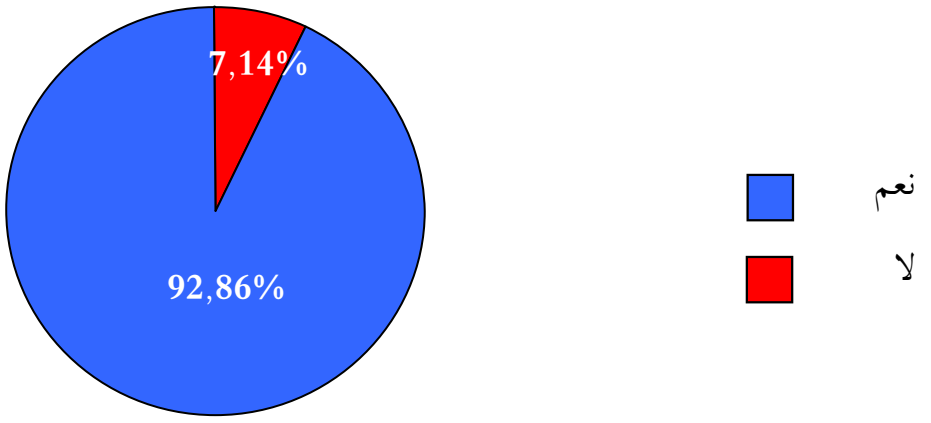
السؤال رقم 06: أليس من الأجدر أن تخاطبهم بالفصحى فقط؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	26	%92.86
لا	02	%7.14
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 06: يوضح رأي المعلّمين باستخدام اللّغة العربية الفصحى فقط

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 06: يوضح رأي المعلّمين باستخدام اللّغة العربية الفصحى فقط



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال النتائج في الجدول والدائرة النسبية أنّ أغلب المعلّمين يرون أنّه من الأجدر مخاطبتهم بالفصحى فقط، والتي تمثل نسبة (92.86%) وهي أعلى نسبة. أمّا الباقي (7.14%) يرفضون ذلك بسبب عدم إتقان التلميذ لتلك اللّغة وعدم ممارسته لها جيّدا.

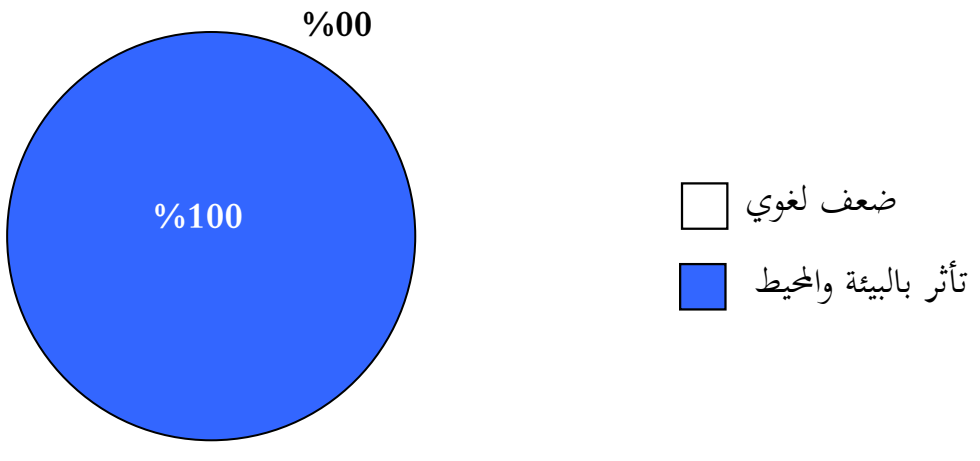
السؤال رقم 07: هل استعمالك للّغة العامية داخل القسم سببه ضعف لغوي، أم مجرد تأثر بالبيئة والمحيط؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
ضعف لغوي	00	%00
تأثر بالبيئة والمحيط	28	%100
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 07: يوضح سبب استخدام المعلّمين للعامية داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 07: يوضح سبب استخدام المعلّمين للعامية داخل القسم



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ كل معلّمين المدارس الابتدائية الخمسة وقدرت نسبتهم (100%) يستعملون اللّغة العامية داخل الصفوف الدراسية بسبب تأثرهم بالبيئة التي تغزوها العامية في كل مجال، ما يجعلهم منحرجين من الحديث بالفصحى في وسط تغلب عليه العامية.

فالبيئة التي تغلب عليها العامية تؤدي إلى انحراف المستعمل عن اللّغة الأم، فتضعف قدرته اللّغوية تدريجيا، فتكون بذلك اللّغة العامية هي لغته الأولى للحوار والتواصل، وهذا التداخل حتما يؤدي إلى ضعف المستوى اللّغوي.

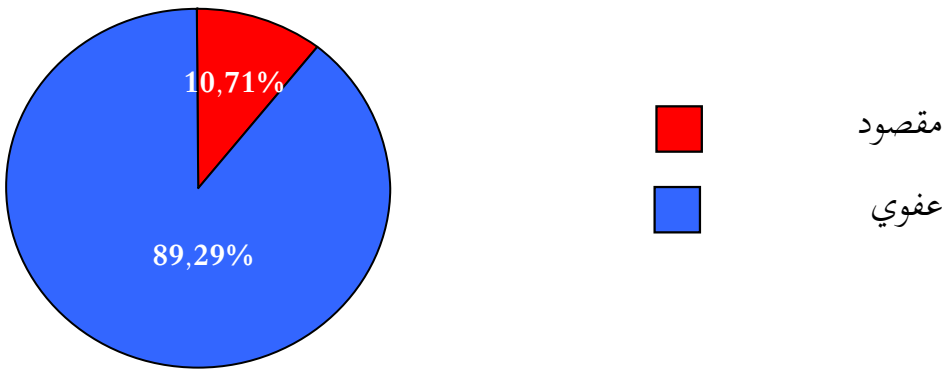
السؤال رقم 08: هل استعمالك للّغات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية مقصود أم عفوي؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
عفوي	25	%89.29
مقصود	03	%10.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 08: يوضح سبب استخدام اللّغات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 08: يوضح سبب استخدام اللّغات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ (89.29%) من المعلّمين إقحامهم للكلمات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية عفوي ودون قصد، وهذا ما يؤكد بالنسبة لي الضعف اللغوي لديهم والتأثير الكبير بهذه اللغات. أمّا النسبة المتبقية من المعلّمين التي تقدر بـ (10.71%) هي نسبة المعلّمين الذين يعتمدون على اللّغة الرسمية في المؤسسات التربوية (اللّغة العربية الفصحى). وهي قليلة وضعيفة جدا تكاد تنعدم.

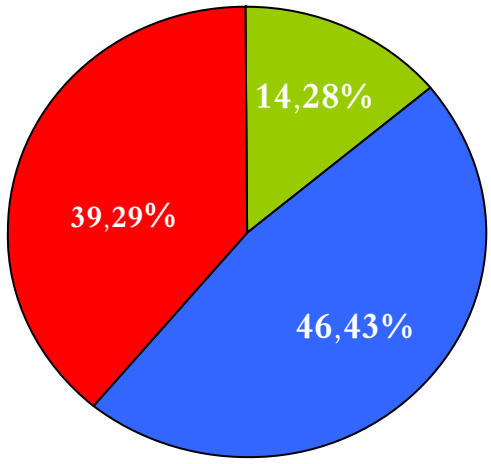
السؤال رقم09: ما مدى استجابة التلاميذ معك أثناء عرضك لدرس ما باللّغة العربية الفصحى؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
جيدة	11	%39.29
متوسطة	13	%46.43
ضعيفة	04	%14.28
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 09: يوضح نسبة استجابة التلاميذ لدرس مطروح باللغة العربية الفصحى

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 09: يوضح نسبة استجابة التلاميذ لدرس مطروح باللغة العربية الفصحى



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ إجابة المعلّمين متقاربة بين جيدة ومتوسطة، قدرت نسبة الإجابة بجيدة (39.29%)، ونسبة (46.43%) الإجابة بمتوسطة، أمّا النسبة المتبقية التي تقدّر بـ (14.28%) هي النسبة الضعيفة من استجابة التلاميذ للدرس المطروح باللّغة العربية الفصحى.

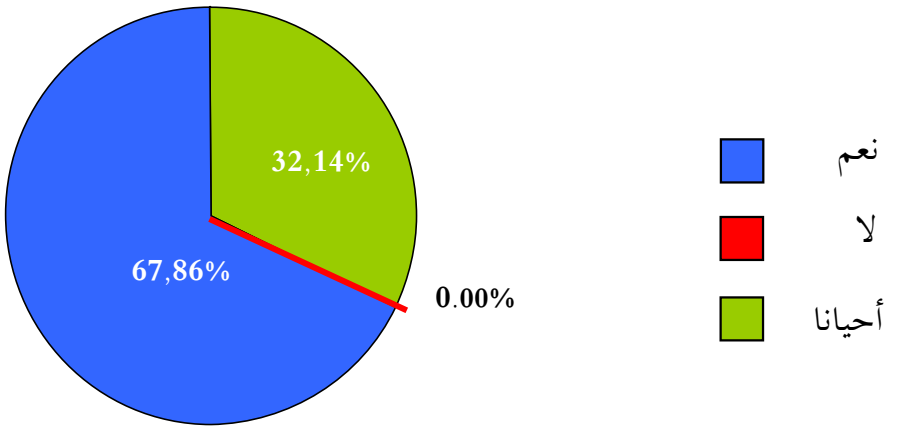
السؤال رقم 10: هل حاولتم أن تفرضوا على التلاميذ الحديث باللّغة العربية الفصحى داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	19	%67.86
لا	00	%00
أحيانا	09	%32.14
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 10: يوضح محاولة فرض الحديث باللّغة الفصحى على التلاميذ داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 10: يوضح محاولة فرض الحديث باللّغة الفصحى على التلاميذ داخل القسم



قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية يتبيّن مدى فرض المعلّمين على التلاميذ اللّغة الفصيحة داخل القسم، بحيث (67.86%) من المعلّمين يفرضون الفصحى على تلاميذهم والنسبة المتبقية التي تقدر بـ (32.14%) هي الفئة التي ترى أنّه ليس من الضروري فرض تلك اللّغة لأنّ هناك مواقف تستدعي إلى استخدام لغة أخرى غيرها.

السؤال رقم 11: لماذا لا يتخاطب التلاميذ معك ومع بعضهم البعض باللّغة الفصحى؟

يبيّن من خلال إجابات معلّمين ومعلّمات المدارس الابتدائية الخمسة أنّ الأسباب التي تجعل المتعلّمين لا يتحدثون معهم ومع أصدقائهم باللّغة العربية الفصحى هي:

- عدم استيعابهم وفهمهم لها.
- لصعوبتها وتعقيدها.
- خوفا من الوقوع في الخطأ.
- الشعور بالإحراج أمام الزّملاء.
- طغيان اللّغات الأجنبية.
- التأثر باللّغة العامية (اللّغة الأم).

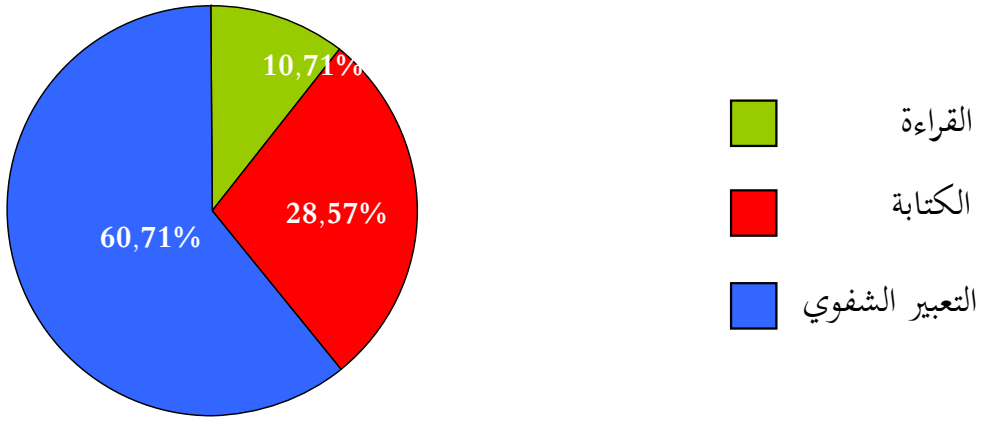
السؤال رقم 12: ما هي الأنشطة التي تساعدك في تعليم وإتقان الحديث باللّغة العربية الفصحى للتلاميذ؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
القراءة	03	%10.71
الكتابة	08	%28.57
التعبير الشفوي	17	%60.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 11: يوضح أكثر الأنشطة التي تساعد المعلّم في تعليم الحديث باللّغة الفصيحة للتلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 11: يوضح أكثر الأنشطة التي تساعد المعلّم في تعليم الحديث بالفصحى للتلاميذ



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ أحسن نشاط لتعليم التلاميذ الحديث باللّغة العربية الفصحى هو نشاط التعبير الشفهي، إذ قدّرت نسبته بـ(60.71%) فيعتبر هذا النشاط من أكثر الأنشطة في تطوير الحصيلة المعرفية واللّغوية لدى التلاميذ. إضافة إلى نشاط الكتابة الذي يعتبر من الأنشطة التي تمدّ التلميذ المجال للتعبير عن أفكاره ومكبوتاته إذ قدّرت بنسبة (28.57%)، والنسبة المتبقية هي نسبة ضئيلة جدا قدّرت بـ(10.71%) وهي نشاط القراءة إذ

يعتبر هذا النشاط بالنسبة للمتعلّمين ليس مهم جدّا، كونه يقرأ النصوص والمعلومات دون استيعابها وفهمها.

السؤال رقم 13: ما هو الهدف من تقديم نشاط التعبير الشفوي؟

كانت معظم إجابات المعلّمين كالآتي:

-الطلاقة في التعبير (حل عقدة اللّسان)

-التدرب على التحدث باللّغة العربية الفصحى.

-توظيف المكتسبات اللّغوية باستعمال الصيغ المدروسة.

-التّعبير عن الأفكار بجمل بسيطة معبّرة وموحية.

-إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم الذي يمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة.

-القدرة على التواصل مع الآخرين باستعمال أدوات الوصف.

-تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم.

-القدرة على تحديد الأهداف والتغلّب على المصاعب.

-القدرة على سرد أحداث أو قصص بلسان عربي فصيح.

السؤال رقم 14: أين تكمن أهمية التعبير في التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي؟

لقد انحصرت إجابات المعلّمين في:

-إثراء الرصيد اللّغوي وعدم التواصل لدى التلاميذ مع الآخرين.

- تنمية القدرة اللّغوية لدى التلاميذ.

-تعزيز الثقة بالنفس لديهم.

-الإثراء اللّغوي والفكري والرصيد المعرفي، وكذلك الفصاحة والطلاقة اللّغوية.

-بناء النطق الصحيح والسليم للتلاميذ.

-إكساب التلميذ مهارات لغوية، وقدرات متنوعة.

-إزالة ظاهرة الخجل وإكساب التلميذ الجرأة في المواجهة.

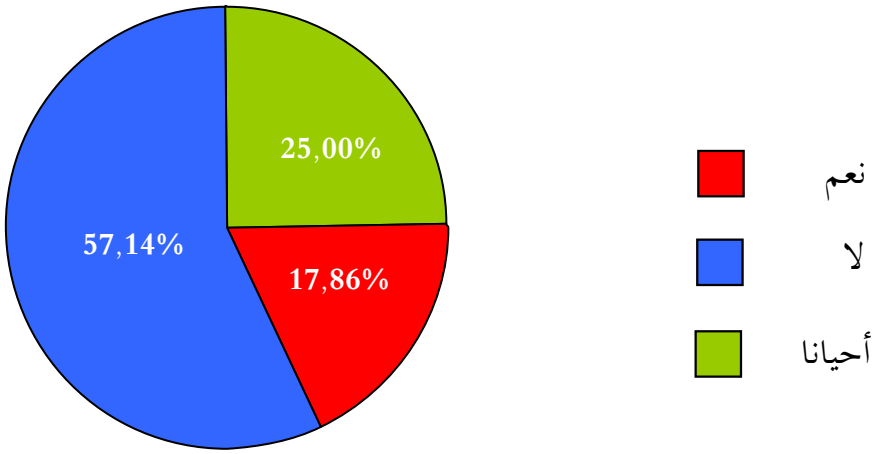
السؤال رقم 15: هل للتلاميذ القدرة على التعبير مشافهة بشكل سليم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	05	%17.86
لا	16	%57.14
أحيانا	07	%25.00
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 12: يوضح مدى قدرة التلاميذ على التعبير مشافهة

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 12: يوضح مدى قدرة التلاميذ على التعبير مشافهة



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية يتبيّن لي أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأنّ التلميذ لا يملك القدرة على التّعبير مشافهة بشكل سليم قدّرت بـ (57.14%)، لأنّ التلميذ يجد صعوبة أثناء التعبير مشافهة نظرا لعجزه عن اكتساب اللّغة العربية الفصحى والتحدث بها، لأنّ في هذه المرحلة من التعلّم لا يملك رصيدا لغويا كاف للتعبير مشافهة. ويرى بعضهم أنّ هناك من التلاميذ من يعاني

اضطرابات في النطق والكلام، ممّا يجد صعوبة في التّعبير بشكل سليم، أمّا بالنسبة للمعلّمين الذين يرون أنّ للتلاميذ قدرة ولو بعبارات بسيطة مع صعوبة في انتقاء العبارات المناسبة فقدّرت نسبتهم بـ (25%)، أمّا النسبة المتبقية هي نسبة التلاميذ الذين يتقنون التعبير مشافهة بشكل جيّد وسليم، وقدّرت هذه النسبة بـ (17.86%).

السؤال رقم 16: ما هي أسباب عدم قدرة التلاميذ على التعبير الشفوي بكل طلاقة وحرية، واستخدامهم للكلّمات العامية والأجنبية داخل سياقات تعبيرهم الشفوي؟

وجدت أنّ معظم المعلّمين قد توافقت إجابتهم، وكانت كالآتي:

–طغيان العامية: لأنّ التلميذ ينشأ على لغة، فإذا دخل المدرسة وجد نفسه أمام لغة أخرى (اللّغة الفصحى)، فيظهر هنا تداخل بين اللّغة الفصحى التي يتعلّم بها في المدرسة والعامية التي يوظفها في البيت والشارع، لهذا نجد أن أغلبية التلاميذ لا يستطيعون التحدث باللغة الفصحى لمدة طويلة، فيستعملون العامية لسد النقص ومواجهة المواقف.

–ضعف الرّصيد اللّغوي عند التلاميذ مما يجعلهم غير قادرين على استعمال الألفاظ في سياق معيّن.

– نقص المطالعة.

–الشرود الذّهني للمتعلّم لانعدام مشاهد التعبير في بعض الأحيان.

–صعوبة الإنتاج الشفوي نتيجة عدم فهم التلاميذ لبعض المواضيع الصعبة التي لم يسمعوا بها من قبل.

–كثرة التلاميذ داخل القسم الواحد ممّا ينجم عنه الفوضى ونقص التركيز.

–الوقت المخصص لهذا النشاط غير كاف، فيجد المعلّم صعوبة في الاستماع لتعابير التلاميذ كلّها في حصة واحدة والقيام بتصحيحها.

–طغيان اللّغات الأجنبية على اللّغة العربية الفصحى ممّا يزيد من تأثير التلاميذ بهذه اللّغات ويصبح استعمالهم للّغة المقدّسة شبه منعدم.

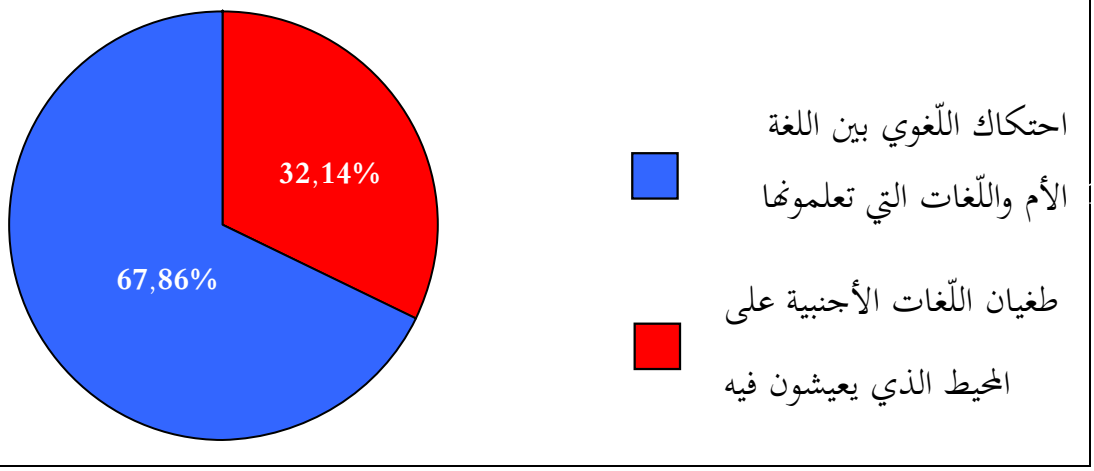
السؤال رقم 17: في نظرك إلى ما يعود هذا التداخل اللّغوي عند التلاميذ؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
الاحتكاك اللغوي بين لغتهم الأم واللغات التي يتعلّمونها	19	%67.86
طغيان اللغات الأجنبية على المحيط الذي يعيشون فيه	09	%32.14
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 13: يوضح سبب التداخل اللّغوي عند التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 13: يوضح سبب التداخل اللّغوي عند التلاميذ



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية ألاحظ أنّ نسبة (67.86%) من المعلّمين يعتقدون أنّ الاحتكاك اللّغوي بين اللّغة الأم واللّغات التي يتعلمها الطفل هو الذي يؤدي إلى ظهور التّداخل

اللّغوي عنده، أمّا نسبة (32.14%) فهي نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ بروز ظاهرة التّداخل اللّغوي عند الطفل يعود إلى طغيان اللّغات الأجنبية على المحيط الذي يعيش فيه، فتعلّم اللّغة الثّانية عملية صعبة لما تتطلبه من قدرات عقلية ومهارات لغوية تفوق طاقته.

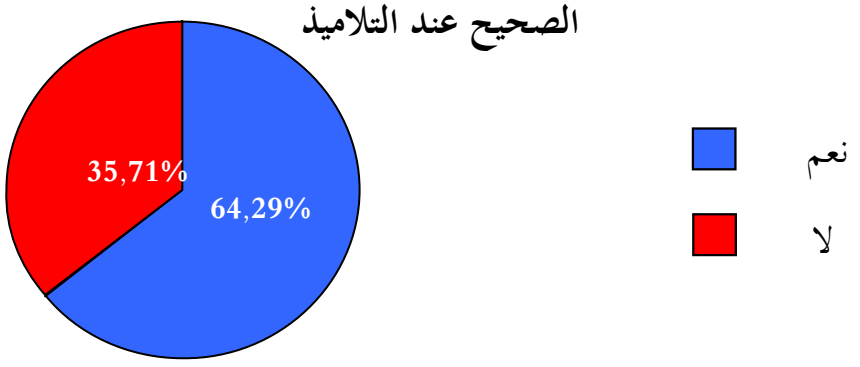
السؤال رقم 18: في نظرك، هل هذا التداخل اللّغوي يعيق عملية الأداء اللّغوي الصحيح عند التلاميذ؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	18	%64.29
لا	10	%35.71
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 14: يوضح مدى تأثير ظاهرة التّداخل اللّغوي على عملية الأداء اللّغوي الصحيح عند التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 14: يوضح مدى تأثير ظاهرة التّداخل اللّغوي على عملية الأداء اللّغوي الصحيح عند التلاميذ



قراءة وتعليق:

يتّضح لي من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة (64.29%) من المعلّمين يرون أنّ ظاهرة التّداخل اللّغوي تعيق في عملية الأداء اللّغوي والتواصل، حيث هذا التّداخل يؤدي إلى جعل التلاميذ إلى عدم إتقان اللّغة الأولى بشكل جيّد ولا اللّغة الثّانية حتى، فيستعمل شيئا من الأولى

وشيئا من الثّانية في موقف واحد، فظاهرة التداخل اللّغوي تعمل على تأخير تنمية القدرات المعرفية واللّغوية لدى التلاميذ. أمّا نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ التداخل اللّغوي لا يعيق في عملية الأداء اللّغوي فقد بلغت (35.71%) حيث أنّ هذه الظاهرة تؤدي إلى خلق نوع من المعرفة والتعلّم واكتساب العديد من اللّغات.

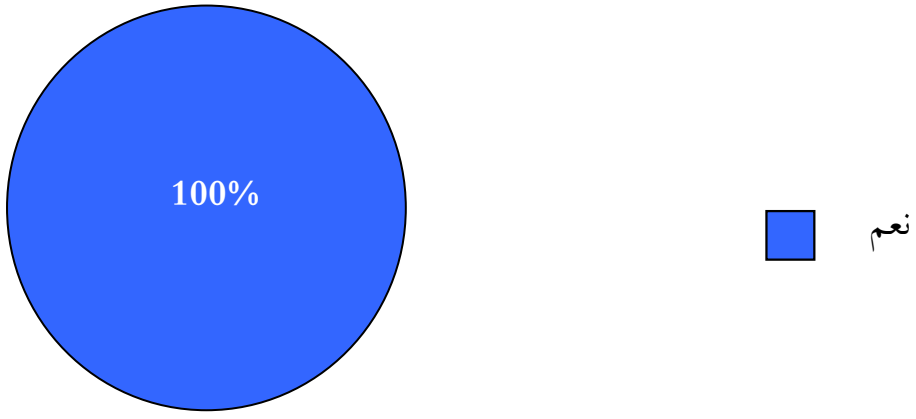
السؤال رقم 19: هل يساعد التعبير الشفوي في تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ؟

الاختبارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	28	%100
لا	00	%00
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 15: يوضح أهمية التعبير الشفوي في تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 15: يوضح أهمية التعبير الشفوي في تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية نجد أنّ جل المعلّمين إجاباتهم كانت واحدة وهي أنّ درس التعبير يساعد على اكتساب وتطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ. فنشاط التعبير الشفوي يزوّد التلاميذ

بثروة من المفردات والتراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار، فهو يعوّد التلاميذ على الطلاقة في اللّسان والقدرة على صوغ العبارات العربية السهلة...الخ.

السؤال رقم 20: ما هي الوسائل التي تقترحها لتنمية مهارة التعبير الشفوي؟

وكانت الإجابات كالتالي:

–القيام بعرض أشرطة فيديو لمسرحيات وحوارات بين المتعلّمين في نفس مستواهم.

–توفير المشاهد كما كانت في القديم لتقريب الموضوع أكثر للمتعلّم وتحفيزه على المشاركة وإثارة دافعيته.

–التدريب المستمر على استعمال اللّغة الفصحى داخل القسم بأسلوب سليم.

–التشجيع على المطالعة التي تعتبر من أهم النشاطات التّعليمية التي تساعد على تنمية قدرات التلميذ والنهوض باللّغة، بالإضافة إلى تطوير القدرات التّعبيرية.

– تنمية روح الحوار لأنّه يساعد على امتلاك مهارات التواصل الشفوي من خلال تبادل التلاميذ المعارف والمعلومات، كما يدربهم على التفكير والنطق الصحيح.

–التلفزيون: يعتبر من أهم الوسائل التي تعتمد على اللّغة بشكل كبير كما يعتمد على الصوت والصورة، وتفاعل اللّغة مع الصوت يؤدي إلى إبراز الموضوع بشكل شديد الوضوح والدّقة.

السؤال رقم 21: ما هي العناصر التي تجذب التلاميذ أكثر في إتقانهم للتعبير الشفوي؟

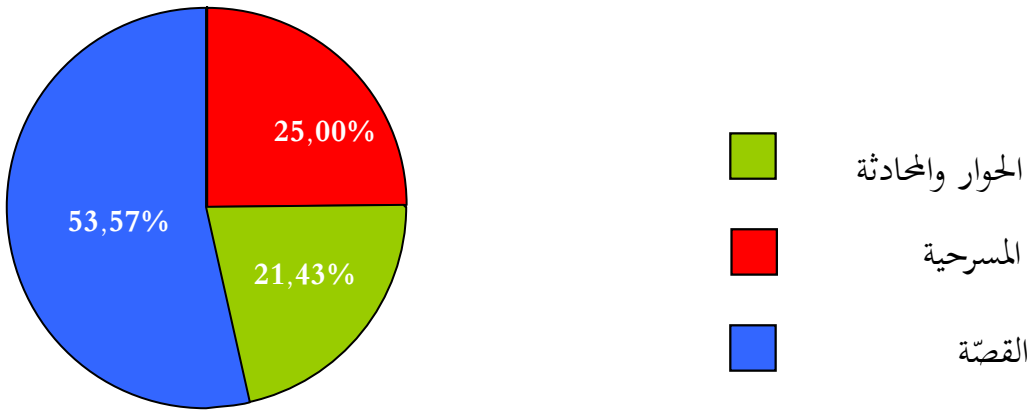
الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
الحوار والمحادثة	06	%21.43
المسرحية	07	%25.00
القصّة	15	%53.57

المجموع	28	%100

الجدول رقم 16: يوضح أهم العناصر التي تجذب التلاميذ في إتقان التعبير الشفوي

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 16: يوضح أهم العناصر التي تجذب التلاميذ في إتقان التعبير الشفوي



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ أكثر العناصر جذبا للتلاميذ في المرحلة الابتدائية هي عنصر القصّة، إذ نجد نسبة المعلّمين الذين ينتمون إلى هذا الرأي تقدّر بـ (53.57%) فعنصر القصّة أكثر جذبا للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بحكم أنّ التلميذ تعلّم أولا سماع قصص أمّه وجدّته، فرغم أنّه لا يعرف بمقومات القصّة إلاّ أنّه يعرف كيف تسرد، وأنّها تحتوي على بداية وأحداث وعقدة، وكذلك تبنى على شخصيات تُحرك مجريات القصّة وتحوّلها من حالة إلى حالة أحسن منها أو أسوء، ونظرا لتعويد التلميذ على سماع القصص فإنّه من الأمر العادي أنّه ينجذب إليها ويجد التعبير الشفوي فرصة لحكاية القصص التي يعرفها، كما أنّه يتأثر بالقصص التي تقدم من طرف معلّمه. أمّا نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ عنصر المسرحية هو أكثر العناصر جذبا للتلاميذ في هذا النشاط تقدر بـ (25%)، فكذلك عنصر المسرحية يعدّ من أهم العناصر في تنمية الحصيلة اللّغوية للتلاميذ. ونسبة المعلّمين الذين يؤكدون أنّ عنصر الحوار والمحادثة هما العنصران الذين يشدّان انتباه

التلاميذ من خلال هذا النشاط بـ (21.43%) لكلا منهما، لكن رغم قلّة المعلّمين الذين اختاروا هذا العنصر إلاّ أنّنا نجد أنّ الحوار والمحادثة عنصران يجذبان اهتمام التلاميذ أيضا، بحيث أنّه يتحاورون مع معلّمهم ومع بعضهم البعض، فهم مضطرون للتحدث لكي يعبّروا عن رأيهم وإبداء وجهة نظرهم وتفكيرهم حول الموضوع الذي بين أيديهم.

السؤال رقم 22: ما هي الصعوبات التي توجهها خلال تدريسك لنشاط التعبير الشفوي؟

نجد معظم الصعوبات التي تحدث عنها المعلّمين خلال عرض درس التعبير الشفوي تتمثل في:

–نوعية المواضيع المقرّرة فنجد أنّها مواضيع غامضة وهي تبعد كل البعد عن الوسط الذي يعيش فيه التلميذ.

–نقص المشاهد والصور التي تسهل من عملية التعليم ونجد معظم التلاميذ لا يميلون لهذه المواضيع، فكما أسلفنا الذكر فإنّ السهولة والوضوح هما العنصران اللذان يجذبان اهتمام التلاميذ.

–عدم امتلاك التلاميذ للرصيد اللّغوي الكاف للتعبير والتحدث عن مختلف المواضيع وهذه النتيجة تعود إلى أسباب كثيرة أهمها اختلاف لغة المدرسة عن لغة البيت وكذلك عدم اهتمام التلاميذ بالمطالعة، ونجد أن معظم التلاميذ يجدون صعوبة في النطق السليم للحروف العربية وهذا راجع إلى نقص ممارسة القراءة.

–معاناة التلاميذ في بناء وتنظيم أفكاره وافتقاده للمرادفات التي تسمح له بالتعبير بشكل أحسن.

–الاكتظاظ وارتفاع نسبة التلاميذ داخل الصّف، ممّا يخلق جو يعكّر العملية التعليمية.

فهذه الصعوبات وغيرها تساهم في صعوبة تلقين التعبير الشفهي، فعلى المعلّم أن يسعى جاهدا للحد منها، وعلى المنظومة التربوية مراعاة المعايير التربوية في تقديم المقررات الوزارية.

السؤال رقم 23: ما هي الصعوبات التي تعيق التلاميذ عن القيام الأمثل بنشاط التعبير الشفوي؟

انقسمت هذه الصعوبات حسب رأي المعلّمين المستجوبين إلى ثلاثة فئات وهي كالآتي:

أ– الصعوبات النفسية: إنّ هذه الصعوبات تشكل حاجزا أمام المتعلّم في المرحلة الابتدائية في نشاط التّعبير الشفوي وهي تتمثل في:

* الخوف من سخرية الزملاء داخل الصف الدراسي.

* شعور المتعلّم بالنقص بمعنى اعتقاده ليس كفأ لتقديم جوابه.

* الخجل والتردّد.

وكل هذه الصعوبات سببها ضعف في شخصية المتعلّم العائد في رأيي إلى التنشئة الأسرية.

ب– الصعوبات الاجتماعية: فهذه الصعوبات تعيق ملكة التعبير الشفوي لدى المتعلّم، ومنها:

* تفك العلاقات الأسرية والاجتماعية، إذ أن المجتمع الجزائري يعاني (خاصة في الفترة الحالية) من حالة التفكك الأسري المتمثل في فك الرابطة الزوجية مبكرا. وهذا الأمر يعود بالسلب على نفسية الأبناء الذين تصادفهم صعوبات جمة في نشاطات التعليم عامة وفي نشاط التعبير الشفهي خاصّة.

* الأسرة المفككة، والحال نفسه في الواقع الاجتماعي باعتبار الأسرة الخلية الأساس في المجتمع.

*شيوع لغة الشارع (العامية) وطغيانها على الفصحى حيث يكاد الطفل يخرج من المدرسة إلاّ ويجد بنفسه أمام ازدواجية لسانيه يصعب التحكم فيها داخل الصف الدراسي. فالعملة مثلا حيث لا يعرف الطفل العملة الصعبة الوطنية المتمثلة في الدينار والسنتيم إلاّ داخل الصف الدراسي، أمّا في الخارج فإنه تسيطر عليه عملة الشارع المتمثلة في (الدورو، الفرنك).

وما يساهم في شيوع هذه الظاهرة اللّغوية لدى المتعلّمين لغة الإعلام التي تعتمد بشكل فظيع على الخلط بين العامية والفرنسية وتؤثر بشكل مباشر في لغة المتعلّم كونها تركّز على الصوت والصورة.

ج- الصعوبات المعرفية: إذ يصبح المتعلّم من خلالها لا يتحكم في الصيغ اللّغوية التي تشكل اللّبنة الأساس في بناء الجمل بناء سليما، ويعود هذا في نظر المعلّمين إلى الاختلالات المسجلة في البرنامج الدّراسي، وكذا الخلل في الامتداد الطولي والعرضي لبرنامج نشاط التعبير الشفهي.

السؤال رقم 24: ما هي الحلول التي تقترحونها للحد من هذه الصعوبات، والحد من ظاهرة التداخل اللّغوي عند المتعلّمين؟

لقد اقترح المعلّمين عدّة حلول للحد من الصعوبات التي يتلقونها أثناء تقديمهم لنشاط التعبير الشفوي وكذلك الصعوبات التي يتلقاها المتعلّمين في هذا النشاط. ومن بين هذه الحلول:

* جعل التكلّم باللّغة العربية الفصحى حتمية وهدفا منشودا للأستاذ والوقوف عند أخطاء المتعلّمين وتصحيحها.
* متابعة الأهل لأبنائهم ومساعدتهم في البيت، وذلك بالتكلّم معهم بالفصحى عوض العامية.
* مراعاة استخدام اللّغة الفصحى بطريقة صحيحة مع إتقانها نطقا وكتابة.
* زيادة التمسك اللّغوي بالدين، فهو أكبر دليل على استخدام اللّغة الفصحى بطريقة صحيحة.
* حفظ القرآن الكريم.
* حث التلاميذ وتعويدهم على المطالعة والقراءة لأنّ القراءة تغني النفس وتثقف العقل وترفع الخلق.
* زيادة الحجم الساعي في ميدان التعبير الشفوي والتدريب على الحوار واستعمال التراكيب والصيغ.
* تقديم جوائز لكل من أحسن التعبير والتحدث بالفصحى بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء.
* ضرورة الاستعانة بالمشاهد والصور التعبيرية حتى يتفتح المجال للمتعلّم للتعبير الشفهي.
* مراجعة البرنامج التربوي وتعديله.

وهذه الاقتراحات يمكن القول بأنّها حلول ممنهجة وواعية باعتبارها السبيل للتقليل من هذه الصعوبات التي يقع فيها المتعلّم داخل القسم.

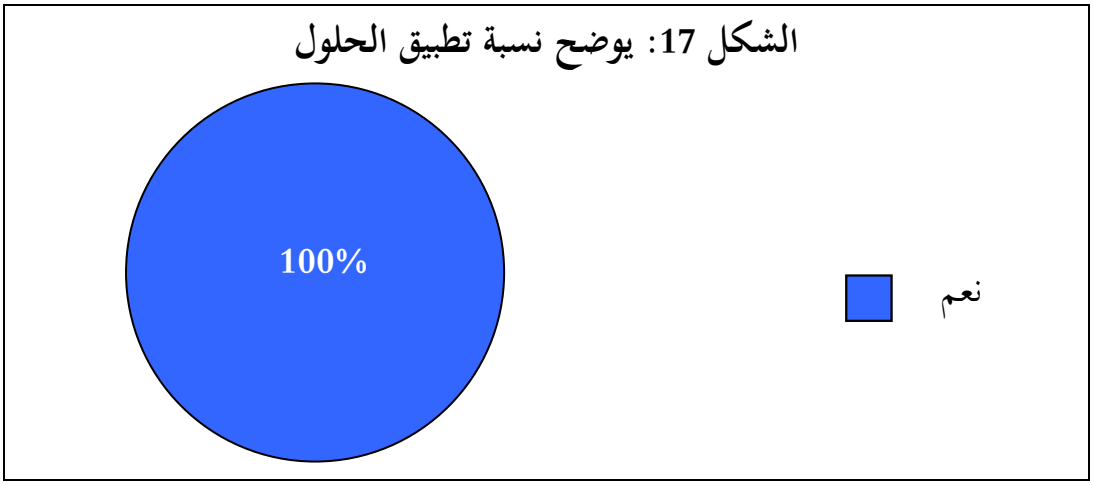
السؤال رقم 25: هل طبقت بعض من هذه الحلول؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	28	%100
لا	00	%00
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 17: يوضح نسبة تطبيق الحلول

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 17: يوضح نسبة تطبيق الحلول



قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أرى أنّ كل معلّمين المدارس الابتدائية الخمسة طبقوا بعض هذه الحلول التي تقدر نسبتهم بـ (100%) وذلك من أجل القضاء على هذه الصعوبات ولو بالقليل.

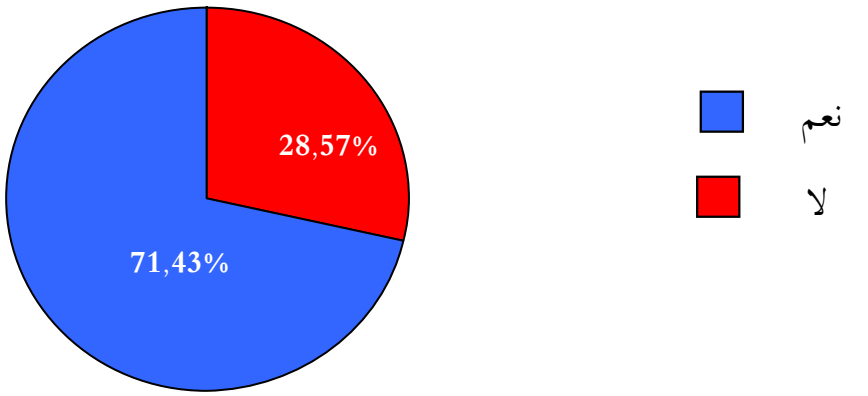
السؤال رقم 26: هل تطبيقك لهذه الحلول أعطى نتيجة أم لا؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	20	%71.43
لا	08	%28.57
المجموع	**28**	**%100**

الجدول رقم 18: يوضح نتيجة الحلول

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل 18: يوضح نتيجة الحلول



قراءة وتعليق:

يتضح من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ أكثر المعلّمين كانت إجاباتهم بنعم وتقدر نسبتهم بـ (71.43%) وهي نسبة جيدة يمكن من خلالها تحقيق عدّة أهداف، أمّا نسبة (28.57%) من المعلّمين كانت إجاباتهم بـ لا وهذا يعني أنّه لا يزال هناك عدّة صعوبات يتلقاها كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل الصف الدراسي.

2- تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلّمين:

أ- تحليل نتاج استبيان البيانات الشخصية:

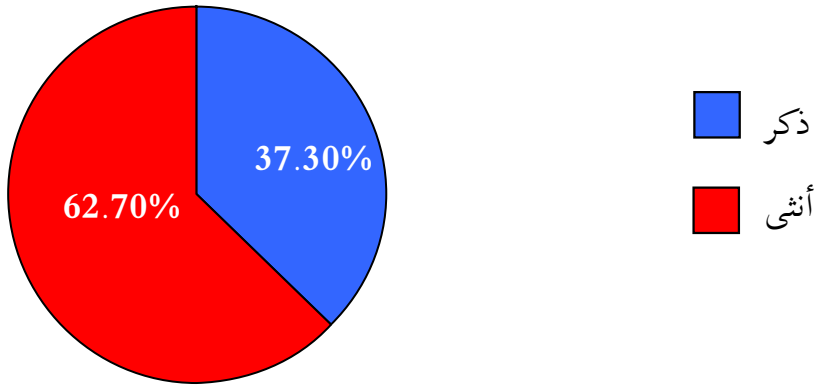
السؤال رقم 01: الجنس

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
ذكر	28	%37.30
أنثى	47	%62.70
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس



قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول والدائرة النسبية أن عدد الذكور المستجوبين هو 28 ذكر أي ما يعادل (37.30%)، كما اشتملت العيّنة على 417 أنثى، ما يعادل (62.70%).

فالملاحظ من هذه النتائج أنّ عدد الإناث يفوق عدد الذكور، وهذا ملا يدّل على نفور الذكور من الدّراسة عكس الإناث، وهذا راجع لأسباب عديدة منها البطالة لخريجي الجامعية، إلى جانب حالة الفقر التي تعاني منها العائلات الجزائرية.

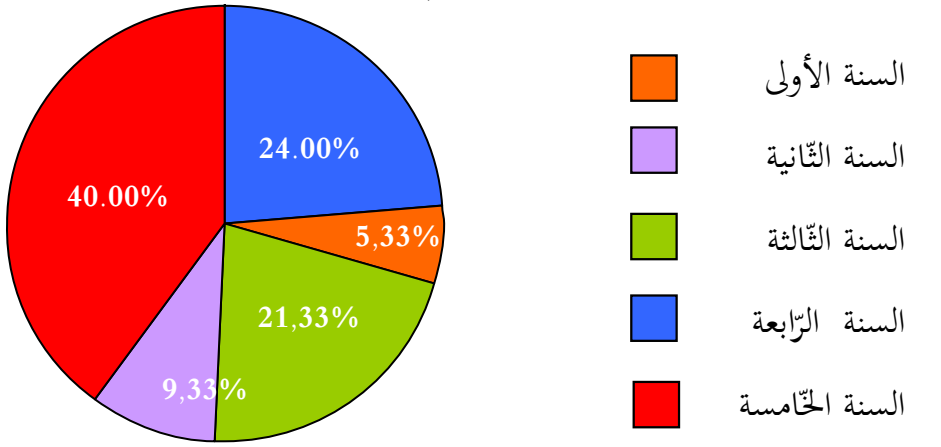
السؤال رقم 02: الصف الدّراسي

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
السنة الأولى	04	%5.33
السنة الثّانية	07	%9.33
السنة الثّالثة	16	%21.33
السنة الرّابعة	18	%24.00
السنة الخّامسة	30	%40.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 02: يوضح الصف الدّراسي الخاص بالتلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 02: يوضح الصف الدّراسي الخاص بالتلاميذ



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة تلاميذ السنة الخامسة أكثر من المستويات الأخرى،قدرت ب: (40%) ، أمّا السنة الرّابعة فقدّرت نسبة التلاميذ بـ (24%) وهم 18 تلميذا وتلميذة، أمّا بالنسبة إلى السنة الثّالثة قدّرت بـ (21.33%) وهي نسبة متوسطة، وأقل نسبة هي السنة الأولى التي قدّرت بـ (5.33%) والسنة الثّانية بـ (9.33%).

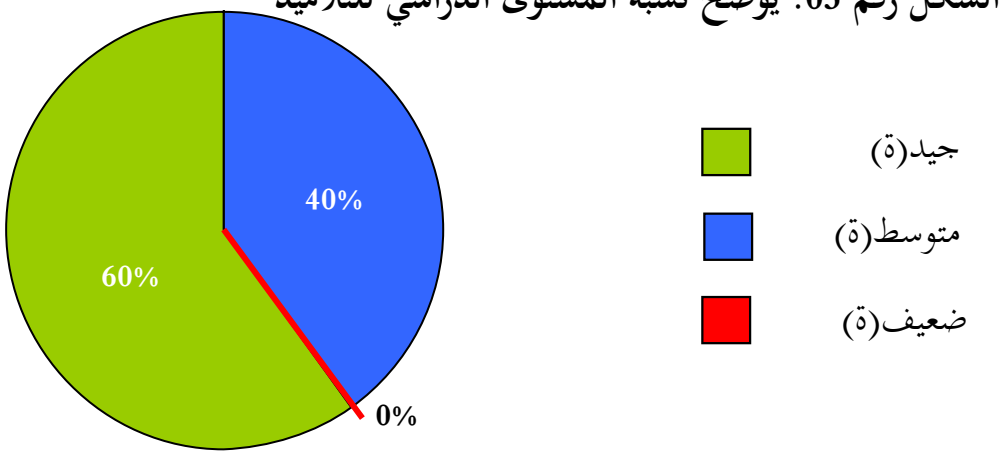
السؤال رقم 03: المستوى الدراسي

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
جيد(ة)	45	%60
متوسط(ة)	30	%40
ضعيف(ة)	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 03: يوضح نسبة المستوى الدراسي للتلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 03: يوضح نسبة المستوى الدراسي للتلاميذ



قراءة وتعليق:

يتضح من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ المستوى الجيّد للتلاميذ يفوق نصف التلاميذ وتقدّر نسبتهم بـ (60%) والمستوى المتوسط قدّر بـ (40%) وهي نسبة ليست قليلة تكاد تصل إلى نصف النسبة، أمّا المستوى الضعيف لم نسجّل أيّة تلميذ أو تلميذة، وهذا راجع إلى تفوق التلاميذ في العملية التعليمية.

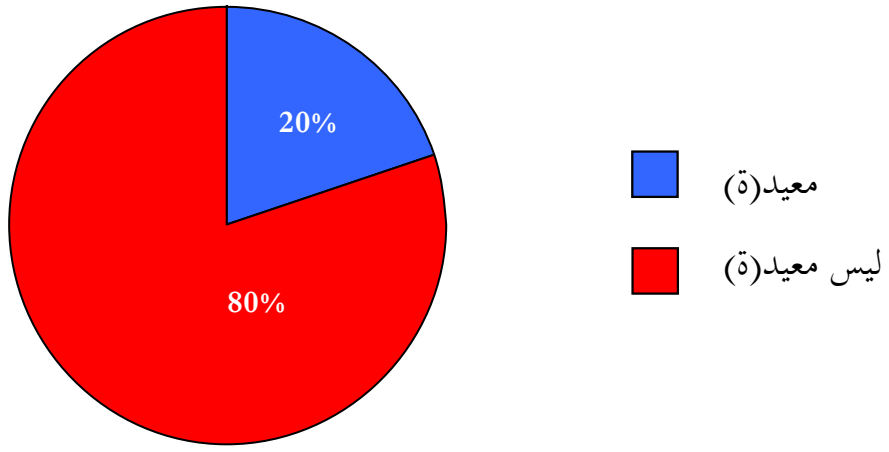
السؤال رقم 04: التعرف إذا كان التلميذ معيد(ة) أم ليس معيد(ة)

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
معيد(ة)	15	%20
ليس معيد(ة)	60	%80
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 04: يوضح حالة التلميذ المعيد وليس معيد

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 04: يوضح حالة التلميذ المعيد وليس معيد



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية نلاحظ أنّ نسبة التلاميذ المعيدين قليلة جدًا إذ قدّرات بـ (20%) فقط، والنسبة المتبقية هي نسبة التلاميذ الذين ليسو معيدين وهي (80%)، وهذا يوضح لنا أنّ العملية التعليمية ناجحة بشكل جيّد في المدارس الابتدائية الخمسة المذكورة سابقا.

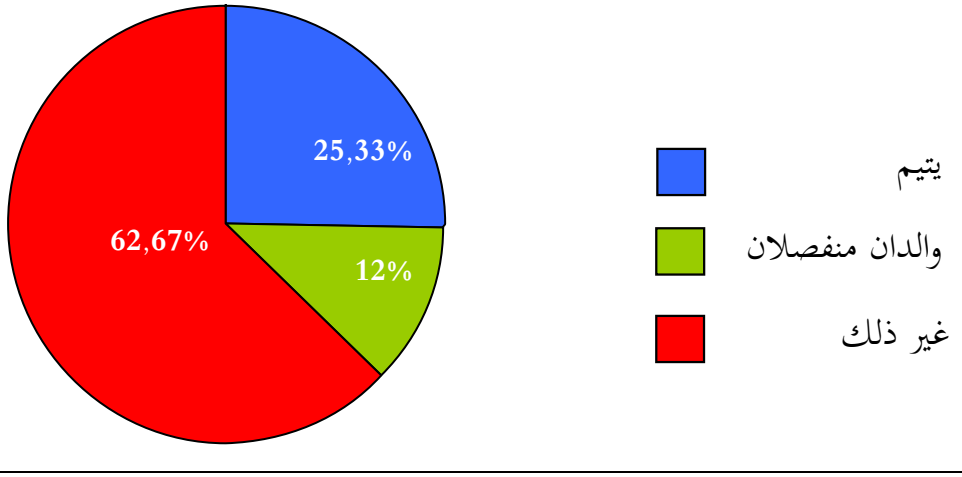
السؤال رقم 05: الحالة العائلية

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
يتيم	19	%25.33
والدان منفصلان	09	%12.00
غير ذلك	47	%62.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 05: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الحالة العائلية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 05: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الحالة العائلية



قراءة وتعليق:

يتبيّن لي من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أن أكثر من نصف العيّنة يعيشون حياة مستقرة تقدر بنسبة (62.67%)، أمّا بالنسبة للتلاميذ اليتامى قدّرت نسبتهم بـ (25.33%)، ففقدان الأب أو الأم يعود بالسلب على نفسية الأطفال، أمّا نسبة الذين أجابوا على إجابة والدان منفصلان قدّرت بـ (12%)، مع إنّها نسبة قليلة إلاّ أنّها تتسبب في عدّة عراقيل يواجهها المعلّم مع المتعلّمين.

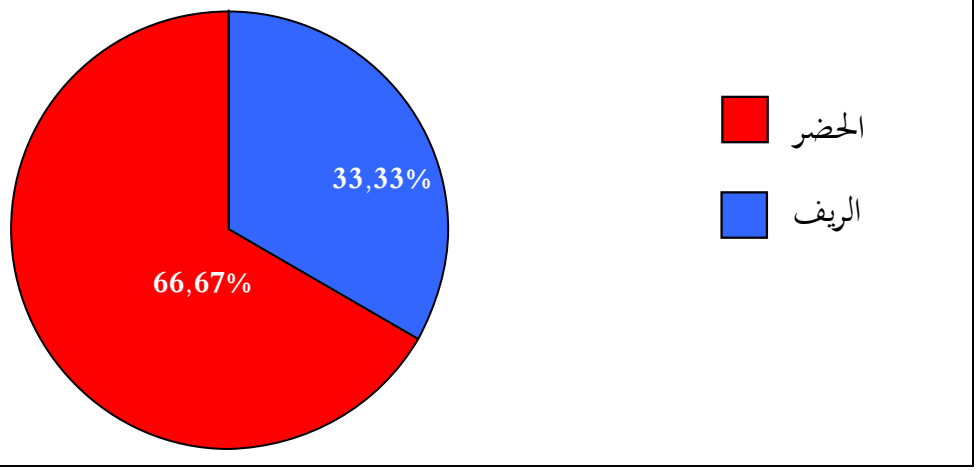
السؤال رقم 06: المنطقة الجغرافية

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
الريف	25	%33.33
الحضر	50	%66.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 06: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المنطقة الجغرافية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 06: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المنطقة الجغرافية



قراءة وتعليق:

من خلال إجابات التلاميذ ألاحظ أن نسبة كبيرة منهم والتي وصلت إلى (%66.67) يقطنون بالمدينة، أمّا نسبة (33.33%) يقطنون بالأرياف، وهذه النسبة من التلاميذ قد يتأثر بها تعليمهم وربّما عدم توفر الوسائل والإمكانيات كالمكتبات...الخ وهذا يؤكد على أنّ البيئة والمنطقة تؤثر في تعليم التلاميذ واكتسابهم المعرفة.

ب– تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمستوى التعليمي للوالدين :

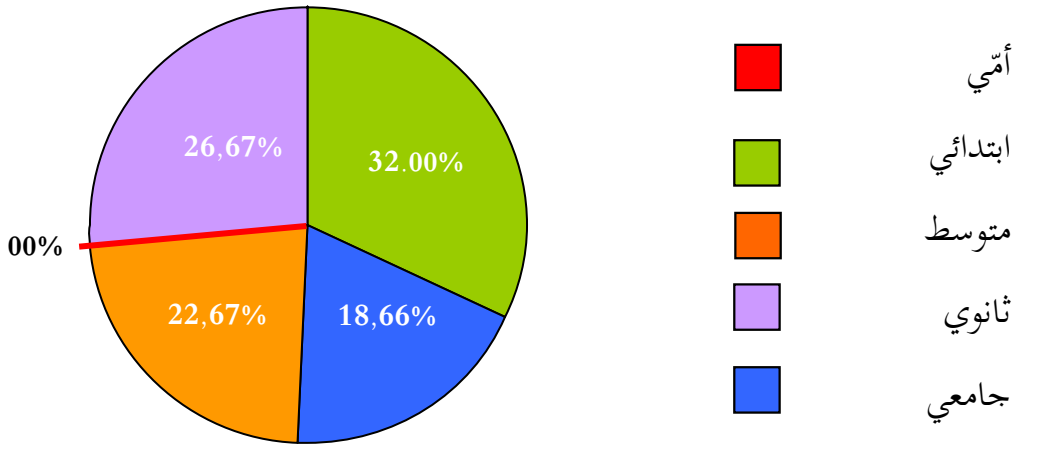
السؤال رقم 01: المستوى الدّراسي للأب

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
أمّي	00	%00
ابتدائي	24	%32.00
متوسط	17	%22.67
ثانوي	20	%26.67
جامعي	14	%18.66
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الدّراسي للأب

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 01: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الدّراسي للأب



قراءة وتعليق:

يبيّن لي الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة المستوى العلمي للآباء في التعليم الابتدائي وصل إلى (32%) وفي المتوسط (22.67%)، ونسبة (26.67%) في التعليم الثانوي، وفيما يتعلّق بالمستوى الجامعي قدّر بـ (18.66%)، ونسبة الآباء الأمّين لم تُسجل أية نسبة.

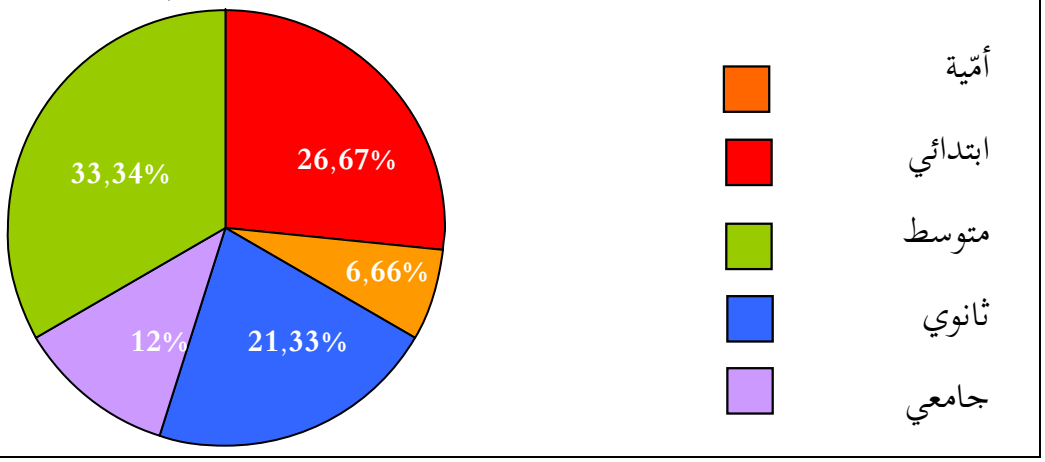
السؤال رقم 02: المستوى الدّراسي للأم

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
أمّية	05	%6.66
ابتدائي	20	%26.67
متوسط	25	%33.34
ثانوي	16	%21.33
جامعي	09	%12.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الدّراسي للأم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الدّراسي للأم



قراءة وتعليق:

يتبيّن لي في الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة المؤهل العلمي مرتفعة عند الآباء مقارنة مع الأمهات، حيث سجلت (6.66%) من الأمهات الأميات، ولم أسجل أية نسبة عند الآباء، ونسبة المستوى الجامعي للأمهات أقل من نسبة الآباء إذ قدّرت بـ (12%) وكذلك المستوى الثانوي أقل منه حيث يقدر بـ (21.33%)، أمّا المستوى الابتدائي للأمهات أقل من مستوى الآباء في المرحلة الابتدائية وقدرت بـ (26.67%)، وهذا يعني أن في كلّ هذه المستويات، نسب الآباء مرتفعة على نسبة الأمهات، إلاّ في المستوى المتوسط نسبة الأمهات فاقت نسبة الآباء وهي (33.34%).

وهذا الارتفاع في نسبة الآباء يدلّ على شيء وهو عدم انخراط الأمهات في التعلّم، ولربما كان ذلك راجعا إلى العادات والتقاليد في بعض المناطق وخاصة المناطق الريفية، إذ يتمحور دور المرأة في الأعمال المنزلية فقط.

ب- تحليل نتائج استبيان بيانات الموضوع:

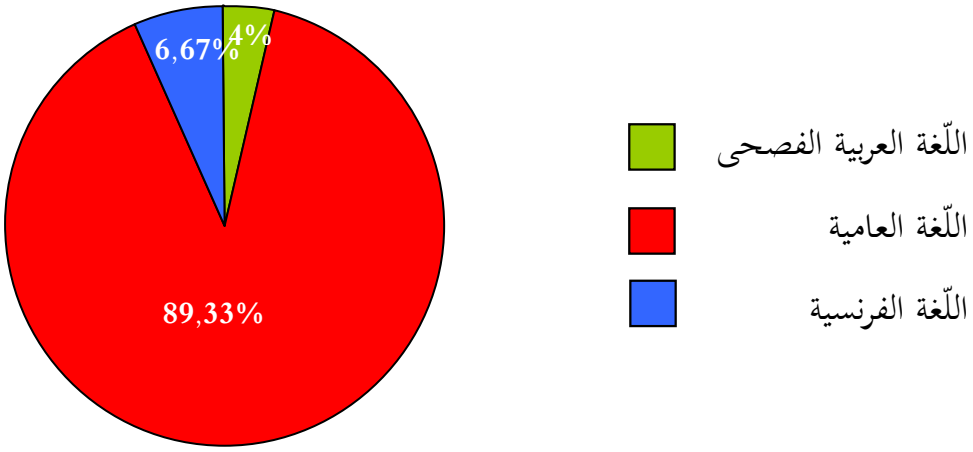
السؤال رقم 01: ما هي اللّغة التي تستعملها في المنزل؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	03	%04.00
اللّغة العامية	67	%89.33
اللّغة الفرنسية	05	%6.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 01: يوضح اللّغة المستعملة عند التلاميذ في المنزل

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 01: يوضح اللّغة المستعملة عند التلاميذ في المنزل



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية نستنتج أنّ اللّغة التي يتّم استعمالها في المنزل هي اللّغة العامية (الدارجة) حيث تعتبر اللّغة الأم عندهم، فهي اللّغة الغالبة والتي تستخدم في كل المناسبات تقريبا، فنجدها في الشارع كلغة أولى للمتعلّم، وبها يتمّ التواصل وهذا ما تؤكده النسبة التي تحصل ت عليها في الجدول أعلاه والدائرة النسبية، حيث وصلت نسبتها إلى (89.33%)، أمّا بالنسبة للّغات المتبقية، اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية، كانت نسبة استعمالها ضئيلا وذلك يعود لاستعمالها كلغة ثانية واستخدامها في المناسبات القليلة، فمثلا الفصحى والفرنسية تستعملان في المدارس كلغتين تعليميتين، كما نجدها أيضا في الاستعمال الإداري، أي يستعملها فيما يتعلّق بالأمور الإدارية كالمناشير والإعلانات.

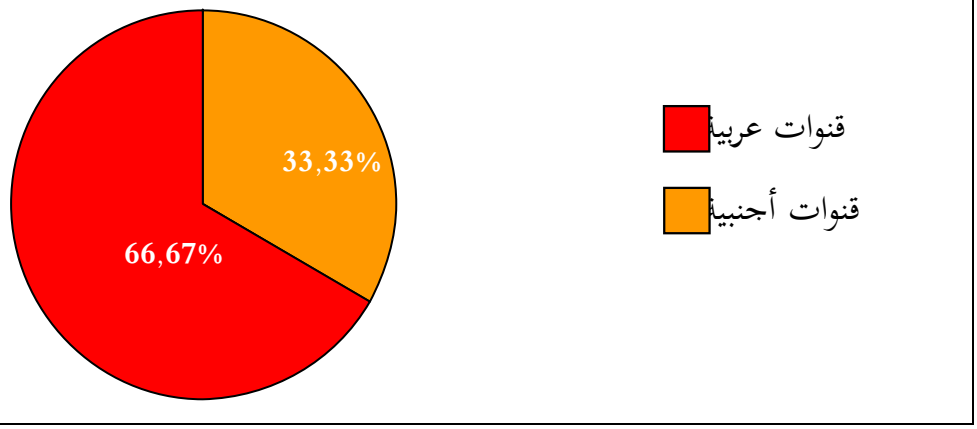
السؤال رقم 02: ما هي القنوات الفضائية التي تتابعها في المنزل؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
قنوات عربية	50	%66.67
قنوات أجنبية	25	%33.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 02: يوضح أهم القنوات الفضائية التي يتّبعها التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 02: يوضح أهم القنوات الفضائية التي يتّبعها التلاميذ



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية ميول التلاميذ إلى القنوات الفضائية العربية وقدرت بنسبة (66.67%) مقارنة بالقنوات الفضائية الأجنبية التي قدرت ب(33.33%) وهذا يعود إلى رغبتهم في إثراء رصيدهم اللّغوي باللغة العربية الفصحى.

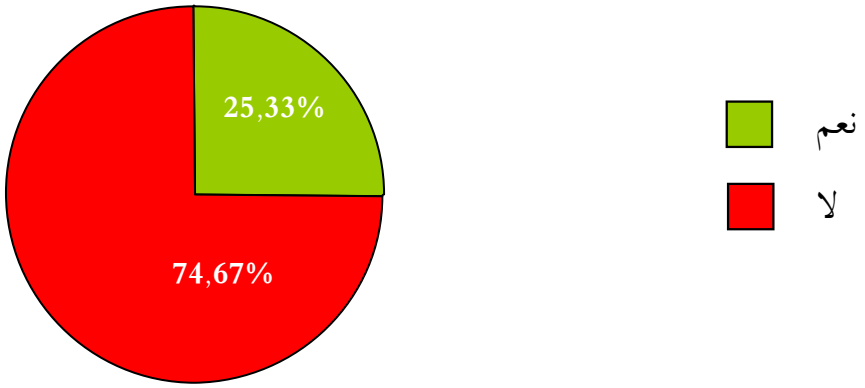
السؤال رقم 03: هل توجد لكم مكتبة في المنزل؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	19	%25.33
لا	56	%74.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 03: يوضح نسبة امتلاك التلاميذ للمكتبات في المنزل

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 03: يوضح نسبة امتلاك التلاميذ للمكتبات في المنزل



قراءة وتعليق:

لقد صرّح الأغلبية من التلاميذ أنهم لا يملكون مكتبة في البيت بحيث وصلت النسبة إلى (74.67%) وهي نسبة كبيرة مقارنة مع الذين يملكون ذلك، والتي تقدر نسبتهم بـ (25.33%)، وهذه النتائج تدل على أنّ أغلب الأسر لحدّ الآن لا توفر لأبنائها الإمكانيات اللازمة التي تساعد على إثراء حصيلتهم اللّغوية رغم ما نشهده من تطوّر، وهذا بطبعه يؤثر على تعلّمهم وخاصة اللّغة الفصحى.

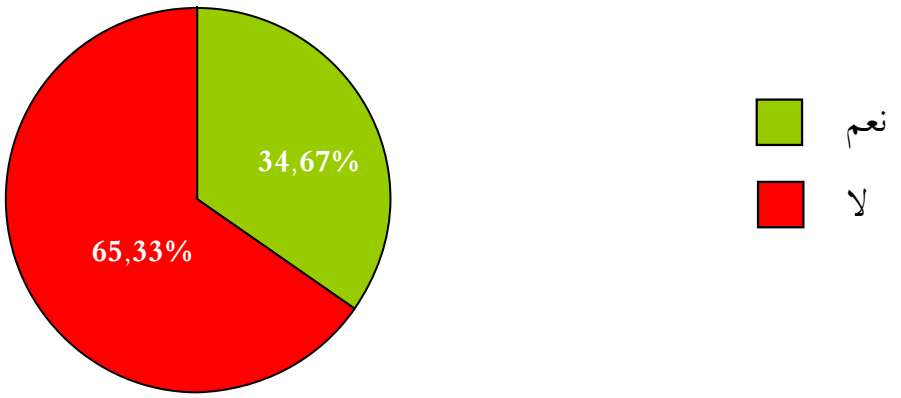
السؤال رقم 04: هل توجد لديكم بعض المعاجم اللّغوية في المنزل ؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	26	%34.67
لا	46	%65.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 04: يوضح نسبة امتلاك التلاميذ للمعاجم اللّغوية في المنزل

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 04: يوضح نسبة امتلاك التلاميذ للمعاجم اللّغوية في المنزل



قراءة وتعليق:

من خلال إجابات التلاميذ يتبيّن أنّ نسبة التلاميذ الذين يملكون معاجم لغوية في البيت هي (34.67%) فقط، بينما تبقى نسبة (65.33%) من التلاميذ الذين لا يملكون معاجم لغوية، وهذا يؤكد أن المستوى المعيشي للأسرة له دور مهم في مساعدة أبنائها في عملية التعليم والتعلّم، وكذا توفير لهم الإمكانيات اللازمة التي تساعدهم في التعليم وخاصّة اللّغة.

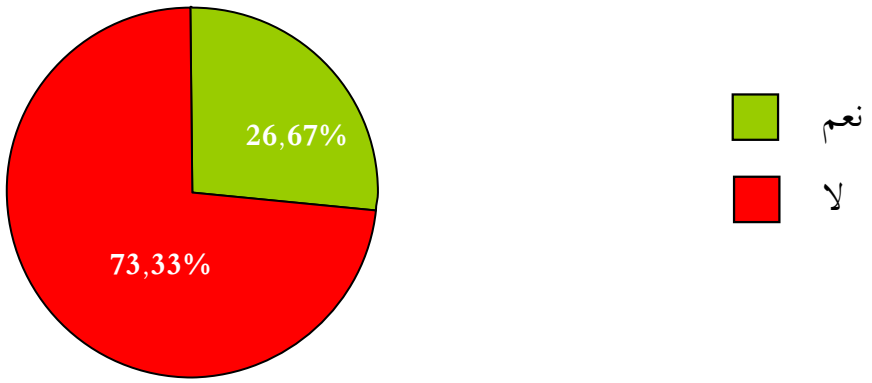
السؤال رقم 05: هل تستعمل المعجم في شرح بعض الألفاظ التي قد تصعب عليك فهمها؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	20	%26.67
لا	55	%73.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 05: يوضح نسبة استخدام المعجم اللّغوي في شرح المصطلحات

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 05: يوضح نسبة استخدام المعجم اللّغوي في شرح المصطلحات



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية، أنّه رغم توفر المعاجم العربية وتعدّد أشكالها ومناهجها وسهولة توفيرها في الوقت الراهن، فإن ممارسة استخدامها سواء في البيت أو في المؤسسات التعليمية غير ملحوظ، بحيث نجد إلاّ (26.67%) من التلاميذ الذين يستعملون هذه المعاجم، بينما البقية العظمى والتي تقدر بـ (73.33%) لا يستعملون المعاجم اللّغوية، وهذا راجع إلى عدم استعمالها من قبل أفراد أسرة الطفل أو حتى المدرس لا يحفزهم على استعمالها أو حتى إلزامهم وتعويدهم عليها، وهذا ما يفسر مشكلة الضعف اللّغوي.

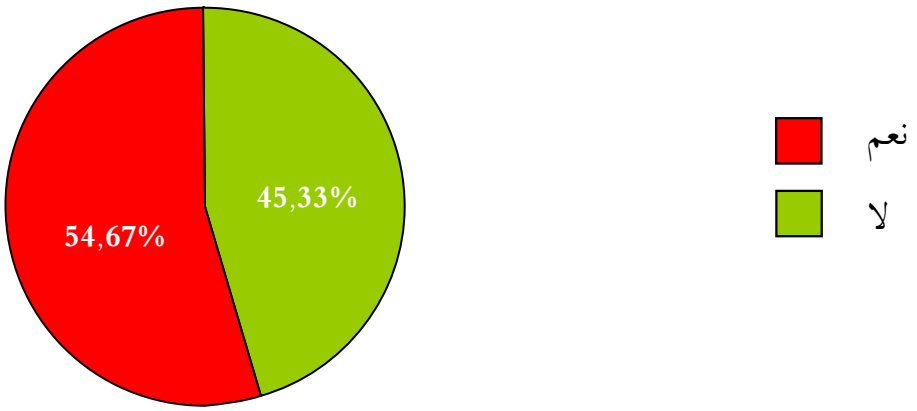
السؤال رقم 06: هل تحب المطالعة؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	41	%54.67
لا	34	%45.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 06: يوضح نسبة حب المطالعة عند التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 06: يوضح نسبة حب المطالعة عند التلاميذ



قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول والدائرة النسبية، أنّ التلاميذ محبّين للمطالعة، حيث قدّرت نسبتهم بـ (54.67%) وذلك يرجع إلى شغف التلميذ بالتعلّم وحب الاستكشاف والاستطلاع، فهو بالمطالعة يتعرّف على حضارات وعادات وتقاليد البلدان الأخرى. كما أنّها تبقى نسبة غير كافية لأنّ نسبة التلاميذ الغير مهتمين بالمطالعة يتلاحق بنسبة التلاميذ المهتمين وقدّرت هذه النسبة بـ (45.33%). فعزوف الناشئة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التّعليمية عن القراءة والمطالعة، له الأثر الفعال في تنمية الحصيلة اللّغوية وتطوّر القّدرات التّعبيرية، ويشكل ظاهرة بارزة في مجتمعاتنا في الوقت الراهن.

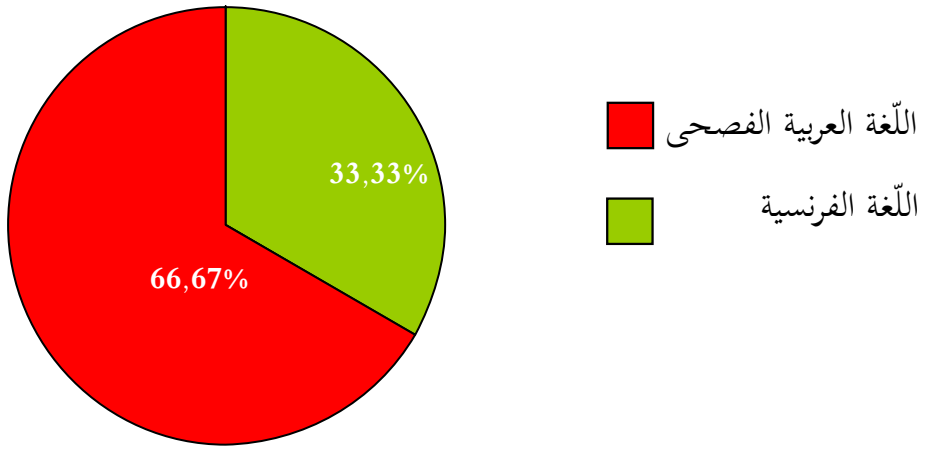
السؤال رقم 07: ما هي اللّغة التي تستعملها في المطالعة؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	50	%66.67
اللّغة الفرنسية	25	%33.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 07: يوضح نسبة اللّغة المستعملة في المطالعة عند التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 07: يوضح نسبة اللّغة المستعملة في المطالعة عند التلاميذ



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدائرة النسبية يتبيّن لي ميل التلاميذ إلى المطالعة باللغة العربية الفصحى أكثر من الفرنسية، فالكثير منهم يرونها اللّغة الأنسب لهم لفهمها وإتقانها منذ الصغر، فهي اللغة التي يدرسونها ويتعلّمونها، حيث وصلت إلى (66.67%)، أمّا التلاميذ الذين يستخدمون اللّغة الفرنسية في مطالعتهم بكثرة قدّرت نسبتهم بـ (33.33%)، وهذا التفاوت في الاستعمال راجع إلى اللّغة الأكثر استعمالا عند التلاميذ.

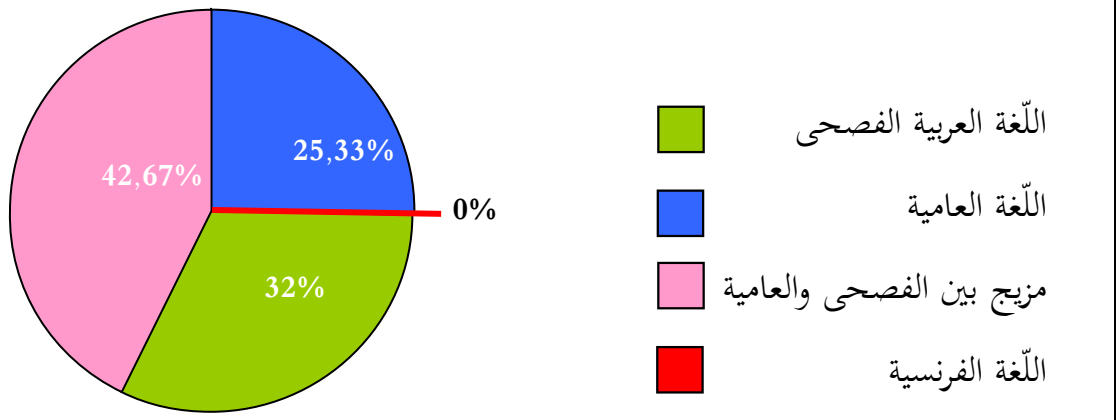
السؤال رقم 08: ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع المعلّم داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	24	%32.00
اللّغة العامية	19	%25.33
مزيج بين الفصحى والعامية	32	%42.67
اللّغة الفرنسية	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 08: يوضح اللّغة التي يستعملها التلاميذ مع المعلّم داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 08: يوضح اللّغة التي يستعملها التلاميذ مع المعلّم داخل القسم



قراءة وتعليق:

يوضّح الجدول والدائرة النسبية أنّ لغة الحديث الأكثر استعمالا لدى التلاميذ داخل القسم مع معلمهم هي مزيج بين الفصحى والعامية، حيث نسبتها تقدّر بـ (42.67%). وكذلك نجد من يتحدث مع المعلّم باللّغة العربية الفصحى فقط، وهي نسبة معتبرة إذ تقدّر بـ (32.00%) وهذا يدلّ أنّه لا يزال هناك العديد من التلاميذ المتمكّنين من اللّغة العربية الفصحى بطريقة جيّدة ولا يتلقون أيّة صعوبات في التعبير بها. أمّا الفئة الثالثة هم من اختاروا اللّغة العامية، إذ وصلت إلى

(25.33%) لكونها اللّغة التي فطر عليها لسانهم، فهي اللّغة التي تحدثوا بها أولى كلماتهم، كما أنّها اللّغة الغالبة في المجتمع. أمّا بالنسبة للّغة الفرنسية فلن نسجل أية نسبة إذ اعتمد التلاميذ على اللغات الأخرى في حديثهم مع المعلّم وتجنبوا اللّغات الأجنبية.

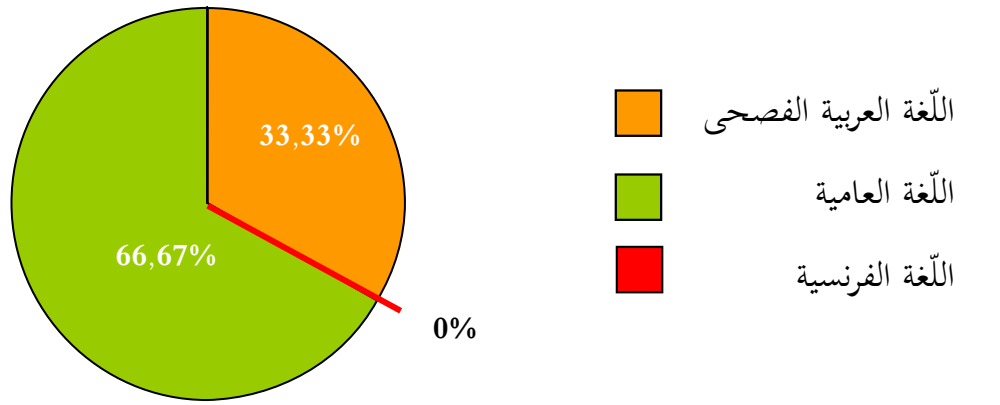
السؤال رقم 09: ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع المعلّم خارج القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	25	%33.33
اللّغة العامية	50	%66.67
اللّغة الفرنسية	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 09: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع المعلّم خارج القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 09: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع المعلّم خارج القسم



قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ أكثر لغة التي يتحدث بها التلاميذ مع معلّمهم خارج القسم هي اللّغة العامية، وتقدّر بنسبة (66.67%)، وهذا راجع إلى سببين، الأوّل هو توظيف العامية كونها لغتهم الأولى (اللّغة الأم) وتعوّدوا عليها منذ الطفولة، والسبب الثّاني هو عدم

قدرتهم على استعمال اللّغة الفصحى بشكل جيّد. أمّا الفئة الثّانية من التلاميذ المستجوبين فقدّرت نسبتهم بـ (33.33%) يستعملون اللّغة الفصحى وهذا إمّا خوفا من المعلّم، أو احتراما له. أمّا اللّغة الفرنسية فلن يستخدمها التلاميذ بتاتا.

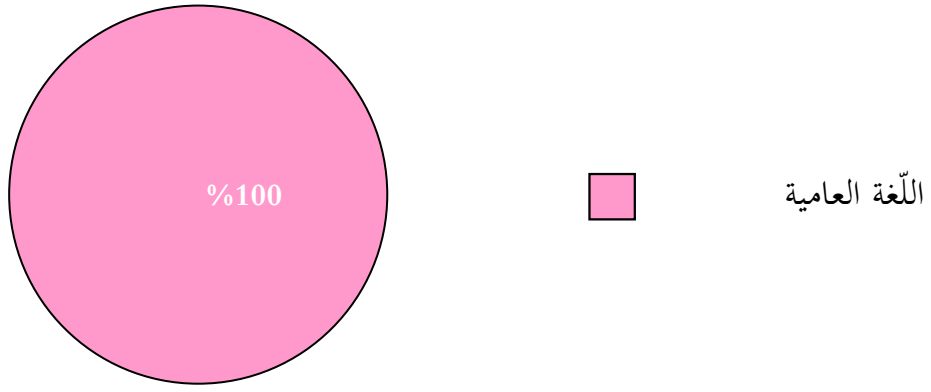
السؤال رقم 10: ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع زملائك داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	00	%00
اللّغة العامية	75	%100
اللّغة الفرنسية	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 10: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع بعضهم داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 10: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع بعضهم داخل القسم



قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ كل التلاميذ يتحدثون مع بعضهم البعض باللّغة العامية داخل القسم، إذ وصلت نسبتهم إلى (100%)، وتجاهلوا اللّغات الأخرى كون اللّغة العامية لغتهم الأم وهي أكثر اللّغات المستعملة في حياتنا اليومية.

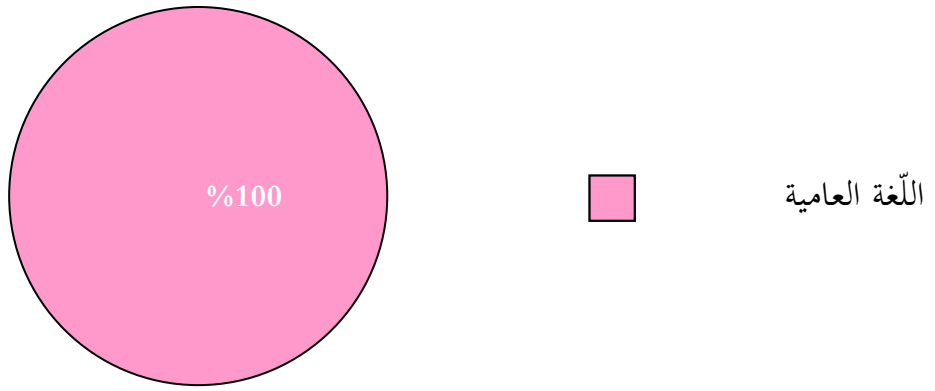
السؤال رقم 11: ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع زملائك خارج القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	00	%00
اللّغة العامية	75	%100
اللّغة الفرنسية	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 11: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع بعضهم خارج القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 11: يوضح اللّغة التي يتحدث بها التلاميذ مع بعضهم خارج القسم



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ حديث التلاميذ مع بعضهم البعض خارج الصف الدّراسي وصلت إلى (100%)، وهذا يعني أنّ جميع التلاميذ يستخدمون هذه اللّغة، التي بطبيعتها لغة سهلة التعبير يفهمها الكبير والصغير، المتعلّم والأمّي، فهي من أكثر وأشيع اللغات المستخدمة في الحياة اليومية.

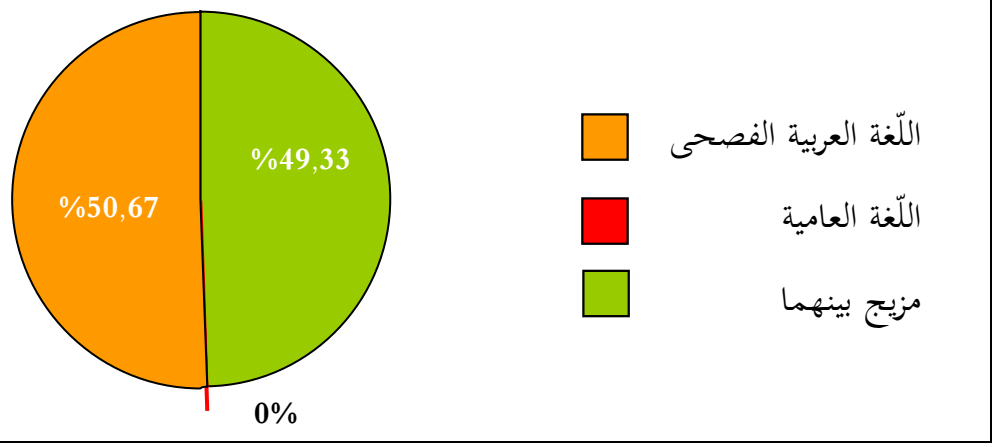
السؤال رقم 12: ما هي اللّغة التي يستعملها المعلّم في تقديم الدروس داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
اللّغة العربية الفصحى	38	%50.67
اللّغة العامية	00	%00
مزيج بينهما	37	%49.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 12: يوضح اللّغة التي يستعملها المعلّم داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 12: يوضح اللّغة التي يستعملها المعلّم داخل القسم



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ اللّغة التي يقدّم بها المعلّم دروسه في القسم هي اللّغة العربية الفصحى وكذلك مزيج بين الفصحى والعامية، حيث يُلاحظ تقارب في النّسب، إذ قدّرت نسبة اللّغة العربية الفصحى بـ (50.67%) كونها اللّغة الرسمية في المؤسسات التربوية، ومن واجب المعلّمين تطبيق هذه اللّغة بشكل جيّد في الحصّة التّعليمية، وقدرت نسبة اللّغة الفصحى المتداخلة بالعامية (مزيج بينهما) بـ (49.33%) إذ يلجأ المعلّمون إليها وذلك لتحقيق وإيصال الفكرة جيّدا للمتعلّم، أمّا بالنسبة للغة العامية وحدها، فلن يستخدمها المعلّمين بتاتا في الصف الدّراسي.

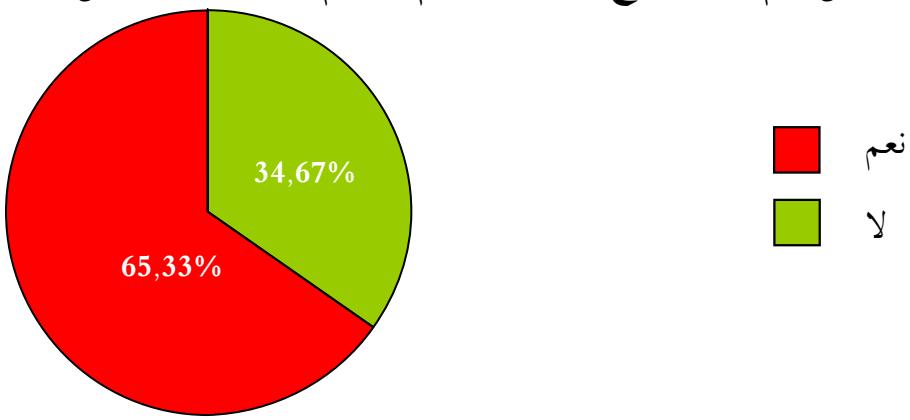
السؤال رقم 13 : هل يستعمل المعلّم داخل القسم اللغة العامية بكثرة؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	49	%65.33
لا	26	%34.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 13: يوضح نسبة استخدام المعلّم اللّغة العامية داخل القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 13: يوضح نسبة استخدام المعلّم اللّغة العامية داخل القسم



قراءة وتعليق:

من خلال تصريح التلاميذ أن نسبة (65.33%) منهم يرون أن المعلّمين يستخدمون اللّغة العامية بكثرة داخل القسم، ويتأكّد لي أنّه لا يمكن خلّو أي حجرة دراسية من استعمال اللّغة العامية، وهذا ما يؤكّد على انتشار ظاهرة التداخل اللغوي بكثرة في مجتمعنا الراهن، فهذه الظاهرة توسّع الفجوة بين الفصحى والعامية، وتبعد الفصحى عن دائرة الاهتمام وتقللّ من حصيلة الناشئة من مفرداتها وصيغها، كما تقلل من إحساسهم بفعاليتها. إلاّ أنّ هناك (34.67%) من التلاميذ أكّدوا لي من عدم استعمال المعلّم لهذه اللّغة بشكل كبير أثناء شروعه وشرحه للدرس، إلاّ أنّها نسبة

قليلة مقارنة بالنسبة الأخرى، فيجب على المعلّم استخدام اللغة الفصحى فقط، إلاّ في بعض المواقف التي تتطلب استخدام العامية لشرح فكرة أو معلومة ليسهل فهمها على التلاميذ.

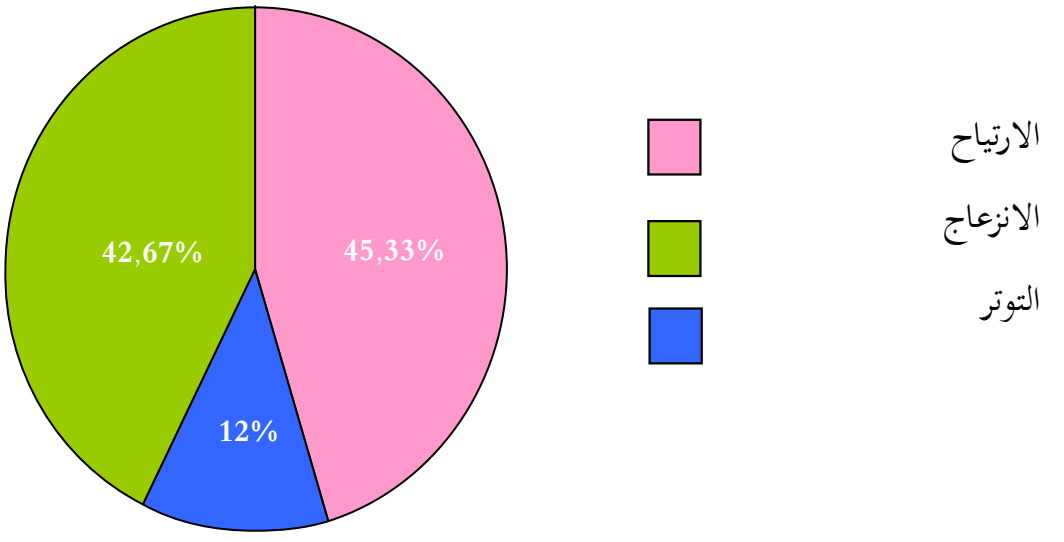
السؤال رقم 14: بماذا تشعر عندما يتحدث المعلّم أو يشرح درسه بالعامية؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
الارتياح	34	%45.33
الانزعاج	32	%42.67
التوتر	09	%12.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 14: يوضح شعور المتعلّمين عندما يشرح المعلّم بالعامية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 14: يوضح شعور المتعلّمين عندما يشرح المعلّم بالعامية



قراءة وتعليق:

يتبيّن لي من خلال الجدول والدائرة النسبية، أنّ استعمال العامية من قبل المعلّم داخل الصف الدّراسي يترك أثرا على نفسية التلاميذ، حيث يشعر بعض التلاميذ والذي تصل نسبتهم إلى (45.33%) بالارتياح، لأنّ المعلّم يستعمل لغة غير غريبة عليهم يفهمونها وذلك بالطبع لا يشعرون بالعناء وبذل جهد إضافي في سبيل الفهم ممّا يجعلهم يشعرون بالراحة، بينما الفئة الأخرى من التلاميذ الذّين صرّحوا بانزعاجهم لاستعمال العامية من قبل المعلّم،فئة معتبرة حيث وصلت إلى (42.67%) وذلك نابع من شعورهم بعدم تعلّمهم لشيء جديد، بحيث لا فرق بين لغة المدرسة ولغة الشارع ممّا ولد في نفوسهم هذا الشعور، بينما الفئة الأخيرة، وهي فئة قليلة قدرت بـ (12.00%) يشعرون بالتوتر والقلق من استعمال معلّمهم للعامية، وذلك لشعورهم بعدم الانضباط، وحتى عموم الفوضى داخل القسم وهذا كلّه له أثر على نفسيتهم، وولد فيهم ذلك الشعور.

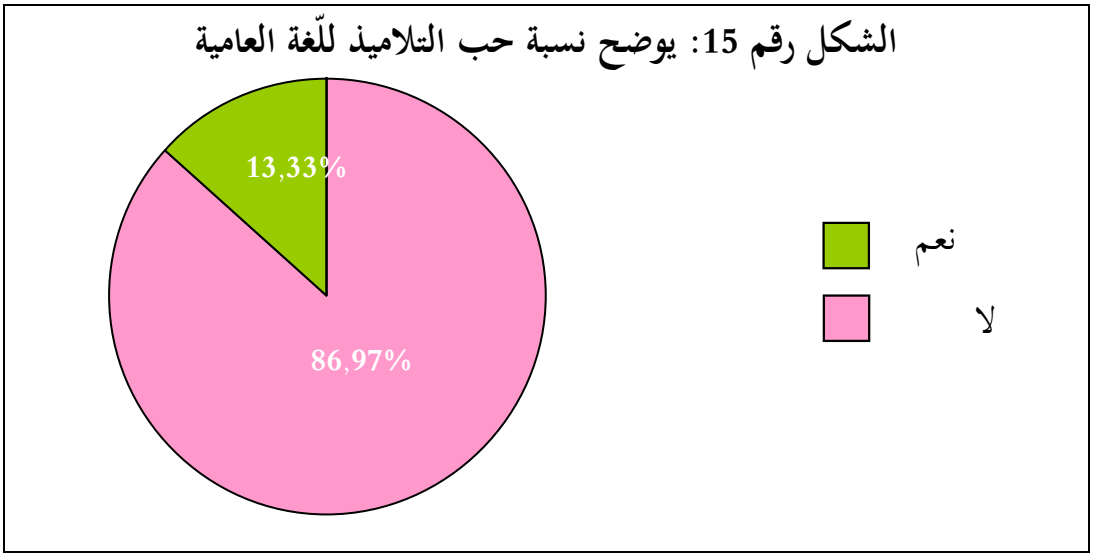
السؤال رقم 15: هل تحب أن تكون اللّغة العامية هي لغة الدراسة؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	10	%13.33
لا	65	%86.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 15: يوضح نسبة حب التلاميذ للّغة العامية

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 15: يوضح نسبة حب التلاميذ للّغة العامية



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية، أنّه رغم اعتياد التلاميذ على العامية خارج المدرسة وحتى داخلها، ولكنّ أغلبيتهم رفضوا في أن تصبح هذه اللّغة هي لغة الدّراسة، رغم بعض الصعوبات التي تواجههم في تعلّم اللّغة العربية الفصحى، ووصلت نسبتهم إلى (86.67%) ويرجع ذلك الرفض إلى أن العامية ضيقة لفظا وفكرا،كما لا يمكن ضبطها أو استخدامها في الكتابة لأنّ التحريف وعدم مراعاة القواعد ليس متفق عليه من قبل العلماء والتربويين، وبذلك تعمّ الفوضى في المدارس ولا يحس التلاميذ بأهمية المدرسة، ولا الدّراسة، وتصبح لكل منطقة لغة خاصة بها فبأي لغة ينبغي أن ندرس، فليس هناك عامية بل عاميات. كذلك وجدت نسبة قليلة جدّا قدّرت بـ (13.33%) وافقوا على أن تكون العامية لغة الدراسية، وذلك راجع إلى عدم حبّهم للدراسة وعدم إتقانهم للغة الدّراسة بشكل جيّد، لذلك وافقوا عليها.

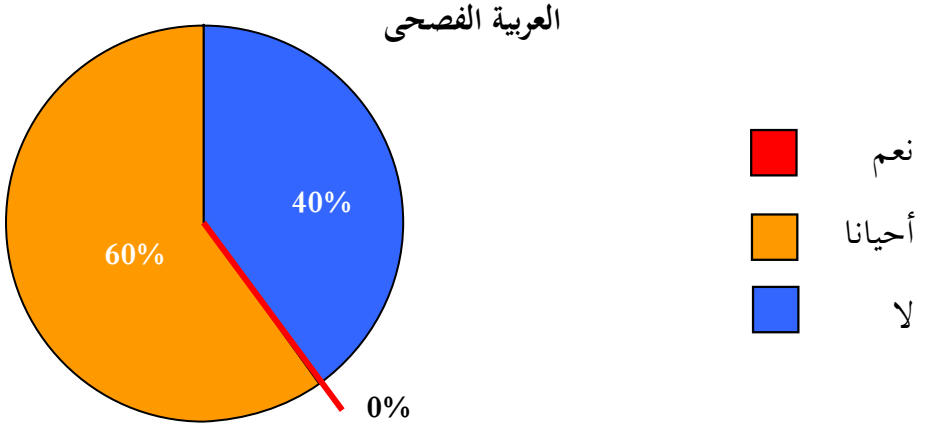
السؤال رقم 16: هل تجد صعوبة في استيعاب المعلومات عندما يتحدث المعلّم ويشرح باللّغة العربية الفصحى؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	30	%40.00
أحيانا	45	%60.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 16: يوضح نسبة الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ عند شرح المعلّم باللّغة العربية الفصحى

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 16: يوضح نسبة الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ عند شرح المعلّم باللّغة العربية الفصحى



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال الجدول والدائرة النسبية أنّ (60.00%) من التلاميذ يواجهون أحيانا بعض الصعوبات عند حديث أو شرح المعلّم باللّغة الرسمية (اللّغة العربية الفصحى) وقد يرجع ذلك إلى صعوبة بعض المصطلحات وتعقيدها، إضافة إلى ضعف الرصيد اللّغوي للتلاميذ، وذلك راجع إلى قلّة المطالعة والبحث وحتى التشجيع من قبل الوالدين أو المعلّم، بينما (40.00%) من التلاميذ لا

يواجهون هذه الصعوبة، وقد يرجع السبب إلى حسن معاملة المعلّم لهم ونجاحه في توصيل المعلومات وكذلك مراقبة الأولياء لأبنائهم وتوفير الجو المناسب للدراسة.

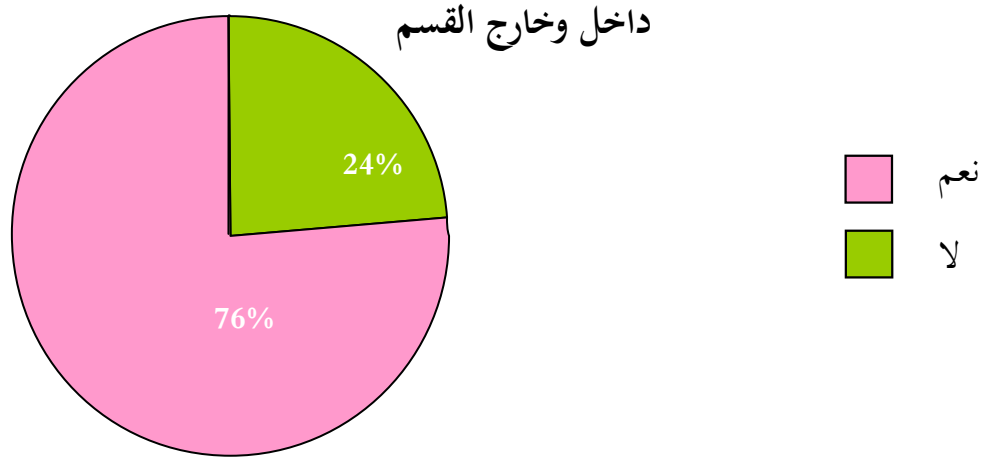
السؤال رقم 17: هل يحفزكم المعلّم على استخدام اللّغة العربية الفصحى داخل القسم وحتى خارجه؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	57	%76.00
لا	18	%24.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 17: يوضح نسبة تحفيز المعلّم للتلاميذ على استخدام اللّغة الفصحى داخل وخارج القسم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 17: يوضح نسبة تحفيز المعلّم للتلاميذ على استخدام اللّغة الفصحى داخل وخارج القسم



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية، أنّ نسبة (76%) من التلاميذ المجيبين بـ "نعم" وهي النسبة الغالبة، وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين يريدون خلق حب اللّغة العربية الفصحى في

روح التلاميذ والتطوير من هذه اللّغة المقدّسة وجعلها لغة عالمية. أمّا الفئة الثّانية من التلاميذ المجيبين بـ "لا" قدّرت نسبتهم بـ (24%)، وبالنسبة لي، هؤلاء المعلّمين الذين لا يحفزون التلاميذ على الحديث بالفصحى، لا يجدر بهم أن يكونوا في مهنة التدريس. لأنّ العملية التعلّيمية تتطلب بدل مجهود كبير من المعلّمين وإعطاء العديد من النصائح للمتعلّمين، لأنّ المعلّم وصف بالرّسول إذ قيل "كاد المعلّم أن يكون رسولا".

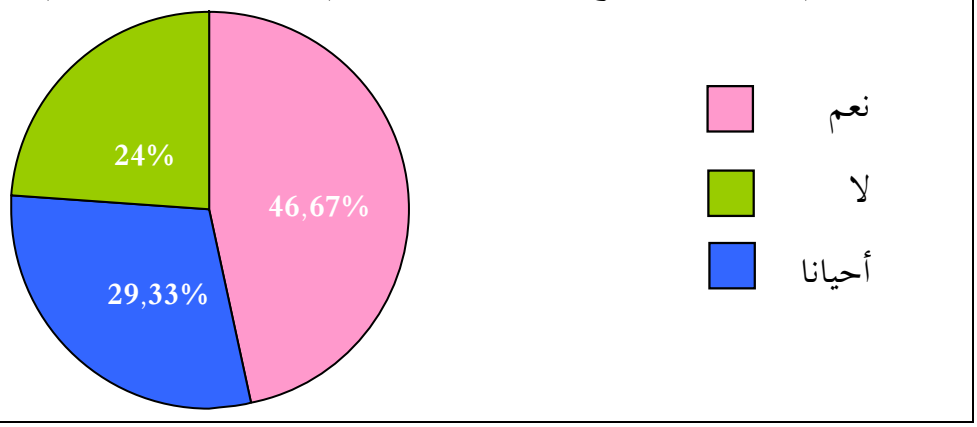
السؤال رقم 18: هل يكافئكم المعلّم عند الحديث باللّغة العربية الفصحى وإتقانها بشكل جيد؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	35	%46.67
لا	18	%24.00
أحيانا	22	%29.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 18: يوضح نسبة مكافئة المعلّم للتلاميذ عند حديثهم بالفصحى

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 12: 18: يوضح نسبة مكافئة المعلّم للتلاميذ عند حديثهم بالفصحى



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة (46.67%) من التلاميذ صرّحوا بأنّ المعلّم حريص على تحسين مستواهم ومكافئتهم بالجوائز، فهو يرغبهم ويحبّبهم في اللّغة العربية. أمّا بالنسبة للذين كانت إجاباتهم بـ "أحيانا" بلغت نسبتهم إلى (29.33%)، والفئة الأخيرة التي أجابت بـ "لا" قدّرت بـ (24.00%) وذلك راجع لعدم اكتراث المعلّم لحديث التلاميذ بالفصحى وتعلّمهم إيّاها.

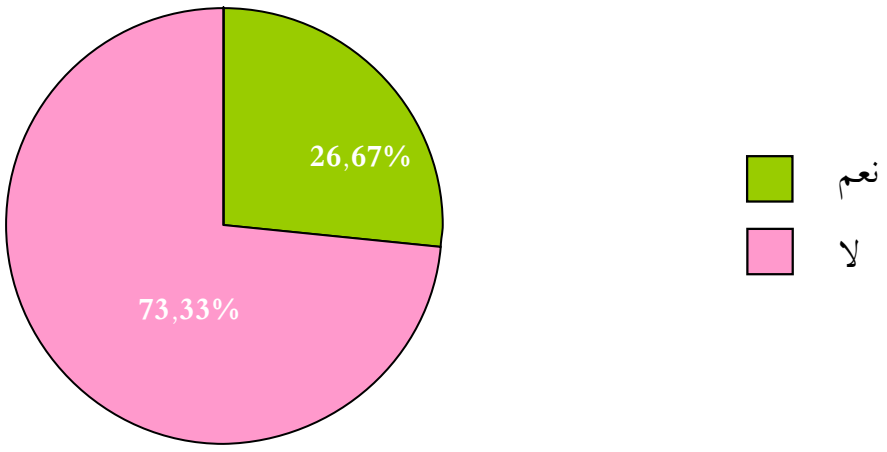
السؤال رقم 19: هل تحب حصّة التعبير الشفوي؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	20	%26.67
لا	55	%73.33
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 19: يوضح نسبة حب التلاميذ لحصة التعبير الشفوي

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 19: يوضح نسبة حب التلاميذ لحصة التعبير الشفوي



قراءة وتعليق:

هذا السؤال خصصته لمعرفة مدى ميل التلاميذ لحصة التعبير الشفهي، وكانت الإجابات صادمة، يوضّحها الجدول أعلاه والدائرة النسبية، فأغلبية التلاميذ وبلغوا (73.33%) استبعدوا

حبّهم لهذه الحصّة، وذلك من أجل صعوبتها ووقوعهم في الأخطاء التي لا تعد ولا تحصى، وكذلك شعورهم بالخوف والخجل والتوتر والارتباك، وهناك أسباب عديدة لعدم حبّهم لهذه الحصة لا يسعني الوقت لذكرها كلّها، أمّا التلاميذ الذين صرّحوا بحبّهم لهذه الحصّة نسبتهم قليلة جدّا، إذ بلغت (26.67%) من عدد التلاميذ، وهي نسبة غير كافية، وهذا يدلّ على عدم نجاح نشاط التعبير الشفوي بطريقة ممتازة في هذه المؤسسات التربوية.

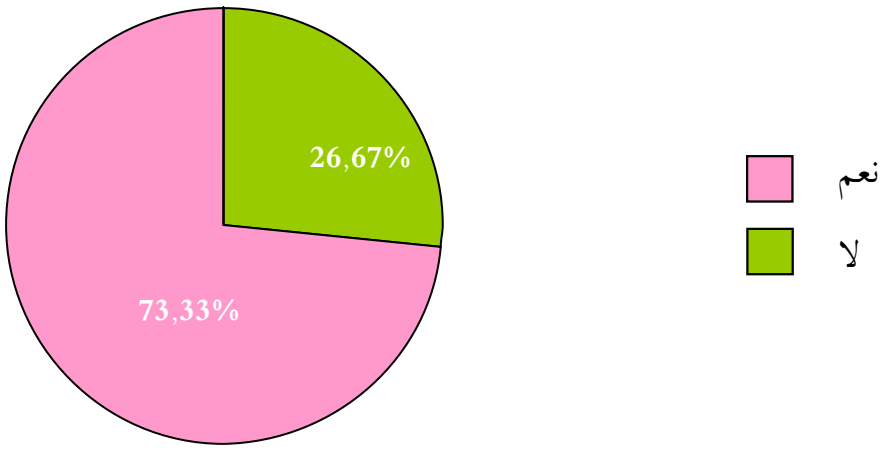
السؤال رقم 20: هل تجد صعوبة في التعبير بالفصحى شفهيا؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	55	%73.33
لا	20	%26.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 20: يوضح نسبة الصعوبة التي يتلقاها التلاميذ في تعبيرهم بالفصحى شفاهيا

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 20: يوضح نسبة الصعوبة التي يتلقاها التلاميذ في تعبيرهم بالفصحى شفاهيا



قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه والدائرة النسبية، يتبيّن لي أنّ نسبة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعبير بالفصحى شفهيا،نسبة كبيرة قد بلغت (73.33%) مقارنة بالذين لا يجدون

صعوبة في التعبير والذي قد بلغت نسبتهم (26.67%) فقط، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي لا تستجيب لحاجات المتعلّم، إضافة إلى قلة الرصيد اللّغوي لديهم بسبب قلة المطالعة إن لم نقل عدمها، مع قلّة معرفتهم انتقاء الألفاظ المناسبة لطبيعة الموضوع.

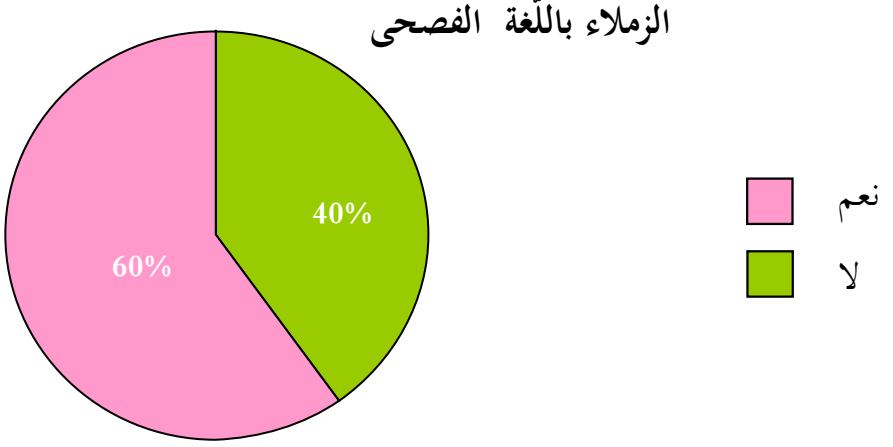
السؤال رقم 21: هل تشعر بالخوف والخجل عند التّعبير شفهيا بالفصحى أمام الزملاء داخل القسم؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	45	%60.00
لا	30	%40.00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 21: يوضح نسبة الخوف والخجل الذي ينتاب التلاميذ أثناء التعبير أمام الزملاء باللّغة الفصحى

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 21: يوضح نسبة الخوف والخجل الذي ينتاب التلاميذ أثناء التعبير أمام الزملاء باللّغة الفصحى



قراءة وتعليق:

لقد صرّح أغلب التلاميذ أنّهم يشعرون بالخوف والخجل عند التعبير شفهيا باللّغة العربية الفصحى، حيث بلغت نسبة الذين صرّحوا بذلك (60%) من مجموع التلاميذ، ويرجع ذلك إلى خوفهم من الوقوع في الخطأ وذلك لمعرفتهم عدم قدرتهم الكافية على توظيف الجمل بشكل جيد في سياق كلامهم كما يرجع شعورهم بالخجل لكون التلاميذ لا يستعملون اللّغة الفصحى إلاّ عند تطلب الأمر، ولا يوجد منهم من يشجع على التكلّم بالفصحى، بينما نجد فئة قليلة لا يشعرون بالخوف أو حتى الخجل عند تعبيرهم شفهيا بحيث تقدر نسبتهم بـ (40%) فقط من مجموع التلاميذ، وربما ذلك راجع إلى دعم الأسرة وكذلك طبيعة المعلّم أو حتى المدرسة.

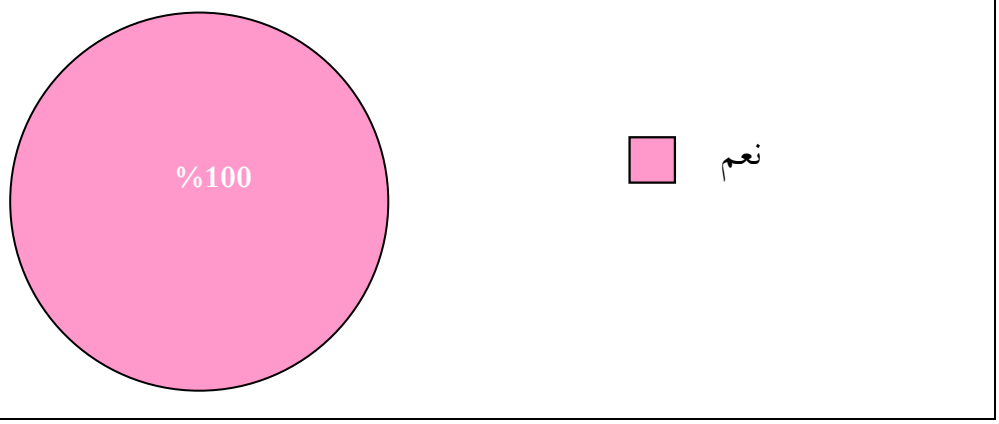
السؤال رقم 22: هل تعتمد على ذاكرتك أثناء تعبيرك؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	100	%100
لا	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 22: يوضح نسبة الاعتماد على الذاكرة في التعبير عند التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 22: يوضح نسبة الاعتماد على الذاكرة في التعبير عند التلاميذ



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ كلّ التلاميذ المستجوبين يعتمدون على ذاكرتهم أثناء تعبيرهم،شفهي كان أم كتابي.

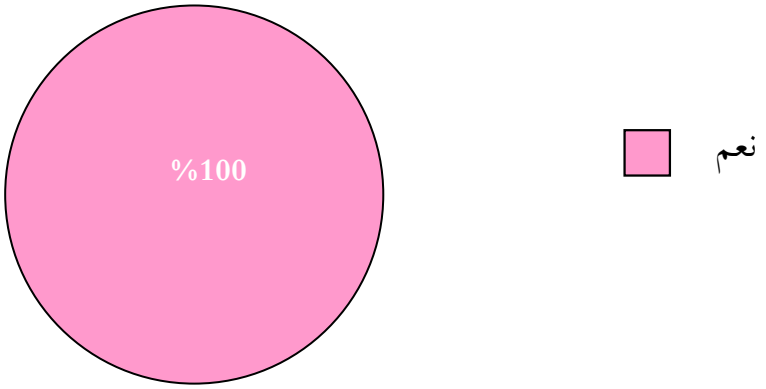
السؤال رقم 23: هل تستفيد من تصحيح المعلّم لأخطائك اللّغوية؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	100	%100
لا	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 23: يوضح مدى استفادة التلاميذ من تصحيح المعلّم لأخطائهم

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 23: يوضح مدى استفادة التلاميذ من تصحيح المعلّم لأخطائهم



قراءة وتعليق:

ألاحظ من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية أنّ عدد التلاميذ الذين يستفيدون من تصحيح المعلّم لأخطائهم هو 75 تلميذا أي مجموع العيّنة كلّها، وهذا دليل على أنّ التلاميذ في اهتمام دائم لنصائح المعلّم لهم.

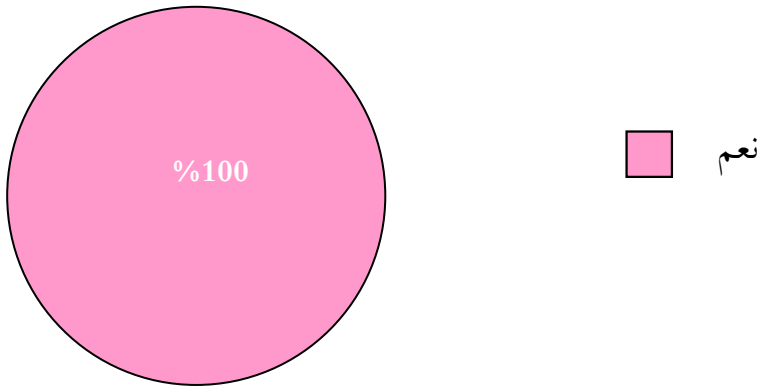
السؤال رقم 24: هل ترى أن حصّة التعبير الشفوي مفيدة ومهمّة للتلاميذ في الرفع من مستواهم في اللّغة العربية الفصحى؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	100	%100
لا	00	%00
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 24: يوضح أهمية حصّة التّعبير الشفهي في الرّفع من مستوى التلاميذ

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 24: يوضح أهمية حصّة التّعبير الشفهي في الرفع من مستوى التلاميذ



قراءة وتعليق:

كلّ المتعلّمين يرون أنّ حصّة التّعبير الشفوي لها دور كبير في الرفع من مستواهم في اللّغة العربية والتطوير من حصيلتهم المعرفية، وهذا ما يوضحه الجدول أعلاه والدائرة النسبية، فنشاط التّعبير الشفهي يكسّب المتعلّمين مفردات وعبارات جديدة، إلى جانب أنّه يعمل على تحسين المستوى الصوتي لديهم. فهو أساسا مهمّا من أسس النمو اللّغوي لديهم.

السؤال رقم 25: ما هي الطرق التي تراها مناسبة للرّفع والزيادة من مستواك اللّغوي في التعبير بكل طلاقة وحرية؟

أغلب الإجابات التي صرّحوا بها التلاميذ كانت على الشكل التالي:

–تطوير مهارة القراءة: لأنّ القراءة تعتبر من أهم مجالات النشاط اللّغوي المتميّز في حياة الفرد والمجتمع، وباعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، فالقراءة في المرحلة الابتدائية تشكل جزءا كبيرا من حياة المدرسة، فالتلميذ يقرأ في كل وقت وفي كل مواده الدراسية.

–الاعتياد على زيارة المكتبات المدرسية: لأنّ المكتبة المدرسية تتيح الفرصة أمام التلاميذ لاستخراج المعلومات بأنفسهم، وهذا ما يساعدهم على إثراء رصيدهم اللّغوي، كما أنّها تعمل على تنمية المهارات وكذلك تعمل على تشجيع القراءة وغرس عادة حب القراءة، وتعليم احترام الكتب وتقديرها.

–حفظ القرآن وتلاوته: حفظ القرآن الكريم يزيد من الثروة اللّغوية لدى التلاميذ ممّا يساعده على إتقان اللّغة العربية بكافة فروعها وممّا ينعكس بالإيجاب على التحصيل الدراسي، كذلك التكرار والمداومة على المحفوظ يكسب طلاقة اللّسان والفصاحة والبيان وزيادة في كم المفردات اللّغوية، ويكسب التلميذ ثروة لغوية بالتعرف على معاني المفردات الواردة في القرآن الكريم، فالقرآن الكريم له أثر بالغ في المستويات اللّغوية خاصّة الصوتية.

–مطالعة القصص والروايات بكثرة: القصّة تساهم في تنمية قدرات الطفل اللّغوية، وذلك بإمداده بمفردات جديدة ورصيد لغوي ثري، ويكتسب ذلك من خلال ممارسته لمهاراته القرائية والكتابية والشفوية، إذ يعتبر الكلام والتحدث أهم وسيلة في الاتصال اللّغوي وفرع من فروع اللّغة وهذه الوظيفة التّعبيرية تساعد الطفل والتلميذ على تنمية مهاراته اللّغوية في القراءة، فهي تزوّده بالمادّة اللّغوية وأصناف المعرفة وثقافة القواعد، ووسيلة لصون اللّسان والقلم من الخطأ في التّعبير.

–القيام بالمسرحيات: لأن المسرحيات تنمّي قدرة التلميذ على التخيل والتعبير عن الرأي أثناء التواصل، وتغذي أذهان الأطفال فنيا وأدبيا ووجدانيا.

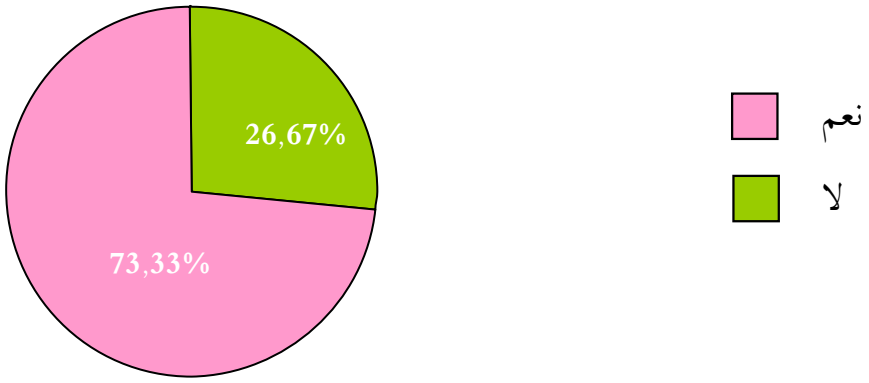
السؤال رقم 26: هل طبقت هذه الطرق على نفسك وتلقيت نتيجة إيجابية لم تكن تتصورها؟

الاختيارات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	55	%73.33
لا	20	%26.67
المجموع	**75**	**%100**

الجدول رقم 25: يوضح نسبة التلاميذ الذين طبقوا على أنفسهم هذه الطرق

والدائرة النسبية توضح هذه النسب:

الشكل رقم 25: يوضح نسبة التلاميذ الذين طبقوا على أنفسهم هذه الطرق



قراءة وتعليق:

أستنتج من خلال نتائج الجدول والدائرة النسبية، أنّ أغلب التلاميذ المستجوبين طبّقوا هذه الطرق وتقدر نسبتهم بـ (73.33%) وذلك من أجل إثراء رصيدهم اللّغوي بشكل جيّد، وتنمية مهاراتهم، والتمكن من التعبير باللّغة الفصيحة على أكمل وجه، أمّا النسبة المتبقية من التلاميذ لا يبالون للدراسة ولا التعلّم ولا النجاح بمرتبات عالية، فهمّهم الوحيد التحصل على الشهادة بأي طرق ولو كانت بنسب ومعدلات ضعيفة أو متوسطة.

6- نتائج الدّراسة الميدانية:

أ- نتائج تحليل الاستبيان الموجه للمعلّمين:

من خلال تحليل الاستبيان الخاص بالمعلّمين توصّلت إلى مجموعة من النتائج وهي:

-تمكّن جميع المعلّمين من اللّغة العربية الفصحى بشكل جيّد.

-عدم استخدام المعلّمين داخل القسم اللّغة العربية الفصحى لوحدها فقط، بل يستخدمون معها اللّغة العامية، وذلك يرجع إلى: الضرورة الملحّة لتوصيل المعلومات إلى ذهن المتعلّمين بشكل أوضح وأسرع ولتؤثرهم بها كونها لغة بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي.

-استخدام المعلّمين للمصطلحات الأجنبية في الحصص التّعليمية بسبب تؤثرهم بها واستخدامهم اليومي لها.

-طغيان اللّغة العامية واللّغات الأجنبية في مجتمعنا بكثرة، من أهم الأسباب في انتشار ظاهرة التداخل اللّغوي في المجتمع بصفة عامة وفي المؤسسات التّعليمية بصفة خاصّة.

-ظاهرة التداخل اللّغوي في نظر المعلّمين، تعيق من عملية الأداء اللّغوي لدى التلاميذ بشكل كبير.

-فرض المعلّمين على التلاميذ الحديث باللغة العربية الفصحى لكي يتمكّنوا منها، فالممارسة هي السبيل إلى التمكّن من أي لغة.

-أغلب المعلّمين يجدون أنّ نشاط التّعبير الشفوي من أكثر الأنشطة المعتمدة عليها لتعليم التلاميذ الحديث باللّغة العربية الفصحى وتنمية حصيلتهم اللّغوية بشكل جيّد.

-اتفاق المعلّمين جميعهم على أنّ المطالعة وقراءة القصص والقيام بالمسرحيات تساعد التلاميذ على التعبير عن مكبوتاتهم شفهيا بطريقة صحيحة وسليمة من الأخطاء.

-عدم امتلاك التلاميذ للرصيد اللّغوي الكاف والاكتظاظ داخل القسم، من أهم الصعوبات التي يواجهها المعلّمين لإنجاز الدّرس ونجاحه بنسبة عالية.

–اتفاق المعلّمين أن النفسية المتدهورة للتلاميذ وتفكك العلاقات الأسرية من أهم الصعوبات التي تعيقهم عن القيام الأمثل بنشاط التعبير الشفوي والتعبير بلسان فصيح.

ب– نتائج تحليل الاستبيان الموجه للمتعلّمين:

من خلال تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلّمين توصلت إلى مجموعة من النتائج وهي:

–تعدّ اللّغة العامية من أكثر اللّغات استخداما عند التلاميذ مع معلّمهم وأصدقائهم سواء داخل القسم أو خارجه ،كونها لغتهم الأولى في حياتهم اليومية وتؤثرهم الشديد بها.

–تقدر نسبة استخدام التلاميذ للغة العربية الفصحى داخل القسم بدرجات متوسطة.

–أغلبية التلاميذ يشعرون بالارتياح عند شرح المعلّم درسه بالعاميّة.

–رغم حب وميول التلاميذ للغة العاميّة، إلاّ أنهم رفضوا فكرة أن تكون هي لغة الدّراسة.

–تحفيز ومكافئة المعلّمين للتلاميذ عند تعبيرهم بالفصحى داخل القسم.

–عدم حبّ التلاميذ لحصّة التعبير الشفوي، وذلك من خلال الخوف والخجل الذي ينتابهم أثناء الحديث باللغة العربية الفصحى.

–اعتماد التلاميذ على ذاكرتهم أثناء التعبير عمّا في نفوسهم.

–حفظ القرآن الكريم وزيارة المكتبات المدرسية، والمطالعة والقراءة المستمرّة من أهم الطرق لتنمية المستوى اللّغوي والمعرفي عند التلاميذ.

–حب التلاميذ للمطالعة باعتبارها وسيلة لتنمية الرصيد اللّغوي لديهم.

7- خلاصة الفصل:

على الرّغم من تدريس مادة اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، فإنّ اللّغة ليست على أحسن ما يرام في الوسط المدرسي، فالتلاميذ يفهم كل ما يقال له باللغة العربية الفصحى، ولكنّه لا يستطيع أن يرد بنفس اللّغة التي سمعها وفهم بها، بل لا يكاد يتكلم عشر جمل مفيدة دفعة واحدة وتراه يتردّد في الإجابة ويتقهقه في الكلام، وبين كل كلمة وأخرى هناك وقت للتفكير والبحث عن المفردات التي تعبّر عنها إجابته، وإذا ما حاول الحديث باللّغة العربية الفصحى فسرعان ما تتغلب عليه اللّغة العامية (لغة الدارجة). وهذا لأنّ العادات اللّغوية واللّهجات التي يكتسبها من بيئته الأولى قبل دخوله المدرسة وأثناء الممارسة خارج المدرسة تتدخل لا شعوريا عند التحدث، وهذا ما هو إلاّ تأثر بلغة المحيط، كونه يعيش مستويين لغويين متلازمين أحدهما في المدرسة وهو الفصحى، والثاني هي العامية واللّغات الأجنبية التي يستخدمونها منذ نشأتهم داخل المنزل.

وأخيرا نستنتج أنّ المدرسة تلعب دورا كبيرا في تعليم اللّغة العربية الفصحى للمتعلّمين، إلاّ أنّ دورها يضل ناقصا وغير كافي لتمكين التلاميذ من التعامل باللّغة الفصحى وحدها، لذلك على الأولياء تشجيع وتحفيز أولادهم على استعمال اللّغة العربية في تعاملاتهم اليومية خارج المدرسة، وعلى المعلّمين أن يلتزموا على الحديث باللّغة الرسمية للعملية التّعليمية داخل القسم وأثناء القيام بالدرس.

الخاتمة

يعد التداخل اللّغوي ظاهرة لغوية اجتماعية غير مرغوب فيها، وهي كثيرة الانتشار في جميع ميادين الحياة وخاصّة ميدان التّعليم بمستوياته المختلفة، فهي مشكلة يعاني منها أغلب التلاميذ، إذ يقع المتعلم في العديد من الأخطاء بسبب هذه المشكلة ويعيش في تيه لغوي ممّا يؤدي إلى ضعف لغته وركاكة تعبيره، إذ نلحظ حشوا زائدا في كلامه تستقبحه اللّغة العربية الفصحى.

ومن خلال البحث الذي قمت به حول مسألة " **التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية –أنموذجا–**" توصلت إلى مجموعة من النتائج وهي كالتالي:

- يعتبر التداخل اللّغوي ظاهرة سلبية أكثر من إيجابية، إذ أنّها تهدّد الأوساط التعليمية بشكل مباشر، حتى غدت ظاهرة عادية مستحسنة.صار التلاميذ والمعلّم فيها متساويان، فالمعلّم العاجز عن إيصال الفكرة إلى التلميذ باللّغة العربية الفصحى يلجأ إلى العامية، وهكذا تفشت هذه الظاهرة السلبية في المجتمع العربي، وأدّت إلى تدهوره.
- نقص كفاءات المعلّمين وحصيلتهم اللّغوية ممّا يدفعهم إلى استعمال العامية، الأمر الذي يؤثر سلبا على اكتساب المتعلّم للغة.
- تأثر التلاميذ بمختلف اللّغات الأخرى كالفرنسية واللّهجة العامية، حيث يلجئون إلى توظيفها أثناء عجزهم عن توصيل أفكارهم للمعلّم، كذلك نرى نفس الشيء عند المعلّم حيث يلجأ إلى توظيف لغات أخرى مع اللّغة التي يدرّسها وذلك من أجل توضيح معلوماته للمتعلّم حتى يفهم الدّرس ويدركه بكل بساطة، فيمكن القول أنّ التداخل اللّغوي عند المعلّم في هذه الحالة يعدّ تداخلا ايجابيا.
- من الأسباب المؤدية لاستفحال ظاهرة التداخل اللّغوي في مدارسنا، هو عدم محاسبة المعلّم للمتعلّم عند استعماله للعامية.
- يعود السبب الرئيسي في تأثير العامية على الفصحى، إلى عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم في مرحلة الطفولة وعدم تعليمهم العربية الفصحى قبل الالتحاق بمقاعد الدّراسة.

-التداخل اللّغوي يؤثر على التحصيل الدّراسي للتلاميذ عامة والتعبير الشفهي خاصة.

-تعود صعوبة التّعبير عند التلاميذ إلى الخجل ومزاحمة العامية للفصحى والنقص في رصيدهم اللّغوي والمعرفي.

-نقص المقروئية باللّغة السليمة لدى المتعلّم سبب في ضعف إنتاجه سواء أكان شفويا أم كتابيا.

وقد اقترحت جملة من التوصيات أو الحلول للحدّ أو التقليل من هذه الظاهرة وهي كالآتي:

-ابتعاد المعلّمين عن التدريس بالعامية وينبغي أن لا يقتصر ذلك على مدرّسي اللّغة العربية،بل كل المواد العلمية الأخرى.

-منع التلاميذ من استعمال ألفاظ العامية أثناء قيامهم بالأنشطة بصفة عامة والتعبير بصفة خاصة.

-مساعدة الأولياء لأبنائهم وتشجيعهم على ممارسة الفصحى داخل البيئة كتحفيز لهم.

-زيادة المقروئية لدى التلاميذ من أجل توسيع القاموس اللّغوي لديهم وتعويدهم على الكلام الفصيح.

-إيجاد فضاءات أكبر لتمكين المتعلّم من الممارسة اللّغوية بتشجيع الأنشطة الجانبية كالمسرح والإذاعة المدرسية...إلخ

-التحاق التلاميذ بالمدارس القرآنية من أجل إثراء رصيدهم اللّغوي بكميات متفاوتة.

-حفظ المتعلّمين أجزاء من القرآن الكريم وبعض الأبيات الشعرية لأنّها تساعد الناشئة على التعوّد على الكلام الفصيح، وذلك لقول ابن خلدون: على قدر جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

ثانيا: المصادر والمراجع باللّغة العربية

أ- الكتب:

1. اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد بعد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009م.
2. أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، عبد الحكيم عثمان العبادلة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2006م.
3. أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2013م.
4. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، محسن علي عطية، دار الصفاء، عمان، ط 1، 2008م.
5. الاستراتيجيات الحديثة، فن التدريس، عبد الرحمن الهاشمي، طه حسين الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، 2008م.
6. استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، خليل عبد الفتاح حمّاد، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 1435هـ-2014م.
7. الأسس العامة للتدريس، رشيد لبيب، جابر عبد الحميد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983م.
8. أسس علم اللّغة العربية، محمود فهمي حجازي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 2003م.
9. أصول تدريس اللّغة العربية، علي جواد الطّاهر، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، د.ط، 1404هـ-1984م.

10. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن حاج صالح، مونم للنشر والتوزيع، ج 2، الجزائر، د.ط.

11. البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ج 1، ناشر الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م.

12. التحصيل الدراسي، لمعان مصطفى الجيلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2011م.

13. تدريس اللّغة العربية في المراحل الابتدائية، محمد صلاح الدين مجاور، دار القلم، الكويت، ط3، 1397هـ-1981م.

14. تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، درا المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.

15. تدريس اللّغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، علوي عبد الله طاهر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م.

16. تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، د.ط، 1991م.

17. التربية اللّغوية للطفل، سرجيو سبيني، ترجمة: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، د.ط، 2001م.

18. تصميم التدريس، محمد عواد الحموز، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2008م.

19. تطوير المناهج، حلمي أحمد الوكيل، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000م.

20. التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، خالد حسين أو عمشة، شبكة الألوكة للنشر، www.alukah.net

21. التعبير الشفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه، محمد علي الصويركي، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1435هـ-2014م.

22. التعبير الكتابي التّحريري، محمد الصويركي، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط 1، 1435هـ-2014م.

23. التعريفات، الشريف الجرجاني علي بن محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1983م.

24. تعلّمية اللّغة العربية، أنطوان صيّاح، ج 2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 1429هـ-2008م.

25. تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط 7، 2008م.

26. تكوين المفاهيم والتعلّم، دين ر. سبتزر، ترجمة: نصر الدين مردان وآخرون، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، د.ط، 2004م.

27. الجامع في القانون الدولي الخاص، سعيد يوسف البستاني، منشورات الحلبي الحقوقية بيروت د.ط، 2009م.

28. الحياة مع لغتين، الثانية اللّغوية، محمّد علي خولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2002.

29. الخصائص، ابن جني، دار الكتب المصرية، مطبعة الآداب والمؤيد، مصر، 1318هـ.

30. دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية، دراسة تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية، نجم عبد الله غالي الموسوعي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2014م-1435هـ.

31. دراسات في الإعلام الخليجي، محمد معوض، دار الكتاب الحديث، ط1، 2000م.
32. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط 3، 2000م.
33. دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1963م.
34. سيكولوجية التعلّم، عبد القادر كراجة، دار اليازوري العلمية،عمان، الأردن،ط2013،1م.
35. صعوبات التعلّم الأكاديمية النهائية، ساموبل كيرك، جيمس شالفنت، ترجمة: أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م.
36. طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
37. طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط، 2008م.
38. الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
39. طرائق تدريس الأدب والبلاغة، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
40. طرائق تدريس اللّغة العربية، عبد الرحمن السفاسفة، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 1425هـ-2004م.
41. طرق تدريس اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010م.
42. العربية بين التطبيع والطبع، عبد الجليل مرتاض، دراسات لغوية تحليلية لتراكيب عربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1993م.

43. علم الاجتماع اللّغوي، جان لويس كالفي، ترجمة: محمد يحتاين، دار القصبة، الجزائر، د.ط، 2006م.

44. علم اللّغة العام، توفيق محمد شاهين، أم القرى للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1980م.

45. علم اللّغة والترجمة، جورج مونان، ترجمة: أحمد زكريا إبراهيم، مراجعة: أحمد فؤاد عفيفى المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م.

46. علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.

47. علم النفس التربوي، صالح محمد علي أبو جادو، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998م.

48. فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموّها، صلاح رواي، دار هاني للطباعة، القاهرة، ط 1، 1413هـ-1993م.

49. فقه اللغة، علي عبد الواحد الوافي، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 3، 2004م.

50. فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة، عبد اللطيف الصوفي، دار الفكر، دمشق، ط2، 2009م.

51. فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430هـ-2009م.

52. اللسانة الاجتماعية، جولييت غارمادي، دار الطّليعة للطبيعة والنشر، بيروت، ط 1، أكتوبر 1990م.

53. اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1999م.

54. اللغة، فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمد قصاص، تقديم: فاطمة خليل، حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة، الجزيرة، القاهرة، طبعة 2014م.

55. المحاسن والأضداد، الجاحظ عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: فوزي خليل عطوي، دار صعب، بيروت، د.ط، 1969م.

56. محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، نواري السعودي أبو زيد، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012م.

57. المرجع في تدريس مناهج اللّغة العربية بالتعليم الأساسي، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م.

58. المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة الملفات التربوية، منقحة الجزائر، ط2، 2000م.

59. المسرحية التليفزيونية للأطفال، جمال أبو رية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، 1986م.

60. المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

61. ملفات سيكو تربوية تعليمية، نذير بن يربح، درا هومة، الجزائر، د.ط، 2010م.

62. مناهج البحث الأدبي، يوسف خليف، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1997م.

63. مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، عمار بوحوش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2001م.

64. مناهج البحث العلمي، أسامة خيري، دار الراية للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ط 1، 2016م.

65. المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي، محمود الحلية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

66. المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، مروان أبو حويج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

67. المناهج التعليمية، صناعتها وتقويمها، محمود الضبع، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 1، 2006م.

68. المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م.

69. مهارات التحدث العلمية والآداء، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م.

70. المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقداري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1426هـ-2005م.

71. هدى محمود الناشف، نقلا عن: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، عطا الله أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2006م.

ب- المعاجم والقواميس:

1. القاموس اللغوي، فرنسية-عربية، بسام بركة، الناشر جروس برس، ط 1، مجلد 01، 1985م.

2. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، ج 2، المحتوى: د-ص، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2003م.

3. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، ج 3، المحتوى: ض-ق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2003م.

4. لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2003م.

5. لسان العرب، ابن منظور، مادة دخل، دار صادر، بيروت، مجلد 11.

6. مختار الصحاح، محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، الناشر مكتبة لبنان، بيروت، مجلد 01، د.ط، ص1989م.

7. المعجم التربوي، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهيدي، ملحقة سعيدة الجهوية.

8. معجم المصطلحات اللّغوية، زمري منير بلعلبكي، انجليزي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

9. المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ-2004م.

ثالثا: المصادر والمراجع باللّغة الفرنسية

1. Dictionnaire de linguistique et des sciences des langues, Larousse Italie, 1999.

رابعا: الرسائل الجامعية

1. التداخل اللغوي بين فصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الثّانية من التعليم المتوسط، اللهجة السوفية أنموذجا، محمد الصالح بن يامة، رسالة ماجستير في تعليمية اللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014م-2015م.

2. التداخل اللغوي في أداء الكلامي للغة العربية، تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فوناس وفاء، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية، تخصص علوم اللّسان، جامعة بجاية، 2014م-2015م.

3. التداخل اللغوي في الخطاب الإذاعي، إذاعة الصومام أنموذجا، بونوني حنان، شعبان كريمة، مذكرة تخرج لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها، تخصص علوم اللّسان، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2016م-2017م.

4. التعدّدية اللغوية في المحيط المدرسي وآثارها على التحصيل اللّغوي، لامية حمّو، لبنى هارون، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2016م-2017م.

5. مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير اللّغة الفرنسية في اللّغة العربية، يمينة تومي سيتواح، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم الترجمة، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللّغات، 2006م-2007م.

رابعا: المجلّات والمقالات والمنشورات

1. الإزدواجية اللّغوية في الواقع اللّغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، أحمد بناي، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، منشورات المركز الجامعي لتمنراست، الجزائر، العدد 08 ديسمبر 2015م.

2. أشكال ومستويات التداخل اللّغوي "الجزائر"، فوزية طيب عمارة، مقال نشر في مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد 53.

3. التداخل اللغوي والتدخل اللّغوي، علي القاسمي، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، رقم 647813MD، نوع المحتوي بحوث ومقالات، قواعد المعلومات Arabase.

4. تعليم التعبير الشفوي في ضوء المقاربة الثقافية، مكي فرحان كريم الإبراهيمي، مجلة فصلية محكمة تعنى بالبحوث والدّراسات اللّغوية والتربوية، جامعة القادسية، كلية التربية، قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية.

5. تعليمية النّحو العربي بين النظرية والتطبيق، صالح بلعيد، مجلة الممارسات اللّغوية، تيزي وزو، الجزائر، العدد 38، ديسمبر 2016م.
6. تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي، خالد صلاح حنفي محمود، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1)، أفريل 2019، جامعة الإسكندرية، مصر.
7. فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول أساسي، محمد فؤاد الحوامدة، عماد توفيق السعدي، مجلة الدّراسات والعلوم التربوية، المجلد 42، العدد 01، 2015م.
8. مظاهر التعدد اللّغوي وانعكاساته في تعليمية اللّغة العربية في الجزائر بمناسبة الاحتفاء باليوم العربي للغة الضاد، جامعة سعيدة، 06 مارس 2017م، منشورات المجلس، 2017م.
9. واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعدّدية اللّغوية "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا، عبد الحميد بوترعة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 08 سبتمبر 2014م.

سادسا: الملتقيات

1. التقابل اللّغوي في تصريف الأسماء والأفعال وما يطرأ عليها من تغيّرات العربية والإنجليزية، أسماء محمد رشيد المومني، وقائع الملتقى الدولي الثالث في اللّسانيات، صفاقس، 21-22 أكتوبر 2009م، الصرف بين التحويل والتحريف، تكريما للأستاذ: الطيّب البكّوش، إشراف عبد الحميد عبد الواحد، تونس، 2010م.

سابعا: المحاضرات

1. أثر التداخل اللّغوي في العملية التعليمية، نور الدين دريم، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

ثامنا: الوثائق الرّسمية

1. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمّد الصالح حرثوبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012م.

الملاحـــق

ملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

الاستبيان الموجّه للمعلّمين

سيدي(ت) معلم(ة) المرحلة الابتدائية:

السلام عليكم ورحمة الله تعلى وبركاته

أنا الطالبة بابا سامية من قسم اللّغة العربية والأدب العربي تخصّص لسانيات تطبيقية، ماستر(2) معنية بإنجاز مذكرة بعنوان: "**التداخل اللّغوي وأثره في تعليمية مادة التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية –أنموذجا–**" لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها، لذلك أتقدم إليكم أيّها الأساتذة الكرام بهذا الاستبيان آملة الإجابة عنه بدقّة وموضوعية، حتى يتسنى لي الوصول إلى المعلومات والنتائج المراد دراستها.

ملاحظة: أرجو وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها، أو الإجابة المباشرة على الأسئلة المقترحة.

نشكركم مسبقا على تعاونكم.

ملحق رقم 01

المحور الأول: البيانات الشّخصية

1- الاسم واللّقب: .....

2- اسم المؤسسة: .....

3- الصفة: مستخلف☐ مرسم☐ متربص☐

4- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

5- المنطقة الجغرافية: ريف ☐ حضر ☐

6- الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستر ☐ دكتوراه ☐

7- الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الثّاني: بيانات الموضوع

1- هل أنت متمكن بشكل جيد من اللّغة العربية الفصحى؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- ما هي اللّغة التي تتعامل بها مع تلاميذك داخل القسم؟ الفصحى ☐ العامية☐

بين الفصحى والعامية ☐.

3- هل تحاول الحديث داخل القسم باللّغة العربية الفصحى في مادة اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا: .....

.....

4- هل تستعمل الكلّمات العامية داخل القسم عندما لا تجد تفاعل التلاميذ معك وعدم فمهم للمعلومة؟ نعم □ لا □ أحيانا □.

5- هل استخدام اللّغة العامية أمر سيساعد على إيصال المعلومة بشكل أوضح ؟ نعم □ لا □

لماذا: .....

.....

6- أليس من الأجدر أن تخاطبهم بالفصحى فقط؟نعم □ لا □

7- هل استعمالك للّغة العامية داخل القسم سببه ضعف لغوي، أم مجرد تأثر بالبيئة والمحيط؟

ضعف لغوي □ تأثر بالبيئة والمحيط □

8- هل استعمالك للّغات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية مقصود أم عفوي؟

مقصود □ عفوي □

9- ما مدى استجابة التلاميذ معك أثناء عرضك لدرس ما باللّغة العربية الفصحى؟

جيدة □ متوسطة □ ضعيفة □

10- هل حاولتم أن تفرضوا على التلاميذ الحديث باللّغة العربية الفصحى داخل القسم؟

نعم □ لا □ أحيانا□.

لماذا: .....

.....

11- لماذا لا يتخاطب التلاميذ معك ومع بعضهم البعض باللّغة الفصحى؟

.....

.....

.....

12- ما هي الأنشطة التي تساعدك في تعليم وإتقان الحديث باللّغة العربية الفصحى للتلاميذ؟

قراءة □ كتابة □ تعبير شفوي □.

إذا كانت هناك أنشطة أخرى أذكرها لنا: .....

.....

... .

13- ما هو الهدف من تقديم نشاط التعبير الشفوي؟

.....

.....

14- أين تكمن أهمية التعبير الشفوي في التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي؟

.....

....

15- هل للتلاميذ القدرة على التعبير مشافهة بشكل سليم؟ نعم □ لا □ أحيانا □

16- ما هي أسباب عدم قدرة التلاميذ على التعبير الشفوي بكل طلاقة وحرية، واستخدامهم للكلمات العامية والأجنبية داخل سياقات تعبيرهم الشفوي؟

.....

.....

. .....

17- في نظرك إلى ما يعود هذا التداخل اللّغوي عند التلاميذ؟

- الاحتكاك اللّغوي بين لغتهم الأم واللّغات التي تعلمونها □

- طغيان اللّغات الأجنبية على المحيط الذي يعيشون فيه □

18- في نظرك، هل هذا التداخل اللّغوي يعيق عملية الأداء اللّغوي الصحيح عند التلاميذ؟

نعم □ لا □

19- هل يساعد التعبير الشفوي في تطوير الحصيلة اللّغوية للتلاميذ؟ نعم □ لا □

20- ما هي الوسائل التي تقترحها لتنمية مهارة التعبير الشفوي؟

.....

.....

21- ما هي العناصر التي تجذب التلاميذ أكثر في إتقانهم للتعبير الشفوي؟

الحوار □ القصة □ المسرحية □ التحدث □

22- ما هي الصعوبات التي توجهها خلال تدريسك لنشاط التعبير الشفوي؟

.....

.....

23- ما هي الصعوبات التي تعيق التلاميذ عن القيام الأمثل بنشاط التعبير الشفوي؟

.....

.....

24- ما هي الحلول التي تقترحونها للحد من هذه الصعوبات، والحد من ظاهرة التداخل اللّغوي عند المتعلّمين؟

.....

.....

25- هل طبقت بعضا من هذه الحلول؟ نعم ☐ لا ☐

26- هل تطبيقك لهذه الحلول أعطى نتيجة أم لا؟ نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

الاستبيان الموجّه للمتعلّمين

عزيز التلميذ عزيزتي التلميذة هذا الاستبيان موجه لكم كي تسهموا في إبداء رأيكم بكل حريّة وصراحة، ونرجو أن تكون مساهمتكم جادة وإجاباتكم دقيقة، وذلك بوضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدونها، ولكم الشكر المقبل.

المحور الأول: البيانات الشّخصية

1- اسم المدرسة: .....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- الصف: أولى ابتدائي ☐ ثانية ابتدائي ☐ ثالثة ابتدائي ☐ رابعة ابتدائي ☐ خامسة ابتدائي ☐

4- المستوى الدراسي: جيد(ة) ☐ متوسط (ة) ☐ ضعيف(ة) ☐

5- معيد(ة) ☐ ليس(ت) معيد(ة) ☐

6- الحالة العائلية: يتيم ☐ والدان منفصلان ☐ غير ذلك ☐

7- المنطقة الجغرافية: ريف ☐ حضر ☐

المحور الثّاني: المستوى التعليمي للوالدين

1- المستوى الدراسي للأب: أمّي □ ابتدائي □ متوسط □ ثانوي □ جامعي □

2- المستوى الدراسي للأم: أمّية □ ابتدائي □ متوسط □ ثانوي □ جامعي □

المحور الثّالث: بيانات الموضوع

1- ما هي اللّغة التي تستعملها في المنزل؟

اللّغة العربية الفصحى □ اللّغة العامية □ اللّغة الفرنسية □

2- ما هي القنوات الفضائية التي تتابعها في المنزل؟ قنوات عربية □ قنوات أجنبية □.

3- هل توجد لكم مكتبة في المنزل؟ نعم □ لا □

4- هل توجد لديكم بعض المعاجم اللّغوية في المنزل ؟ نعم □ لا □

5- هل تستعمل المعجم في شرح بعض الألفاظ التي قد يصعب عليك فهمها؟ نعم □ لا □

6- هل تحب المطالعة؟ نعم □ لا □

7- ما هي اللّغة التي تستعملها في المطالعة؟ اللّغة العربية الفصحى □ اللّغة الفرنسية □

وإذا كانت لديك لغات أخرى، اذكرها لنا: .....

.....

8- ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع المعلّم داخل القسم؟

اللّغة العربية الفصحى □ اللّغة العامية □ مزيج بين الفصحى والعامية □ اللّغة الفرنسية

9- ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع المعلّم خارج القسم؟

اللّغة العربية الفصحى ☐ اللّغة العامية ☐ اللّغة الفرنسية ☐

10- ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع زملائك داخل القسم؟

اللّغة العربية الفصحى ☐ اللّغة العامية ☐ اللّغة الفرنسية ☐

11- ما هي اللّغة التي تتحدث بها مع زملائك خارج القسم؟

اللّغة العربية الفصحى ☐ اللّغة العامية ☐ اللّغة الفرنسية ☐

12- ما هي اللّغة التي يستعملها المعلّم في تقديم الدروس في القسم؟

اللّغة العربية الفصحى ☐ اللّغة العامية ☐ مزيج بينهما ☐

13- هل يستعمل المعلّم داخل القسم اللغة العامية بكثرة؟ نعم ☐ لا ☐

14- بماذا تشعر عندما يتحدث المعلّم أو يشرح درسه بالعامية؟ الارتياح ☐ الانزعاج ☐ التوتر ☐

15- هل تحب أن تكون اللّغة العامية هي لغة الدراسة؟ نعم ☐ لا ☐

16- هل تجد صعوبة في استيعاب المعلومات عندما يتحدث المعلّم ويشرح باللّغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل يحفزكم المعلّم على استخدام اللّغة العربية الفصحى داخل القسم وحتى خارجه؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل يكافئكم المعلّم عند الحديث باللّغة العربية الفصحى وإتقانها بشكل جيد؟

نعم □ لا □ أحيانا □

19- هل تحب حصّة التعبير الشفوي؟ نعم □ لا □

إذا كانت الإجابة بـ: لا أذكر السبب؟ .....

.....

.....

20- هل تجد صعوبة في التعبير بالفصحى شفهيا؟ نعم □ لا □

إذا كانت الإجابة بـ: نعم أذكر السبب؟ .....

.....

.....

21- هل تشعر بالخوف والخجل عند التعبير شفهيا؟ نعم □ لا □

22- هل تعتمد على ذاكرتك أثناء تعبيرك؟ نعم □ لا □

23- هل تستفيد من تصحيح المعلّم لأخطائك اللّغوية؟ نعم□ لا □

24- هل ترى أن حصّة التعبير الشفوي مفيدة ومهمّة للتلاميذ في الرفع من مستواهم في اللّغة العربية الفصحى؟ نعم □ لا □

25- ما هي الطرق التي تراها مناسبة للرّفع والزيادة من مستواك اللّغوي في التعبير بكل طلاقة وحرية؟

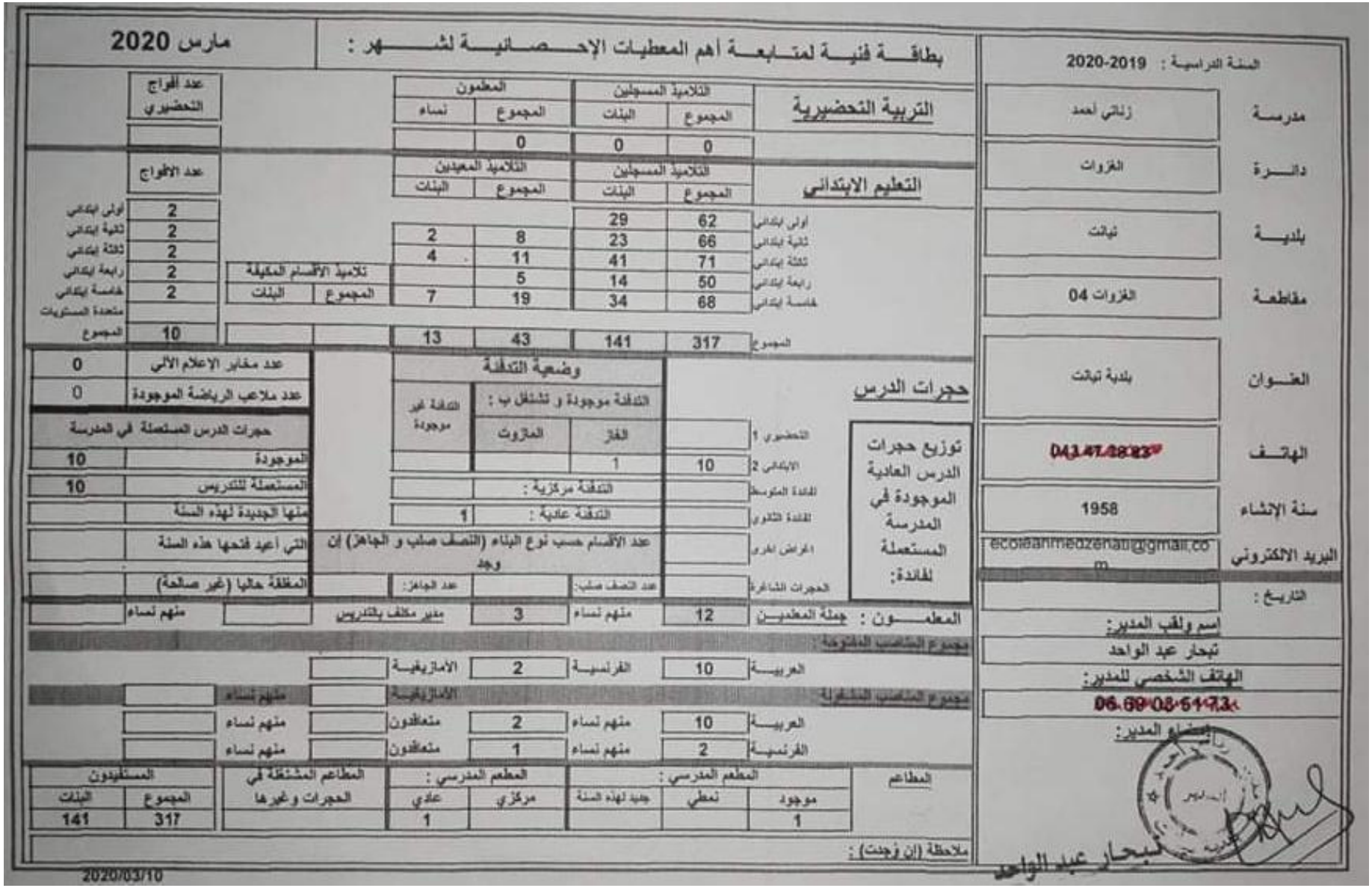
.....

.....

.....

26- هل طبقت هذه الطرق على نفسك وتلقيت نتيجة إيجابية لم تكن تتصورها؟

نعم ☐ لا ☐



بطاقة فنية لمتابعة أهم المعطيات الإحصائية لشهر : مارس 2020

السنة الدراسية : 2020-2019

مدرسة	زياني أحمد
دائرة	الغزوات
بلدية	ثنيات
مقاطعة	الغزوات 04
العنوان	بلدية ثنيات
الهاتف	043478823
سنة الإنشاء	1958
البريد الالكتروني	ecolebanmeazenai@gmail.com
التاريخ :	

اسم ولقب المدير:
نبحار عبد الواحد

الهاتف الشخصي للمدير:
06.69.08.51.73

إمضاء المدير:

التربية التحضيرية	التلاميذ المسجلين		المعلمون	
	المجموع	البنات	المجموع	نساء
	0	0	0	

التعليم الابتدائي	التلاميذ المسجلين		التلاميذ المعيدين	
	المجموع	البنات	المجموع	البنات
أولى ابتدائي	62	29		
ثانية ابتدائي	66	23	8	2
ثالثة ابتدائي	71	41	11	4
رابعة ابتدائي	50	14	5	
خامسة ابتدائي	68	34	19	7
المجموع	317	141	43	13

عدد الأفواج	عدد الأفواج
التحضيري	
أولى ابتدائي	2
ثانية ابتدائي	2
ثالثة ابتدائي	2
رابعة ابتدائي	2
خامسة ابتدائي	2
متعددة المستويات	
المجموع	10

تلاميذ الأقسام المكيفة	المجموع	البنات

حجرات الدرس

وضعية التدفئة	التدفئة موجودة و تشتغل ب :		التدفئة غير موجودة
	الغاز	المازوت	
التحضيري 1			
الابتدائي 2	1		
القاعة المتوسط	التدفئة مركزية :		
القاعة الثانوي	التدفئة عادية :	1	
الأقسام الأخرى	عدد الأقسام حسب نوع البناء (النصف صلب و الجاهز) إن وجد		
الحجرات الشاغرة	عدد النصف صلب:	عدد الجاهز:	

توزيع حجرات الدرس العادية الموجودة في المدرسة المستعملة لفائدة:

حجرات الدرس المستعملة في المدرسة	
الموجودة	10
المستعملة للتدريس	10
منها الجديدة لهذه السنة	
التي أعيد فتحها هذه السنة	
المغلقة حاليا (غير صالحة)	

عدد مخابر الإعلام الآلي	0
عدد ملاعب الرياضة الموجودة	0

المعلمون : جملة المعلمين 12 منهم نساء 3 مدير مكلف بالتدريس منهم نساء

مجموع المناصب المشغولة

العربية 10 الفرنسية 2 الأمازيغية منهم نساء

مجموع المناصب الشاغرة

العربية	10	منهم نساء	2	متعاقدون منهم نساء
الفرنسية	2	منهم نساء	1	متعاقدون منهم نساء

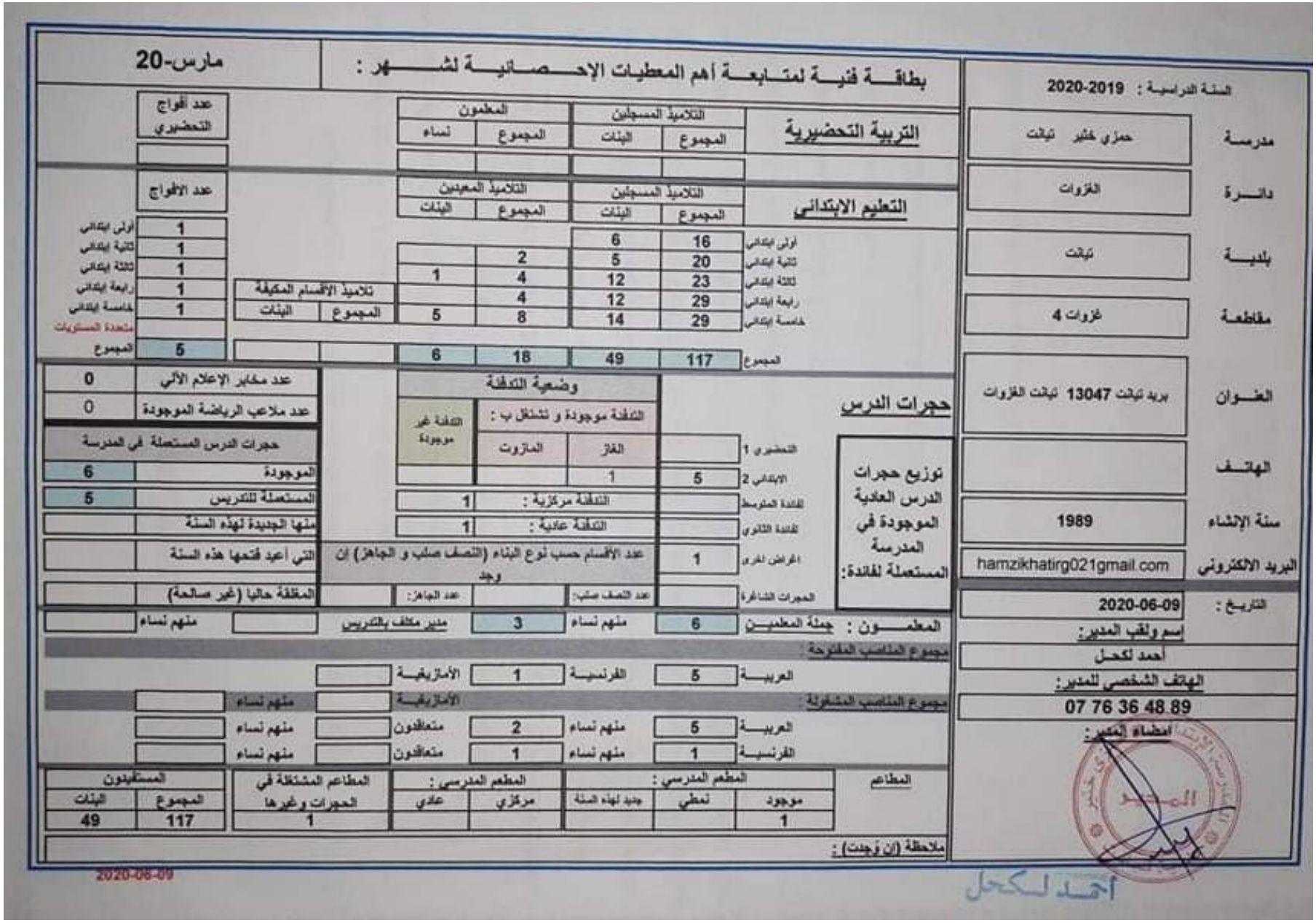
المطاعم	المطعم المدرسي :			المطعم المدرسي :		المطاعم المشتغلة في الحجرات وغيرها	المستفيدون	
	موجود	تعطي	جديد لهذه السنة	مركزي	عادي		المجموع	البنات
	1				1		317	141

ملاحظة (إن وجدت) :

نبحار عبد الواحد

2020/03/10

ملحق رقم 03



بطاقة فنية لمتابعة أهم المعطيات الإحصائية لشهر : مارس-20

السنة الدراسية : 2020-2019

مدرسة : حمزي خنير تيلات

دائرة : الغزوات

بلدية : تيلات

مقاطعة : غزوات 4

العنوان : بريد تيلات 13047 تيلات الغزوات

الهاتف :

سنة الإنشاء : 1989

البريد الالكتروني : harnzikhatirg021gmail.com

التاريخ : 2020-06-09

إسم ولقب المدير: أحمد لكحل

الهاتف الشخصي للمدير: 07 76 36 48 89

إمضاء المدير:

التربية التحضيرية

التلاميذ المسجلين		المطعمون	
المجموع	البنات	المجموع	نساء

عدد أفواج التحضيري:

التعليم الابتدائي

	التلاميذ المسجلين		التلاميذ المعيدين	
	المجموع	البنات	المجموع	البنات
أولى ابتدائي	16	6		
ثانية ابتدائي	20	5	2	
ثالثة ابتدائي	23	12	4	1
رابعة ابتدائي	29	12	4	
خامسة ابتدائي	29	14	8	5
المجموع	117	49	18	6

عدد الأفواج	
أولى ابتدائي	1
ثانية ابتدائي	1
ثالثة ابتدائي	1
رابعة ابتدائي	1
خامسة ابتدائي	1
متعددة المستويات	
المجموع	5

تلاميذ الأقسام المكيفة	
المجموع	البنات

حجرات الدرس

	وضعية النظافة		
	النظافة موجودة و نشتغل بـ :		النظافة غير موجودة
	الغاز	المازوت	
التحضيري 1			
الابتدائي 2	1		
المتوسط			
الثانوي			
أغراض أخرى			
الحجرات الشاغرة			

النظافة مركزية : 1

النظافة عادية : 1

عدد الأقسام حسب نوع البناء (النصف صلب و الجاهز) إن وجد

عدد النصف صلب: عدد الجاهز:

توزيع حجرات الدرس العادية الموجودة في المدرسة المستعملة لفائدة:

عدد مكابر الإعلام الآلي	0
عدد ملاعب الرياضة الموجودة	0

حجرات الدرس المستعملة في المدرسة	
الموجودة	6
المستعملة للتدريس	5
منها الجديدة لهذه السنة	
التي أعيد فتحها هذه السنة	
المغلقة حاليا (غير صالحة)	

المعلمون : جملة المعلمين 6 منهم نساء 3 مدير مكلف بالتدريس منهم نساء

مجموع المناصب الملونة :

العربية 5 الفرنسية 1 الأمازيغية

مجموع المناصب المشغولة :

العربية 5 منهم نساء 2 متعاقدون منهم نساء

الفرنسية 1 منهم نساء 1 متعاقدون منهم نساء

الأمازيغية منهم نساء

المطاعم

المطعم المدرسي :			المطعم المدرسي :		المطاعم المشتغلة في الحجرات وغيرها	المستفيدون	
موجود	نمطي	جديد لهذه السنة	مركزي	عادي		المجموع	البنات
1					1	117	49

ملاحظة (إن وُجدت) :

2020-06-09

أحمد لكحل

ملحق رقم 04

فهرس الموضوعات

فــهــرس المــوضــوعــات

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة ..... **أ–هـ**

المدخل: مصطلحات ومفاهيم

1- مفهوم المرحلة الابتدائية 1

2- أهمية المرحلة الابتدائية.....1

3- مفهوم التعليمية.....2

4- مفهوم التعليم 4

5- مفهوم التعلّم.....5

6- مفهوم المعلّم 7

7- مفهوم المتعلّم.....9

8- مفهوم المنهاج الدراسي 9

9- المفهوم التقليدي للمنهاج الدّراسي 11

10- المفهوم الحديث للمنهاج الدّراسي 13

11- تدريس التعبير الشفوي وفق المنهاج الدّراسي الحديث (الجيل الثاني) 14

الفصل الأول: التداخل اللّغوي: مفهومه، أسبابه، مستوياته، أشكاله، نتائجه

المبحث الأول: مفهوم التداخل اللّغوي 19

أ- لغة 19

ب- اصطلاحا..... 20

المبحث الثاني: أسباب التداخل اللّغوي..... 24

أولا: الأسباب اللّغوية 24

ثانيا: الأسباب النفسية..... 25

ثالثا: الأسباب الاجتماعية 26

رابعا: الأسباب الثقافية..... 28

خامسا: الأسباب التاريخية (السياسية) 31

المبحث الثالث: مستويات التداخل اللّغوي 33

أولا: المستوى الصوتي 33

ثانيا: المستوى الصرفي 37

ثالثا: المستوى النحوي 38

رابعا: المستوى المعجمي (الدلالي) 41

خامسا: المستوى المفرداتي 43

سادسا: المستوى الكتابي 44

المبحث الرابع: أشكال التداخل اللّغوي.....45

أولا: التداخل والتدخل.....45

ثانيا: التداخل والاقتراض 46

ثالثا: التداخل والمزج 49

المبحث الخامس: نتائج التداخل اللّغوي.....50

1- النتائج الإيجابية.....50

2- النتائج السلبية.....51

الفصل الثاني: تعليمية التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول: تعريف التعبير الشفوي لغة واصطلاحا 54

أولا- لغة.....54

ثانيا- اصطلاحا.....55

المبحث الثاني: أهمية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية.....58

المبحث الثالث: دور التعبير الشفوي في اكتساب اللّغة عند الطفل.....61

أولا- القصة 61

ثانيا: المحادثة والمناقشة.....64

ثالثا: مسرح الطفل 65

رابعا: الأناشيد والمحفوظات 67

المبحث الرابع: أسباب تدني المتعلمين في نشاط التعبير الشفوي وطرق علاجه.....70

أ- أولا- أسباب متعلقة بالمتعلم.....70

ثانيا: أسباب متعلقة بالمعلّم.....72

ثالثا: أسباب متعلقة بالمنهاج وظروف التعلّم 74

رابعا: أسباب متعلقة بوسائل الإعلام والاتصال 75

ب- طرق العلاج من هذا الضعف.....76

الفصل الثّالث: الدراسة الميدانية

تمهيد.....82

1- المنهج المستخدم في الدّراسة 82

2- مجالات الدّراسة.....83

3- عيّنة الدّراسة.....84

4- أدوات جمع البيانات.....84

أ- المقابلة 85

ب- الاستبيان.....89

ج- الوسائل الإحصائية.....91

5- تحليل نتائج الاستبيان 92

1- تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلّمين 92

2- تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلّمين..... 122

6- نتائج الدّراسة الميدانية 158

أ- نتائج تحليل الاستبيان الموجه للمعلّمين 158

ب- نتائج تحليل الاستبيان الموجه للمتعلّمين..... 159

7- خلاصة الفصل..... 160

الخاتمة 161

قائمة المصادر والمراجع..... 163

الملاحق 174

فهرس الموضوعات 187

ملخص:

يتناول هذا الموضوع ظاهرة من ظواهر اللّغة وهي ظاهرة التداخل اللّغوي في تعليمة مادّة التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن آثار هذه الظاهرة ومدى انتشارها في الأوساط التعليمية ومدى تأثيرها على المستويات اللّغوية، وكذلك عرض الأسباب التي أدّت إلى شيوعها.

الكلمات المفتاحية: التداخل اللّغوي، التعبير الشفوي، المرحلة الابتدائية.

Résumé:

Cette thématique traite un phénomène langagier qui est le phénomène de chevauchement linguistique dans l'enseignement du sujet de l'expression orale aux élèves du cycle primaire, cette étude visait à révéler les effets de ce phénomène et l'étude de sa propagation dans les milieux éducatifs et l'étendue de son impact sur les pratiques linguistiques, ainsi qu'à présenter les raisons qui le définissent.

Mots clés: chevauchement linguistique, expression orale, cycle primaire.

Summary:

This topic deals with one of the phenomena of language, which is the phenomenon of linguistic overlap in the subject of oral expression among primary school students, where this study aimed to reveal the effects of this phenomenon, the index of its spread in educational fields and the index of its impact on the linguistic levels, as well as showing the reasons that led to its prevalence.

Key words: linguistic overlap, oral expression, primary level.