الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

عنوان المذكّرة:

أثر التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية –السنة الثالثة ابتدائي- نموذجا

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر.

إعداد الطالبات:

- **حياة بن فضالة**
- **خولة سعداوي**

إشراف الدكتور(ة):

أمال بوكثير

أعضاء اللجنة المناقشة:

(الاسم واللقب)	(الرتبة العلمية)	(الصفة)
الوالي سعاد	أستاذ محاضر "أ"	**رئيسا**
أحلام علية	أستاذ محاضر "ب"	**مناقشا**
أمال بوكثير	أستاذ محاضر "ب"	**مشرفا ومقررا**

السنّة الجامعيّة: 1444–1445هـ/2023–2024م

ملحق بالقرار رقم ....1082.... المؤرخ في ..... 27 ماي 2023 .....
الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي:

نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة): بن عائشة الصديقة ..... الصفة: طالب، أستاذ، باحث ..... طالبة .....
الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 108[illegible] والصادرة بتاريخ ..... 13/04/2020 .....
المسجل(ة) بكلية / معهد ..... كلية الآداب واللغات قسم ..... اللغة والأدب العربي .....
والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)،
عنوانها: أثر التداخل اللغوي عند متعلمي اللغة العربية
المدينة التعليمية ابتدائي أنموذجا

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: 30/06/2024

توقيع المعني (ة)

30 جوان 2024

...متعلق بالقرار رقم ... المؤرخ في 22 مارس 2021
...المحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

...وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،
الصفة: طالب، أستاذ، باحث: طالبة
الاسم واللقب: سعداوي خولة
الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 112531109 والصادرة بتاريخ
المنتسب(ة) إلى: كلية الآداب واللغات - قسم: اللغة والأدب العربي
والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (أطروحة الدكتوراه، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه):
تحت عنوان: أثر التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية
- السنة الثالثة ابتدائي - نموذجا

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية ونزاهة الأعراف المتعارف عليها في مجال البحث العلمي.

التاريخ: 2024.07.01

توقيع المعني(ة)

...المجلس الشعبي البلدي
...الرئيس

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ النمل: ٩١

بداية الشكر والحمد لله جل وعلاه، فإليه ينسب الفضل كله في إكمال هذا العمل والكمال كله لله وحده وبعد:

نتوجه إلى الأستاذة المشرفة **"أمال بوكثير"** بجزيل الشكر والتقدير لنصائحها وتوجيهاتها ودعمها لنا لغاية انتهاء العمل، التي لم تبخل علينا من علمها وفضلها وكل الكلمات لن تفيها حقها.

وكذا الشكر الموصول لكل أساتذتنا الكرام بكلية الآداب واللغات على كل ما قدموه لنا في سبيل العلم والمعرفة والارتقاء بلغتنا العربية.

إهداء

أولا لك الحمد ربي على كثير فضلك وجميل عطائك وجودك، الحمد لله ربي ومهما حمدنا فلن أستوفي حمدك والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

أهدي هذا العمل إلى ذلك الحرف اللامتناهي من الحب والرقي والحنان إلى التي كانت تتمنى رؤيتي وأنا أحقق هذا العمل وشاء الله أن أتى هذا اليوم...أمي الغالية.

إلى درعي الذي ارتويت وفي الحياة به قد اقتديت، الذي شق لي بحر العلم والتعلم، إلى من احترقت شموعه ليضيء دربي...أبي أطال الله عمره.

إلى من ذكرهم القلب قبل القلم إلى من قاسموني حلو الحياة ومرها...إخوتي

إلى صديقة التي شاركتني في هذا البحث: سعداوي خولة.

إلى كل من علمني حرفا من أساتذتي الكرام وإلى كل من مد يد العون من قريب أو بعيد.

بن فضالة حياة

إهداء

الحمد لله شكرا وامتنانا على البدء والختام

إلى روح والدي العزيز الذي كان بمثابة الظل والسند القوي في حياتي، أهدي هذا الإنجاز راجيا أن تنال رضاه في مثواه الأخير.

وإلى والدتي الحبيبة التي ما فتئت تساندني بدعائها الصامت وحنانها اللامحدود أحمل إليك ثمار جهدي معطرة بعبق الامتنان.

إلى إخوتي وأفراد أسرتي الكرام الذين وقفوا إلى جانبي دعما وتحفيزا.

وإلى والدي الثاني "خالي العزيز" الذي كان له دور وبصمته لا تنسى في حياتي بحنانه ودعمه المستمر، ولقد كان مصدر إلهام قوة لي لهذا أهدي جزءا من نجاحي إليك تقديرا لكل اللحظات التي كنت سندا وبجانبي إياها.

أهدي لكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي لطالما تمنيته ها أن اليوم أكملت وأتممت أول ثمرة بفضله سبحانه وتعالى.

فمن قال أنا لها نالها فأنالها وإن أبت رغما عنها أتيت بها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

سعداوي خولة

مقدّمة

تعد تعليمية اللغة العربية مجالا واسعا يشمل مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي تستخدم لتيسير تعلم اللغة العربية لناطقين بها وبغيرها نظرا لثراء اللغة العربية وتعقيدها البنيوي فإن تطوير الأساليب التدريسية لتعليمية اللغة العربية يعد ضرورة ملحة؛ وذلك لتمكين المتحدثين بها والمتعلمين لها من اكتساب المهارات اللازمة بفاعلية. حيث يساعد التداخل اللغوي في بناء جسور فهمية عبر استخدام المرجعيات اللغوية الأم مما يسهم في تحقيق التواصل اللغوي الأمثل والتعمق في بوتقة العربية بطريقة منهجية تضمن الاحتفاظ بجوهر اللغة، ويمكن أن يحدث التداخل اللغوي بسبب التأثيرات الناتجة عن اللغات الأخرى التي قد يتحدثها المتعلمون مثل: الإنجليزية أو العربية وهذا التداخل يمكن أن يظهر في عدة جوانب مثل: النطق والتركيب النحوي واستخدام المفردات.

وعليه فموضوع التداخل اللغوي يعد من القضايا المهمة التي طرحت نفسها بقوة على الساحة التعليمية بين علماء اللغة والتربية فهو أحد عوامل هدم اللغة أو قيامها في المجتمع والدولة.

وتتمثل أهمية التداخل اللغوي في أنه يعكس التفاعل والتأثير المتبادل بين لغتين أو أكثر داخل عقل الشخص الثنائي اللغة أو متعدد اللغات؛ ويمكن أن يؤدي هذا التداخل إلى تعزيز المهارات اللغوية والمعرفية ويساهم في تطوير القدرة على التفكير النقدي والإبداعي ومن ناحية أخرى يمكن أن يساعد في فهم التحديات التي قد يواجهها المتعلمون في تعلم لغات جديدة.

ولهذا جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: "أثر التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية –السنة الثالثة ابتدائي نموذجا–".

ومن الأسباب الذاتية التي أدت إلى اختيار هذا الموضوع: الفضول العلمي والرغبة في اكتشاف ذلك الأثر وكيفية معالجته.

أما الأسباب الموضوعية فتمثلت في كون هذا الموضوع بالغ الأهمية نظرا لتنامي التفاعلات العالمية والجادة لفهم كيفية تأثير اللغات على بعضها. فهو موضوع أساسي لتعزيز التعليم اللغوي، تطوير التكنولوجيا اللغوية، وفهم الهوية الثقافية.

وعليه اقتضت هذه الدراسة خطة بحث ممنهجة كالآتي:

- **مقدمة:** والتي تعد مرآة عاكسة لموضوع الدراسة وفصلين نظريين.
- **الفصل الأول** والذي كان تحت مسمى **"تعليمية اللغة العربية في الجزائر"**: والذي تم تقسيمه إلى مبحثين أساسيين تناولنا خلالهما مفاهيم التعليمية وعناصرها وأهم طرائق التدريس وسيرورة وتطور السياسة التربوية.
- **أما الفصل الثاني** فكان بعنوان **"التداخل اللغوي"**: والذي تم تقسيمه إلى ثلاث مباحث أساسية. تم تناول فيه أهم مصطلحات التداخل وأنواعه ومستوياته وأهم الأسباب التي أدت إلى ظهوره.
- **أما الفصل الثالث** فكان **جانبا تطبيقيا خالصا تمثل في الدراسة الميدانية (استبيان)**: وتم التطرق فيه إلى إجراءات البحث العلمي وتحليل نتائجه وتفسيرها.
- **وخاتمة:** تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها.

وأمام نوعية هذه الدراسة قد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الكمي القائم على التحليل والإحصاء، كما تم اتباع البرنامج الإحصائي (SPSS).

ولا يخلو أي بحث من صعوبات تواجه طالب العلم أثناء أداء رسالته العلمية، وكان من بين الصعوبات التي واجهتنا: عدم اهتمام المدراء والمعلمين بالاستبيانات التي تم توزيعها.

ومن أهم المصادر والمراجع التي تم الاستعانة بها نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- كتاب عدنان مهدي (التعليم في الجزائر أصول وتحديات).
- عبد القادر لورسي (المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسد الأنيس في علم التدريس).
- عبد الغفار حامد الهلال (اللهجات العربية نشأة وتطورا).
- محمد علي الخولي (الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية).
- صالح بلعيد (دروس في اللسانيات التطبيقية).

الإطار المنهجي للدراسة:

مشكلة الدراسة:

يعد موضوع التداخل اللغوي من أهم الموضوعات المطروحة في الساحة التربوية حاليا في ظل إدراج اللغات الأجنبية في الطور الابتدائي، مما لاحظ نتيجة ذلك زحم في المواد التعليمية الذي يعود بالأثر الإيجاب أو السلب على المتعلم بالدرجة الأولى ناهيك عن كثافة البرنامج الدراسي والحجم الساعي.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع تعد دراسة (**مباركية رحماني**) التي جاءت بعنوان (**التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الخاصة في ولاية باتنة**) التي اهتمت بالأداء اللغوي أي كيفية أداء وتطور اللغة في المؤسسة التعليمية الخاصة وفي الطور الابتدائي بصفة عامة، في حين أن الدراسة الحالية سلطت الضوء على سنة دراسية محددة (السنة الثالثة ابتدائي) كما اهتمت بالتداخل الناجم عن اللغات الفرنسية والانجليزية وأثره على تعليمية اللغة العربية.

ودراسة الطالبة (**كريمة أوشيش**) التي جاءت بعنوان (**التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث في التعليم الأساسي**) التي اهتمت بالتداخل اللغوي بين العامية والفصحى لدى تلاميذ من الطور الثالث من التعليم الأساسي، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بالتداخل بين اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) وأثر تداخل هذه اللغات على تعليمية اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

تمخض عن هذه المشكلة سؤال رئيسي مفاده: ما علاقة التداخل اللغوي بتعليمية اللغة العربية لدى متعلم الصف ثالث ابتدائي؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي عدة اشكاليات ثانوية أهمها:

- ما مفهوم التعليمية وأنواعها ومبادئها ومستوياتها؟
- ما هي طبيعة التداخل اللغوي، أنواعه، ومستوياته والأسباب المؤدية له؟
- ما أثر التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية لدى متعلمي الصف الثالث ابتدائي؟

يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها:

- ✓ ابراز العلاقة الموجودة بين التعليمية والتداخل اللغوي لدى متعلمي الصف الثالث.
- ✓ توضيح المفاهيم المتعلقة بتعليمية اللغة العربية.
- ✓ توضيح المفاهيم المتعلقة بالتداخل اللغوي.
- ✓ الكشف عن الأثر الناجم عن تداخل اللغة الفرنسية والإنجليزية على تعليمية اللغة العربية في الصف الثالث ابتدائي.

حدود الدراسة:

أ)– الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة في ابتدائيات وسط ولاية برج بوعريريج.

ب)– الحدود الزمانية: تم توزيع هذه الاستبيانات في الفترة الممتدة من (2024/4/19م)، وتم استردادها في الفترة الممتدة من (2024/05/16م) من الموسم الدراسي (2024م، 2025م).

ج)– الحدود البشرية: أساتذة اللغة العربية (الطور الابتدائي) السنة الثالثة.

هـ)– الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة أثر تداخل كل من اللغة الانجليزية والفرنسية على تعليمية اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي فقط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج قضية حساسة والمطروحة على الساحة التربوية، والتي تتمثل في إدراج اللغة الإنجليزية في الصف الثالث مع اللغة الفرنسية.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أهم مرجع يعود إليه الباحث في إعداد بحثه لتحديد الفجوة البحثية، ومن بين هاته الدراسات ما يلي:

1– دراسة (مباركية رحماني) بعنوان (التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة): حيث تناولت في موضوع بحثها صور التداخل في الأداء

اللغوي لدى المتعلم في الابتدائي أنموذجا. واعتمدت في منهج الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الملاحظة والإحصاء، وأهم نتائج بحثها:

- أن التداخل يمثل ظاهرة لغوية طبيعية تنشأ عن احتكاك اللغات واللهجات بعضها ببعض مما يؤدي لانتقال السمات اللغوية الخاصة بلغة معينة إلى لغة ما وبتالي حدوث التباس على مستويات اللغات المتداخلة (صوتيا، صرفيا، معجميا، دلاليا).

التعليق:

تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية أن كلتا الدراستين تناولتا موضوع التداخل اللغوي في المدارس الابتدائية واختلفت عنها في العينة، حيث توجهت الدراسة الحالية إلى المعلم كونه الركيزة الأساسية في استنتاج الأثر الناجم عن التداخل اللغوي، أما الدراسة السابقة فكانت موجهة إلى المتعلم وأدائه اللغوي، وكما اختلفت في مجتمع البحث فالدراسة السابقة تم في مدرسة خاصة في حين أن الدراسة الحالية تم في المدارس الحكومية.

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تبويب الفصل وعنونتها.

2- **وفي دراسة أخرى لأطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللسانيات من إعداد الطالبة (وردة سخري) تحت مسمى (التداخل اللغوي في لغة التحصيل العلمي بالمرحلة الجامعية – قسم اللغة والأدب العربي– جامعة باتنة (1) نموذجا)**: وكان من أهم ما تناولته هذه الدراسة تاريخ التداخل اللغوي عند العرب مشيرة إلى أهم المصطلحات ذات الصلة (بالتداخل اللغوي) مع الأسباب والأنواع ومظاهر التداخل اللغوي. ولقد استعانت هذه الدراسة بالمنهج الوصفي مركزة على آلية التحليل أثناء إعداد هذه الأطروحة، ولقد توصلت إلى جملة من النتائج في دراستها من بينها:

- تمظهرات التداخل اللغوي في النقل السلبي والنقل الإيجابي يعد ظاهرة فردية شريطة أن يكون هذا الفرد ثنائي اللغة.

التعليق:

تشابهت الدراستين في التطرق إلى نفس الموضوع وتناوله وكذلك تبيان الأثر الناجم عن ذلك التداخل اللغوي في الجزائر، واختلفتا عن بعضهما في أن الدراسة السابقة خصصت لطالب الجامعي أما الدراسة الحالية فكانت موجهة إلى أساتذة أو معلمين السنة الثالثة ابتدائي وكما أن الدراسة الحالية درست أثر اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) على تعليمية اللغة العربية، في حين أن الدراسة السابقة انصبت دراستها بين اللغة العربية الفصحى والأمازيغية وتداخل الفصحى واللهجة العامية وكذا اللهجة العامية واللغة الفرنسية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في اعتمادها كمرجع في دراستها.

3- **وفي هذا النهج أعدت (بن علة بختة) دراسة لنيل شهادة الدكتوراه وكانت تحت عنوان (التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي)**، فلقد تناولت هاته الدراسة الأثر الذي يحدثه التداخل اللغوي في الوسط التربوي، كما تطرقت إلى الملكة اللغوية وتأثر اللغة الأم للمجتمع بظاهرتي الازدواجية والثنائية ما أدى الحدوث لظاهرة التداخل اللغوي، ولقد خصصت الطالبة الوسط التربوي للدراسة التطبيقية مستعملة في ذلك بعض الأدوات للدراسة ولقد تمثلت في استبيانين، استبيان وجهته للمعلم وكذا استبيان المتعلم وكما استعملت المدونة الكتابية. منتهجة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، ومن بين أبرز النتائج التي توصلت إليها الطالبة أنّ:

- هناك مؤثرات وعناصر تؤثر بشكل كبير في انتشار ظاهرة التداخل في الوسط التربوي.

التعليق:

لقد تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في معالجة موضوع التداخل في الوسط التربوي ككل في حين نجد أن هاته الدراسة للطالبة بن علة درست ظاهرة التداخل بصفة عامة داخل الوسط التربوي أما الدراسة فلقد حصرت ووجهت للطور الابتدائي عامة وللسنة الثالثة من التعليم الابتدائي خاصة، كما نجد الاختلاف في الدراستين في المجال التطبيقي فنحن قمنا بتوجيه استبيان واحد فقط للأساتذة، أما الدراسة التي بين أيدينا فلقد استعملت فيها ثلاث أنواع من الأدوات: وكانت استبيانين الأول موجه للمعلم والثاني للمتعلم، أما الأداة الثالثة فلقد استعملت المدونة الكتابية.

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الرجوع إلى نفس المصادر والمراجع المتعلقة بنفس الموضوع.

4- وفي هذا الإطار كذلك **أعدّ الأستاذ (أحمد برماد) مقالا في هذا الموضوع وكان تحت عنوان (أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية)**: ولقد تناول في هذا المقال الخطر الذي يشكله التداخل اللغوي الحاصل بين الفصحى والعامية على المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية. وكانت أبرز نتيجة التي توصل لها وهدف لها هذا المقال:

- تقديم قراءة سليمة للسياسات اللغوية العامة والتعليمية بصفة الخاصة، وكذا القضاء على التداخل اللغوي بشكل نهائي في المحيط المدرسي.

التعليق:

لقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة أن كلاهما تناول موضوع التداخل اللغوي في المحيط التعليمي بصفة عامة، في حين اختلفت الدراستين أن الدراسة السابقة لأحمد برماد اجتاز موضوع التداخل بين الفصيح والعامي في المدارس الجزائرية، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على التداخل بين اللغة الفرنسية والانجليزية وبينت الأثر على تعليمية اللغة العربية، كما أن الدراسة الحالية فقد كانت ذات عينة قصدية أي وجهت هاته الدراسة للمدارس الابتدائية وخاصة مستوى الثالثة، في حين أن الدراسة السابقة كانت تضم كل المدارس الجزائرية بكل أطوارها ومستوياتها.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في قائمة المصادر والمراجع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ويتبين لنا مما تم عرضه من الدراسات السابقة وبمختلف التخصصات والمراحل الدراسية، مع دراستنا الحالية من حيث الأثر البالغ لظاهرة التداخل اللغوي وأهم العناصر المتدخلة في نشوء هاته الظاهرة، وهذا ما توافق كثيرا مع دراستنا الحالية وتمت الاستفادة كثيرا من هاته الدراسات.

الفصل الأول

تعليمية اللغة العربية في الجزائر

المبحث الأول: تطور المصطلح وإشكالية المفهوم

المطلب الأول: مفهوم التعليمية وعناصرها

المطلب الثاني: أنواع التعليمية ومبادئها ومستوياتها

المبحث الثاني: طرائق التدريس والإصلاحات التربوية في المنظومة الجزائرية

المطلب الأول: مفهوم الطريقة والتدريس

المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر وتطور السياسة التربوية

توطئة:

في دراسة تعليمية اللغة العربية، نجد أنفسنا أمام ميدان واسع يمتد عبر تاريخ طويل من التطورات الثقافية والحضارية التي ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بتطور الفكر والمجتمع. إن اللغة العربية بكيانها الضارب في العمق وتأثيرها البالغ في الثقافة الإنسانية، لها تعليميتها المميزة التي تجمع بين جماليات البنى اللغوية وفعّالية التواصل اللساني.

اللغة العربية بوصفها لغة الضاد تحمل في طياتها خصوصية تعليمية تتفاعل مع المتغيرات التربوية والسياقات الاجتماعية.

لقد مرت هذه اللغة بمراحل تطور متعددة خاصة في الجزائر، حيث تحولت من لغة نقل الحضارة والعلم إلى أداة لبناء الهوية والثقافة الوطنية في إطار المنظومة التربوية المحلية.

هذا الفصل يهدف إلى استكشاف عناصر وأنواع ومبادئ ومستويات تعليمية اللغة العربية، وتسليط الضوء على الآليات التي تشكلت بها تعليمية هذه اللغة في السياق الجزائري مع مراعاة السياسة التعليمية التي تم اعتمادها وكيف أثرت في نمو وتطور اللغة العربية في البلاد.

- ما هو مفهوم تعليمية اللغة العربية؟
- ما العناصر الأساسية التي تتشكل منها تعليمية اللغة العربية؟
- ما هي الأنواع والمبادئ التي تقوم عليها تعليمية هذه اللغة؟
- ما هي مستويات التعليمية التي يمكن تحديدها؟
- كيف كانت تعليمية اللغة العربية في الجزائر؟
- ما هي السياسة التربوية التي اعتمدتها الجزائر في تعليمية اللغة العربية ضمن منظومتها التربوية؟

إن إجابات هذه التساؤلات ستتوضح عبر الصفحات القادمة ليس فقط من خلال النص النظري، بل أيضًا من خلال التحليل التطبيقي والمقارنات المختلفة التي تعزز فهمنا لتعليمية اللغة العربية في هذا السياق الخاص.

المبحث الأول: تطور المصطلح وإشكالية المفهوم:

المطلب الأول: تعريف التعليمية وعناصرها

أ)– تعريف التعليمية (لغة واصطلاحا):

1)– لغة:

تتنوع تعاريف التعليمية وتتباين أحيانا وفقا للتطور الفكري عبر التاريخ ووفقا لموقف العلماء.

فالتعليمية "مشتقة من الفعل الثلاثي (عَلِمَ، يَعلَمُ، عِلْمًا) حيث جاء في مادة (ع.ل.م) عَلِمَ فُلَانًا الشَيْءَ جَعَلَهُ يتعلمه، تَعَلَمَ الأمْرَ عَرَفُه وأتْقنهُ"[1].

وكما جاء في **معجم الوسيط** تعريف التعليمية كما يلي: "علم فلانًا الشَيءَ تعليمًا، جَعَلَه يَتعلمُهُ، وَتعَلَمَ الأَمْرَ أيقنهُ وعَرفَهُ"[2].

2)– اصطلاحا:

وتعليمية في اللغة العربية "مصدر للكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من (عّلَمَ) أي وضع علامة أو سمة من السمات التي لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره"[3].

أما في **اللغة الفرنسية** "(didactique) هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني (didaktitos) وتعني فلتتعمم أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمة (didasko) تعني أتعلم و(didaskien) تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم، واستخدمت كذلك كاصطلاح في

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، بيروت (لبنان)، 2004، مج10، مادة (ع.ل.م)، ص185.

[2] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ع.ل.م)، ج2، ص623– 624.

[3] – عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدرس)، جسور للنشر التوزيع، د.ط ، الجزائر، 2016، ص 19.

الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكسبها حتى وقتنا الراهن"[1].

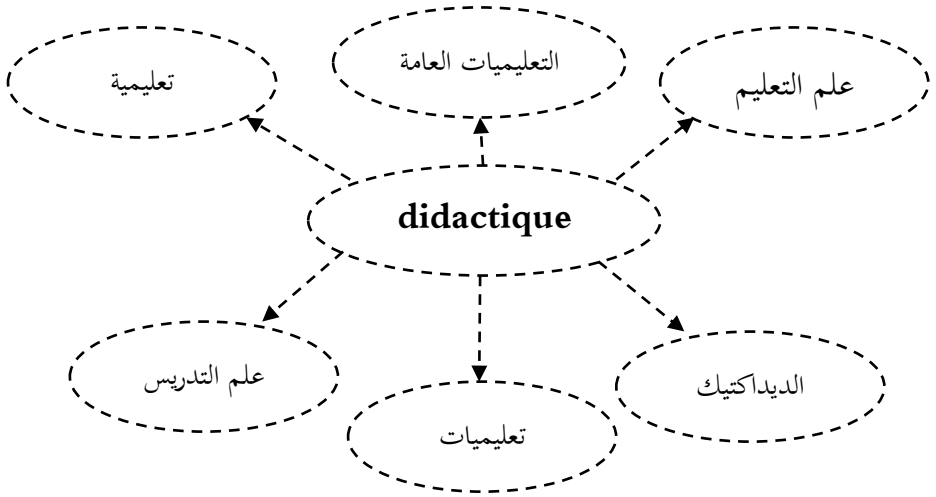
وفي الأخير يمكننا القول أن مصطلح التعليمية في اللغة لا يخرج من فعل (التعلم) بمعنى التدريس والتلقين أي اكتساب المتعلم معارف ومعلومات جديدة لم يكن على دراية بها.

وكما يمكننا القول أيضا أن التعليمية علم حديث النشأة من أهم فروع اللسانيات التطبيقية، والذي يعني بكل ماله صلة بتعليم اللغات من إعداد المناهج والمواد التعليمية الإشراف عليها.

ب)- إشكالية المصطلح (تطور مفهوم التعليمية):

إن مصطلح التعليمية مثله مثل مصطلحات اللغة العربية التي تعاني من مشكلة تعدد المصطلح وذلك راجع إلى عامل الترجمة الذي كان من المصطلحات الأجنبية الغربية إلى المصطلحات العربية الأصلية، لذلك نجد أن المفردة الواحدة في اللغة العربية لها عدة مفردات ومسميات، ومن بين المصطلحات التي عانت من هذا الأمر وأصيبت به مصطلح التعليمية الذي نجد له عدة مفردات من بين مسمياتها (تعليمية، تعليميات، التعليميات العامة، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك...وغيرها).

وفيما يأتي حاولنا تقديم شرح مبسط لكل مصطلح من المصطلحات بغية التفريق بينهم:



الشكل (1): مسميات التعليمية

[1] - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدرس)، ص19.

واستعمال هذه المصطلحات يتفاوت من باحثين إلى آخرين يتحكم في استعمالها عامل الزمن والوقت إضافة إلى الحقل التعليمي الذي توظف فيه.

- **التعليمية:** هي علم يهتم بالتفسير والتأطير التطبيقي لعملية التعليم بعناصرها الثلاثة (المعلم/ المتعلم/ المحتوى الدراسي) وتنشيط وتنظيم التفاعلات الإيجابية لتحقيق أهداف التعليم الموجودة وتحجيم العوائق المعترضة لذلك[1].
- **الديداكتيك:** هو شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس استخدمه **لالاند** سنة 1988م، وهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وهي تواجه مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها[2].
- **تعليميات:** ج تعليمية، وهي التي تعني بكل ما له صلة بالعملية التعليمة بأطرافها الثلاث.
- **علم التدريس:** هو "ذلك العلم الذي يتضمن مجموعة الإجراءات التي تستخدم داخل غرفة الصف لترجمة عملية التدريس إلى واقع محسوس"[3].
- **علم التعليم:** هو "مجال دراسي يركز على فهم كيفية تعلم الأفراد وتطوير الطرق الفعالة لتعليمهم"[4].
- **التعليمات العامة:** هي "مبادئ وأسس توجيهية تستخدم في تصميم وتنفيذ العمليات التعليمية والتعلمية، وتهدف التعليميات العامة إلى توجيه الأساليب التعليمية وتحديد الأهداف التعليمية"[5].
- **التدريسية:** "تشير إلى ما يتعلق بالتدريس وعملية نقل المعرفة والمهارات والقيم من المعلم إلى الطلاب"[6].

وفي الأخير يمكننا القول أنه على الرغم من تعدد مصطلحات التعليمية وتنوعها إلى أنها تدور وتصب في منحى واحد ألا وهو العملية التعليمية وعناصرها الثلاث وكل ما يتعلق بهما.

---

[1] – ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، ص18.

[2] – ينظر: حسن حيال محسن الساعدي، بيداغوجيا التعليم الابتدائي، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2020، ص82.

[3] – محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص71.

[4] – المرجع نفسه، ص72.

[5] – فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر)، 2004، ص112.

[6] – المرجع نفسه، ص85.

ب) – عناصر العملية التعليمية:

تقوم التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية وتتمثل فيما يلي: المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي (المادة التعليمية) أو بمصطلح آخر (المعرفة) وغياب عنصر من العناصر الثلاث يؤدي إلى اخفاق العملية التعليمية أو فشلها، وفيما سيأتي سنقوم بتقديم شرح مبسط لكل عنصر من العناصر المذكورة سابقا.

1)– المعلم: وهو المتحكم الأساسي في العملية التعليمية وميسرها، ومصطلح المعلم يطلق على الشخص المسؤول أو المكلف بعملية تعليم المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة؛ وبعبارة أدق هو من يؤدي وظيفة تعليمية والتي من شروطها: امتلاك صاحبها مؤهل علمي في تخصص ما، وأن يكون متحصل على دراسة جامعية أو متخرج من إحدى المعاهد العلمية فيكون قدوة لطلابه في العلم والعمل وعمله لا يقتصر على تقديم العمل والمعرفة فحسب، فهو كذلك يقوم بدور المربي من خلال ضبط سلوكات المتعلمين وتصرفاتهم من أقوال وأفعال[1]؛ فهو طاقة الإبداع في العملية التعليمية كما يعتبر أهم العناصر المشكلة لها.

2)– **المتعلم**: هو "الركن الأول الذي تقام لأجله العملية التعليمية ونقطة الانطلاق، فقديما كان دورها يقتصر على تخزين المعلومات وحفظها دون استوعبها فكان بمثابة الوعاء الفارغ"[2].

"لكن مع التطورات التي شهدها العالم خاصة في العشرية الأخيرة، أصبح للمتعلم دور مركزي في العملية التعليمية لما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية وجسمية تمكنه من الفهم والإدراك"[3]. و"كما أن خبرات المتعلم ومعرفته السابقة ذات تأثير واضح على عملية تعلمه، حيث أن عملية التعلم لدى المتعلم تخضع لعوامل عدة من بينها: النضج، الاستعداد، التهيئة النفسية، عامل الفهم، التكرار والتدريب"[4].

3)– المحتوى التعليمي: يقصد به البرنامج التعليمي الذي يتضمن معارف ومعلومات ومفاهيم ومبادئ ومهارات أدائية وعقلية تقدم في شكل وحدات تعليمي تضم كل وحدة مجموعة من المهارات

[1] – ينظر: وليد أحمد جابر، طرق تدريس العامة، دار الفكر، ط2، عمان، 2005، ص83.

[2] – أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، دار مجدلاوي، ط1، عمان (الأردن)، 2008، ص117.

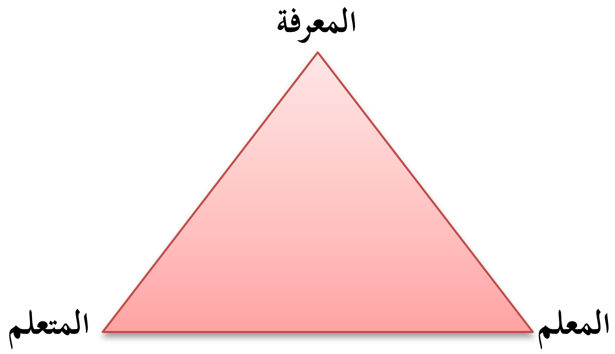
[3] – رشدي أحمد طعيمة، المعلم، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة (مصر)، 2006، ص365.

[4] – محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان (الأردن)، 2004، ص43.

التعليمية وفي المقابل يخصص لكل نشاط مجموعة من الأهداف الخاصة، فضلا عن القيم التي يكتسبها المتعلم رفقة معلمه الذي يأخذ دور المرشد والموجه[1].

ونظرًا للأهمية والخطورة التي يشكلها على إنشاء الأجيال الصاعدة يتم اختياره وفق معايير تحددها البيئة والمجتمع والخلفية الدينية، ومن أهم هذه المعايير نذكر:[2]

- "يتم اختيار المعلومات والحقائق والمفاهيم في مستوى خصائص المتعلمين الفكرية والجسمية.
- ربط المادة التعليمية الواردة في الكتاب بالواقع المعاش.
- اختيار المادة التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين العقلية.
- أن تقدم بلغة وأسلوب واضح وبسيط تتناسب مع كافة المستويات الذهنية والفكرية للمتعلمين.
- أن تكون المادة العلمية قابلة للتطبيق والتنفيذ".



الشكل (2): يوضح عناصر العملية التعليمية

المطلب الثاني: أنواع التعليمية ومبادئها ومستوياتها:

أ) – مفهوم مصطلحي التعليم والتعلم والفرق بينهما:

1)– مفهوم التعلم:

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص305.

[2] – المرجع نفسه، ص306.

أ- لغة:

مشتق من الفعل (عَلِمَ) ومن صفات الله عزوجل (العليم والعلام)، قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ عَٰلِمُ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلۡعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ ٦﴾ السجدة: ٦، وقوله تعالى: ﴿أَلَمۡ يَعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَعۡلَمُ سِرَّهُمۡ وَنَجۡوَىٰهُمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ عَلَّٰمُ ٱلۡغُيُوبِ ٧٨﴾ التوبة: ٧٨.

ومنه علمت الشيء (أعلمه، علمه) عرفته، يقال: تعلّم في موضع أعْلم، وفي حديث الدجال: تعلّموا أن ربكم ليس بأعور أي اعلموا.

قال ابن منظور: "تعلّمت أن فلانا خارج بمنزلة، علِمتُ، علم الأمر وتعلّمه أتقنه"[1].

وعليه فمفهوم التعلم في اللغة لا يخرج عن كونه عِلْم ويقين، فعلم بمعنى عرف وتعلم الأمر أي أتقنه وأجاده.

ب- اصطلاحا:

فمصطلح التعلم يطلق على ذلك التعديل أو التغير الذي يحدث في سلوك المتعلم نتيجة التعليم والتدريس والتدريب والممارسة، والتعلم هو ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص والذي يؤثر في سلوكه مستقبلا، فهو عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودًا أو غير مقصود والهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها وسيطرة عليها[2].

2)- مفهوم التعليم:

أما مصطلح التعليم فيطلق على ذلك النشاط الذي يشارك فيه كل من المعلم والمتعلم؛ بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعلمها من قبل المتعلم.

فالتعليم هو تلك العملية التعليمية التي تقدم فيها المعرفة والمهارات من المعلم، في حين أن التعلم يمثل تلك العملية المعقدة المرتبطة بعدة عوامل نفسية، اجتماعية وغيرها تساهم في تغير سلوك الفرد أو تعديله وتقوم على أسلوب التكرار والممارسة[3].

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، ط1، مج12، مادة (ع.ل.م)، بيروت (لبنان)، 2003.

[2] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2003، ص29-30.

[3] - ينظر: صالح العيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2009، ص55.

3)- الفرق بين التعلم والتعليم:

من خلال التعريفات السابقة لمصطلحي (التعليم والتعلم) توصلنا إلى مجموعة من النقاط التي من خلالها يمكن أن نحدد الفرق الموجود بينهما:

- أن التعليم يقتصر على تلك المعرفة والخبرات التي يجب على المعلم أن يقدمها للتلميذ أو الطالب داخل أصوار المؤسسة التعليمية لا غير.
- وكما أن التعليم يقتصر على الدروس والمحاضرات التي يقدمها المعلم على عكس التعلم الذي قد يكون ذاتي، وذلك بالقراءة والاجتهاد الذاتي وغير ذلك من الأمور.
- التعلم قد يكون معرفة أو خبرة أو مهارة كما قد يكون صنعة ومهنة، فهو لا يقتصر على إثراء الرصيد اللغوي المعرفي فقط بل يتعدى إلى أكثر من ذلك فتجارب الحياة يتعلمها الإنسان بمفرده لا يعلمها ولا يقدمها له أستاذ أو مدرس، فيكون بالمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ حتى الوصول إلى النتيجة المبتغاة.
- وعليه فالتعليم مقيد وذلك لأنه لا يمكن أن يبحر إلا بوجود المعلم فغياب المعلم يغيب النشاط التعليمي، على عكس التعلم الذي يكون في كل وقت وحين دون شروط وحواجز تعيق سيره.

ب)- أنواع التعليمية:

يمكن حصر التعليمية في مجالين أساسيين هما: (التعليمية العامة والتعليمية الخاصة).

1)- **التعليمية العامة (Didactique Générale)**: وهي التي "تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية وهي من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة أنشطة المادة المدرسية.

ويتلخص موضوعها حاليا في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية، وكانت في السبعينات والثمانينات تركز على النشاط التعلمي أما في التسعينات كان النشاط منصبا على النشاط التعليمي وهذا ما يدل على التطور الذي أصابها وهي تنظر إلى عناصر العملية التعليمية نظرة متكاملة، والمبادئ التي تقوم عليها ومعطياتها صالحة للتطبيق مع مختلف الوضعيات والمحتويات والمستويات العليا منها والدنيا.

2)- **التعليمية الخاصة (Didatique Spéciale)**: تعتبر التعليمية الخاصة "جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم بالقوانين والمعطيات والمبادئ لكن على نطاق أضيق لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة.

وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة إذ تهتم بأنجح السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بالمراقبة العلمية التربوية وتقويمها وتعديلها"[1].

وعليه يمكن القول أن التعليمية العامة تهتم بوضع المبادئ العامة والقوانين الأساسية، في حين أن التعليمية الخاصة تقوم بتطبيق هذه المبادئ والقواعد على أرض الواقع فهي تمثل الجانب التطبيقي في حين التعليمية العامة تمثل الجانب النظري، وكما أن التعليمية العامة أشمل من التعليمية الخاصة فالتعليمية الخاصة جزء من التعليمية العامة.

ج)- مبادئ التعليمية ومستوياتها:

1)- مبادئ التعليمية: للتعليمية جملة من المبادئ التي يجب على المدرس أن يراعيها في عملية التدريس، ومن بينها:[2]

- "يتضمن المرفق التعليمي مدرسا تلميذًا أو خبرة يتعلمها التلميذ والتعلم عملية مستمرة كعملية النمو ولذا ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد المتعلم، كما يجب على المدرس أن يكون على معرفة بقدرات التلميذ ويتعرف على مدى استيعابه الدرس في حجرات الدراسة.
- ينبغي أن يساعد المدرس التلميذ في الاختبار وفي توجيه ما يقوم به وتقويمه، كما ينبغي استخدام أنواع النشاط التي تناسب ما تعلمه التلميذ، فكل موقف تعليمي يتطلب نوعا معين من النشاط واكتساب نوع من التفكير يتطلب من النشاط.
- ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ ويشبعها حتى يدرك التلميذ الهدف مما تعلمه في ضوء حاجاته، فإنه يعمل على تحقيقه وعلى المدرس حينئذ أن يحدد بوضوح الهدف من العملية التعليمية في ضوء حاجات التلميذ ويحفزه حتى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه".

2)- مستويات التعليمية: للتعليمية ثلاث مستويات تتمثل في ما يلي:[3]

---

[1] - تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، من إعداد هيئة التأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أولاد سيدي الشيخ، الحراش، ص11.

[2] - رشدي لبيب، جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس النهضة العربية للنشر والتوزيع، ط1، د.ب، 1993، ص39.

[3] - محمد صدوقي، المفيد في التربية، دار المعرفة، ط1، بيروت، 2008، ص22.

أ– "الديداكتيك العام (Didactique Générale): تسعى إلى تطبيق مبادئها، وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى:

- **القسم الأول**: يهتم بالبيداغوجيا، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع، وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.
- **القسم الثاني**: فيهتم بالديداكتيك التي تدرس القواعد العامة للتدريس.

ب– الديداكتيك الأساسية (Didactique Fondamentale): وهي جزء من الديداكتيك يتضمن مجموع النقاط النظرية والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية، دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة وتقابلها عبارة الديداكتيك النظرية.

ج– الديداكتيك الخاصة: تهتم بتخطيط عملية التدريس، وتعلم مادة دراسية معينة، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية التربية الخاصة، أي الخاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص: ديداكتيك المواد)، في مقابل (الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة".

المبحث الثاني: طرائق التدريس والإصلاحات التربوية في المنظومة الجزائرية:

المطلب الأول مفهوم الطريقة والتدريس:

1)– مفهوم الطريقة:

أ– لغة: حيث أن مفهوم الطريقة في اللغة: "يقصد به السبيل فيقال :الطريق الأعظم والطريقة العظمى وكذلك السبل والجمع طرائق وأطرقة وطرق"[1]؛ وهي المذهب والسير والمسلك والنهج وجمعها طرائق.

ومنه في **القرآن الكريم** من قصة فرعون قوله تعالى: ﴿قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ٦٣﴾ طه: ٦٣؛ أي بمذهبكم وبسنتكم. وفي سورة الجن ﴿ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدٗا ١١ ﴾

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط4، بيروت (لبنان)، مج10، 2004، ص 264، مادة (ط.ر.ق).

الجن: ١١؛ أي كنا ذوي مذاهب وفرق مختلفة، وورد في سورة الجن كذلك قوله تعالى: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسۡتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسۡقَيۡنَٰهُم مَّآءً غَدَقٗا ﴿١٦﴾ ﴾ الجن: ١٦.

أي لو استقاموا على المنهج السوي.

كما عرفها **ابن منظور** بقوله: "السير وطريقة الرجل مذهبه والطريق الخال، ويقال :هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة"[1].

وعليه فمفهوم الطريقة في اللغة لا يخرج عن كونه الطريق الواضح والبين الذي نسير عليه ونتبع أثره، وكما يقصد بها السبيل والمنهج الذي ينتهجه الرجل أي السنة التي هو عليها.

ب– اصطلاحا: ولها عدة تعريفات نذكر منها:

الطريقة هي "أقوم السبل وأضمنها للوصول إلى اكتشاف الحقائق أو لتبليغها بعد اكتشافها يشيد هذا المفهوم بازدواجية معنى الطريقة، إذ تعني من جهة السبيل الذي يهتدي الباحث من خلاله إلى الحقائق العامة، ومن جهة أخرى الكيفية التي ينتجها المعلم لإبلاغ رسالته للمتعلم، أما استعمالاتها في الحقل التعليمي أو في الوسط التربوي فتعرف على أنها :الوسيلة التي تنفذ أهداف التعليم وغاياته"[2].

أو هي "مجموعة الأفعال أو الإجراءات التي يجب القيام بها من قبل المعلم لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة"[3].

أو هي" الوسيلة التواصلية والتبليغية لأي اجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ويهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة"[4].

ويعرفها **أحمد حساني** بقول: "أنها الوسيلة التواصلية والتبليغية لذلك، فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق البيداغوجية لعملية التعلم"[1].

---

[1] – المرجع نفسه، ص264.

[2] – محمد الصالح نثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، 1999، ص44.

[3] – أحمد حسن اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب للنشر التوزيع، ط3، القاهرة (مصر)، 2003، ص10.

[4] – حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية النفسية، دار المصرية اللبنانية، د.ط، القاهرة (مصر)، 2003، ص209.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا القول بأن التعليمية في مفهومها الاصطلاحي تدل على مجموعة الأفعال والإجراءات الواجب تقديمها من قبل المعلم بغية تحقيق أهداف معينة.

2)– مفهوم التدريس: أما فيما يخص مفهوم التدريس فهو كذلك يتنوع ويختلف وله عدة دلالات من بينها ما يلي :

هو "إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب، إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات وتأثير في شخصية المتعلم والوصول إلى التخيل والتصور الواضح وتفكير المنظم، وكما يعرف التدريس بأنها: مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية معينة"[2].

وعليه ففعل التدريس هو كل ما من شأنه التأثير في شخصية المتعلم والوصول إلى التخيل والتصور الواضح وتفكير المنظم للمتعلم.

مفهوم طرائق التدريس: تعددت تعريفات العلماء والباحثين لطريقة تدريس سواء في الأدبيات التربوية أو الأجنبية، ومن تلك التعريفات نذكر:

أنها "النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر"[3].

كما تعرف الطريقة على وجه العموم بأنها "كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية وأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون، بعبارة أخرى إنها مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحدودة مسبقا"[4].

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 2000، ص142.

[2] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، عمان (الأردن)، 2006، ص55.

[3] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، د.ط، الرباط (المغرب)، 1988، ص176.

[4] – محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، ط1، عمان، 2011، ص86.

وعليه يمكننا القول بأن طرائق التدريس هي جملة الإجراءات والاستراتيجيات التي يتخذها المعلم أو المدرس في إطار التعليم بغية تحقيق أهداف تعليمية وتربوية معينة.

وتختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف فقد تكون فردية ذاتية تعتمد على المتعلم أو تقليدية تعتمد على المعلم، ولكن مهما اختلفت هذه الطرائق وتنوعت فإنه يمكننا حصرها فيما يلي:

أ– الطريقة التلقائية: وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها، وتمتاز طريقة الإلقائية بأنها تناسب الأطفال الصغار جدا الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع، وهي تناسبهم في موضوعات مثل: (سرد القصص ووصف بعض المشاهد، شرح بعض الحوادث) ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء . وهذه الطريقة تساعد المعلم أن يتناول المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما، فيمكن أن يطيل أو يختصر أو يضيف ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل، فيجدر بالمعلم أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار ومن أهم طرق الإلقاء:

- **التحاضر (Lecture)**: إذ أن المقصود به هو "مجرد العرض الشفوي دون مناقشة أو إشراك المستمعين مع المدرس إلا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات، دون أن يسمح له بالسؤال أثناء الإلقاء هذه الطريقة تناسب الكبار لا تناسب التعليم الابتدائي وهي تصلح في بعض المواد فقط دون الأخرى"[1].
- **الشرح**: والمقصود به "توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه وتتوقف جودته على اللغة والألفاظ والتغيرات من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول أو من الكل إلى الجزء أو العكس"[2].
- **الوصف**: وهو من "وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية، ويتم ذلك في مختلف المواد على أن تكون المادة واضحة في ذهن المعلم نفسه مع سهولة اللغة.
- **القصص**: يساعد القصص في تدريس على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم وعلى نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة وممتعة، كما يساهم في تربية الأطفال خلقيا ويؤدي إلى الحيوية والنشاط"[3].

ب– الطريقة القياسية: من المسلم به" أن المتعلم يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة كأن تعطى له قاعدة مضطردة، وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنها تمتاز بسهولتها أي أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي

[1] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، د.ط، القاهرة، د.ت، ص27.

[2] – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، ط4، مصر، د.ت، ص245.

[3] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص28.

عظيم، واستخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي غير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية والواجب على المدرس أن يشرك المتعلم إشراكا فعليا في الدرس"[1].

ج– الطريقة الاستقرائية: تمتاز هذه الطريقة "بعرض الأمثلة أو نماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة، تجعل هذه الطريقة المتعلم يستقرأ الحقيقة، وهي طريقة تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل هذه الطريقة كثيرا في المرحلة الأساسية حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزيئات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعود المتعلم على التفكير السليم المنطقي واعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وكذلك حب البحث"[2].

د– الطريقة الجميعة: وهي طريقة "تجمع بين الطريقين الاستقرائية والقياسية ففي تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يجيء بها المتعلمين أو يعرضها المعلم شريطة أن تكون في مستوى عقولهم وتجاربهم، ثم توجه

أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات. وتندرج حتى يصل المعلمين بأنفسهم إلى قاعدة كلية ثم نعود بهذه القاعدة فتطبقها بالطريقة القياسية عن أمثلة أخرى، أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة"[3].

هـ– الطريقة الحوارية: تقوم هذه الطريقة "على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما، فيسأل المعلم المتعلمين ويسمع منهم الأجوبة المختلفة من أجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، وبما أن هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشرط لذلك:

- أن تكون واضحة وبسيطة.
- يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات.
- تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلم يشعر بأنه يساهم في سير الدرس.
- تثبت المعلومات في ذهن المتعلم وتجعله حاضر البديهية شديد الانتباه.
- تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه المعلم وتفكيره المستقبلي"[4].

[1] – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ص245.
[2] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص28.
[3] – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ص245.
[4] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص29.

و- الطريقة التلقينية: تشبه هذه الطريقة "الطريقة الأولى وهي الطريقة الإلقائية، ويقصد بها تلك التي يتم الاعتماد الكلي فيها على المعلم، حيث يكون المتعلم سلبيا لأن المعلم يعرف كل شيء والمتعلم يحفظ ويستذكر ويستظهر، إلا أن هذه الطريقة تعمل تارة على أن تحل المشكلات الصعبة حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف المتعلم عندها عاجزا.

ولهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التداخل لحلها بنفسه ومن هنا لقيت كثيرا من النقد إلا أنها ما زلت تستعمل في مدارسنا وبشكل مكثف"[1].

هذ مجمل طرق التدريس يتبعها المدرس وخاصة الناشئ في التدريس، وهو ليس مطالباً باتباع طريقة خاصة ولكن عليه أن يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة.

وفي الأخير نستنتج أن طرائق التدريس مهما اختلفت وتنوعت إلا أن هدفها واحد، وهي إيصال المعلومات والخبرات إلى المتعلم بسهولة ويسر.

المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر وتطور السياسة التربوية:

أ)- تعليمية اللغة العربية في الجزائر:

مر التعليم في الجزائر بمراحل عديدة إلى أننا قمنا بحصرها بثلاث مراحل أساسية هي:[2]

1)- التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي: وتعليم في هذه المرحلة كان راقي ومتطور والدليل على ذلك المدارس التي كانت منتشرة أنداك حتى نوعية الطلبة والمفكرين الجزائريين، فلم يكن لهم وزارة تعليم ولا حتى مجرد إدارة تنظمه بل ترك القطاع مفتوحا للأفراد والجماعات يقيمون ما يشاؤون من مؤسسات تعليمية، مما أدى إلى انتشار الزوايا والمدارس التي كان يتعلم بها الجزائريون اللغة العربية وحفظ القرآن إلى جانب علوم الشريعة بمختلف علومها وتخصصاتها، فكانت المدارس بالمدن الداخلية وحتى أوساط القبائل مجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات، كما يجرى التعليم الثانوي والتعليم العالي في زوايا مشهورة مثل: (تلمسان، قسنطينة، غرداية "بني مزاب"، بوسعادة...إلخ)، فبرزت أسماء عديدة في النحو والصرف والإعراب من بينهم **محمد بدوي الجزائري** الذي لخص كتاب **الإعتضاء في الفرق بين الظاء والضاد لأبي حيان بن يوسف الأندلسي** والذي سماه **الإرتضاء في الفرق بين الظاء والضاد.**

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ط4، الجزائر، 2009، ص63.

[2] - ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2018، ص21-23.

2)– التعليم في الجزائر أثناء الاستعمار: تعد هذه المرحلة الأسوء في تاريخ الجزائر وذلك لما اقترفته فرنسا في حق الشعب الجزائري التي انتهجت سياسة التجهيل لطمس الهوية الإسلامية والوطنية عند الجزائريين، ولقد استخدمت السلطات الفرنسية أكثر الميادين تأثيرا على العقل البشري والرأي العام من أجل القضاء على اللغة العربية وهي (المدارس، نهب المخطوطات، الصحافة).

كما قامت السلطات الفرنسية بتأسيس مدارس تحت مسمى مدارس التبادل ثم المدرسة العربية الفرنسية وذلك لمنافسة التعليم الإسلامي بالزوايا وكذلك من أجل تقريب الجزائريين من الأوروبيين المستوطنين.

3)– التعليم في الجزائر بعد الاستعمار (بعد الاستقلال): وفي هذه المرحلة ظهرت نتائج السياسة الاستعمارية على الشعب الجزائري والتي كانت جد وخيمة، فما ورثته فرنسا المستعمرة من الدولة العثمانية من مدارس قامت بهدمه وتهميشه مما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية بشكل رهيب.

ب)– واقع السياسة التربوية وإصلاحاتها في الجزائر:

1)– سيرورة وتطور السياسة التربوية في الجزائر: قبل الحديث عن الاصلاحات التربوية في المنظومة الجزائرية التي شرع العمل فيها سنة 2000م، يتوجب علينا أولا أن نتعرف على تطور الذي شهدته المنظومة التربوية والتي تتمثل في المحطات الآتية:

أ)– تعريب المدرسة الجزائرية بعد نيل الدولة الجزائرية الاستقلال سنة 1962م حاوت تجسيد مساعي التعريب بعد ثلاث سنوات من استرجاع سيادتها الوطنية، وذلك بسبب ما عانته من الاستعمار الفرنسي الذي كان طويل الأمد وقد تجسدت جهود التعريب من خلال المراحل الآتية[1]:

المرحلة الأولى: والتي كانت في الفترة الممتدة من 1965 -1962م في عهد الرئيس أحمد بن بلة والذي جاء في خطابه كأول خطوة في مجال التعليم في بداية السنة الدراسية المقبلة (ستصبح اللغة العربية لغة التعليم بجانب اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية)، وقد كان التركيز منصبا في هذه المرحلة على تشييد ما هدمه الاحتلال الفرنسي في أكتوبر 1962م تم الإقرار ب:

- تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا تقدم كل المواد التعليمية باللغة العربية.
- جعل اللغة العربية لغة وطنية تدرس بالحجم الساعي قدره سبع ساعات في الأسبوع.

[1] – ينظر: حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، مصر، 2007، ص108.

- الاهتمام بوضع المناهج التربوية واستيراد الكتب المدرسية من الدول العربية ودمجها في المنظومة التعليمية الجزائرية.
- تم إنشاء ثلاث ثانويات معربة بشكل كامل ابتداءا من سنة 1963م، وكما صدر مرسوم رقم (64-6) المؤرخ في 10 جانفي 1963م تضمن إحداث شهادة ليسانس الآداب العربية[1].

المرحلة الثانية (1965-1978م): وفي هذه المرحلة "تثبتت ركائز اللغة العربية في المنظومة التعليمية الجزائرية وأصبحت لغة تعليم لكل المواد الأدبية ومرت عملية التعريب في هذه المرحلة بثلاثة أنواع:

1- تعريب رأسي: ينطلق من السنة الأولى ابتدائي ويأخذ سنة بعد سنة في التوسع حتى يشمل كل المرحلة الابتدائية ويستمر رأسيا في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي وصولا إلى الجامعة"[2].

2- **تعريب محلي جغرافي** :ينطلق من "الجهات التي سلمت نوعا ما من تأثير الوجود الفرنسي كمناطق الجنوب مثلا.

3- **تعريب نقطي (التدريج الجزئي)**: وتتمثل هذه المرحلة في تحقيق التعريب الشامل، ولكن على نطاق محصور ثم يعمد بعد ذلك إلى التوسع التدريجي من مدرسة إلى أخرى إلى أن يصبح التعليم بكل مراحله معربا تعريبا في جميع أنحاء البلاد"[3].

ويمكن القول أن على الرغم من المحاولات التي قامت بها الدولة الجزائرية لتعريب المنظومة التربوية من منهاج ومواد تعليمية إلا أن التعريب لم ينل النجاح الذي خطط له.

ب)- مقاربات تعميم المناهج التعليمية في المنظومة التعليمية الجزائرية: إن أي إصلاح تربوي لا يمكن أن يعطي ثماره المنتظرة إلا من خلال تحديد المقاومة الأكثر ملائمة، فالمقاربات وطرق التدريس المختلفة مجال واسع شغل حيزاً كبيراً من اهتمامات الدراسات التربوية، وهو الوصول إلى تحديد المقاربة الأكثر تأثيرا في تحقيق الغايات المرجوة بالمدرسة خاصة الابتدائية باعتبارها المرحلة الأولى لجميع التعلمات.

[1] - ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2007، ص388.

[2] - أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، د.ط، الجزئر، 2011، ص16.

[3] - أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائريين الطرح الفكري والطرح الإيديولوجي، ص38.

1- المقاربة بالمضامين (المحتوى): اعتمدت الجزائر لفترة طويلة على المضامين التي تشد المعرفة، والتي تتوجه إلى قدرة المتعلمين على حفظ استرجاع المعارف عند الامتحان، وكان المعلم مالكا للمعرفة فقط.

وتقوم هذ المقاربة على الاتجاه التقليدي القائم على المدرس والمحتوى الدراسي، حيث أن التدريس بالمضامين جعل من التلميذ مجرد وعاء لتلقي المعلومات والمعارف والمعلم شارحا للدرس[1].

2- المقاربة بالأهداف (1976-2003م): بعد أن علمت الجزائر بالمضامين أصبح لابد من إحداث تغيير في المنظومة التربوية ومناهج التعليم، فتبنت الجزائر بيداغوجية التدريس بالأهداف وتحقيقها بصورة دقيقة على مردود التلاميذ. تمحورت هذه المقاربة حول تعريف الهدف البيداغوجي وإبراز السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي[2].

وفيها "يصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين مصادر الأخرى يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعلم بمعية المتعلمين، والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة وتتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى فعال"[3].

3 – المقاربة بالكفاءات: جاءت هذه المقاربة لتفادي سلبيات المقاربة السابقة فليس المهم حشو ذهن التلميذ بالمعارف، بقدر ما يهم تزويده بقواعد الحصول على المعلومات وتوظيفها إيجابيا في المواقف التي تتطلب ذلك.

طبقت هذه المقاربة في تدريس المناهج الجزائرية بداية من السنة الدراسية 2004-2003م، وقد جلبت العديد من المعارف الجديدة التي لم تكن موجودة في المقاربة السابقة.

ارتكز هذا النوع من التدريس حول أن المعلم موجه فقط وتلميذ فاعل، هدفها يمتد خارج أسوار المدرسة حيث أن المتعلم يكون قادرا على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات في وضعيات طارئة[4].

---

[1] – ينظر: محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن)، 2009، ص54-55.

[2] – ينظر: فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات – الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا-، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009، ص27.

[3] – لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص65.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص118-119.

و"المقاربة بالكفاءات هي الاستراتيجية الأكثر تطورا لأنها تعلم المعلم كيف يتلقى العلم وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل، التركيب، حل المشكلات، أي تسعى لإكساب الكفاءات وتراكم المعارف ويتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام"[1].

وعليه يمكن القول أن المنظومة التربوية في الجزائر سعت إلى إصدار تغيرات وتحولات تهدف كلها إلى إصلاح ما يمكن أن يعود بالنضج والفائدة على كل من المعلم عامة والمتعلم خاصة كونهما محور العملية التعليمية.

[1] – بشرى بغاغة، قراءة في مناهج الجيل الثاني، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، د.ط، 2020، ص97.

الفصل الثاني

ماهية التداخل اللغوي

المبحث الأول: التداخل اللغوي مفهومه ومستوياته

المطلب الأول: مفهوم التداخل اللغوي

المطلب الثاني: مستويات التداخل اللغوي

المطلب الثالث: التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغات

المبحث الثاني: الأثر الناجم عن التداخل اللغوي

المطلب الأول: عوامل التداخل اللغوي

المطلب الثاني: أسباب التداخل اللغوي في المدرسة الجزائرية

توطئة:

بين أمواج عصر التكنولوجيا الذي يشهده العالم في نصف القرن الأخير ووفقا للفتح العلمي الذي انبرى ظاهرا على الأمم والحضارات، أضحى موضوع اللغة جد هام مما له من خاصية مميزة فهو العجينة الأساسية في تشكل ثقافة الفرد والمجتمع في أي بلد من العالم ، والمرآة لثقافة البلد وحضارته وهذه الخصائص بدت في خطر داهم بسبب ما يعرف في اللسانيات بالتداخل اللغوي فقد يكون له أثر بارز في موت لغات مثل ما حدث في بعض الدول الإفريقية وأمريكا اللاتينية الناتج عن استعمار الدول الغربية لها. وأسهم الاستعمار الغربي في تضعضع اللغة الأم للدول المستعمرة وأصبحت اللغة الدخيلة هي الموظفة في ميادين الحياة كلها مما جعل منها غير ممكن في الوقت الحالي بسبب النهضة العلمية ونفرد اللغة الأجنبية في امتلاك زمام العلم والتكنولوجيا.

وقد أصبح هذا التداخل اللغوي من السمات البارزة في كلام الناس المتداول فيما بينهم وهو حديث الساعة لما له من آثار سلبية على عدد من الأجيال ما بعد استقلال الدول.

حتى استدعى الأمر للدول المستقلة حديثا إلى إنشاء برامج تعليمية وفق ثقافة الدولة والمجتمع، ليسهل التحول إلى أسلوب لغوي يوافق تعابير واختصاص لغة البلد وأهله.

ومنه يمكن أن نتناول بعض الأسئلة مستفهمين على خطر هذه الظاهرة المتمثلة في التداخل اللغوي، قد حاولنا إجابة عن هذه الأسئلة المتواضعة في بحثنا هذا وهي كالآتي:

- ما هو التداخل اللغوي كمفهوم؟
- فيم تتمثل أسبابه وعوامله الحقيقية في الجزائر؟

المبحث الأول: التداخل اللغوي مفهومه ومستوياته:

المطلب الأول: مفهوم التداخل اللغوي:

1 . المفهوم اللغوي: لقد جاء في المعاجم اللغوية عدة تعريفات لمفهوم التداخل في سياق لغوي واحد، مما يشير إلى تنوع الفهم والاستخدام لهذا المصطلح، حيث جاء في معجم لسان العرب **لابن منظور**

لمفهوم التداخل في قوله:"...وتَداخُلُ الأُمُورَ تَشابُهَهَا وَالتِباسَهَا ودُخُولُ بَعضِهَا في بَعْضْ "[1].

كما جاء مصطلح التداخل في **معجم الوسيط** بمعنى:"(دَاخَلَتْ) الأشياءَ مداخلةً، وَدِخَالًا: دَخَلَ بعضها في بعض...وَتداخلتْ الأشياءَ دَاخلَتْ والأمُورُ التبست وَتشَابهَتْ"[2].

في حين جاء في كتاب **التعريفات للجرجاني** على أنه: "التَدَاخُل عبارة عن دُخُول شَيْء فِي شَيْء آخر بِلا زِيَادة حَجمِ او مِقْدَارْ".[3]

وعليه فقد توصلت المعاجم في اللغة على أن التداخل اللغوي ما هو إلا التباس وتشابه الأشياء ودخول بعضها في بعض.

2. **المفهوم الاصطلاحي**: أما الحد الاصطلاحي لمصطلح التداخل اللغوي عند ابن جني نجده يعرفه كالآتي: "لا تراهم كيف ذكرو في الشذوذ ما جاء على فعل يفعل نحو نعم ينعم، ودمت تدوم، ومت تموت، وقالو أيضا فيما جاء من فعل يفعل وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيا، نحو قلى يقلى ... وأعلم أن أكثر ذلك وعامته إنما هي لغات تداخلت فتركبت "[4].

ومن خلال قول **ابن جني** نلاحظ بأن هذا الأخير عد ظاهرة التداخل في اللغة من الشواذ.

في حين نجد **إيميل بديع يعقوب** عرفه هو الآخر بقوله: " تداخل اللغات تأثر وتأثير لغة بلغة أخرى مجاورة لها أو في احتكاك معها بسبب التبادل الاقتصادي أو الحروب أو غير ذلك، وقد يؤدي تداخل لغتين أو أكثر إلى نشوء لغة جديدة كما الحال في اللغة المالطية "[5].

أما **صالح بلعيد** فيقول في مصطلح التداخل على أنه: " وعلى العموم فإن مصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف"[6].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، في مادة (د خ ل)، بالمطبعة الميرية ببولاق، مصر، 1302هـ، ج13، ط1، ص258.

[2]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق ج1، ط4، مصر العربية، 1425هـ/2004م، ص275.

[3]- علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة الرياض ط ج، بيروت، 1985م، ص56.

[4]-أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد النشار، دار الكتب المصرية القسم الأدبي، ج1، المكتبة العلمية، ص374- 375.

[5]- ايميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، (المحتوى ب/ت)، دار الكتب العلمية، ط1،بيروت (لبنان)، ج4، 2006، ص288

[6]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، الجزائر، مكتبة السلام، د ط، 2000م، ص124.

في حين نجد **محمد عفيف الدين الدمياطي** عرفه بقوله: " ويعني التدخل اللغوي المشكلات أو التدخلات اللغوية التي تظهر عند تعلم الفرد اللغة الثانية، لأنه عندما يكتسب اللغة الأم إنما يكتسبها دون معرفة الأنماط اللغوية السابقة يمكن أن تتدخل في اللغة التي يتعلمها لأول مرة ...".[1]

أما **عبد العزيز العصيلي** فيرى أن التدخل اللغوي هو: " نقل المتعلم أنظمة لغته الأمم وقواعدها إلى اللغة الثانية في الكلام أو الكتابة، نقلا سلبيا يعيق عملية تعلم اللغة الثانية: كأن يقدم متعلم اللغة العربية الناطق بالإنجليزية الصفة على الموصوف أو المضاف إليه على المضاف متأثر بلغته الأم".[2]

ومن خلال التعريفين السابقين فيتضح لنا أن التدخل اللغوي يظهر في التواصل أو في الاستعمال عند المتكلم ووقوعه في اللحن والخطأ إبان استعماله للغة فيحدثه عنده خلط بين لغة الأم له واللغة الثانية أو المكتسبة كما أشار **محمد علي الخولي** عند تعريفه للتداخل اللغوي في كتابه الحياة مع لغتين وكان له نفس الرأيين السابقين بأن التداخل اللغوي ما هو إلا تبادل واحتكاك بين اللغات وتأثير بعضها ببعض، حيث يقول: " يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين لغتين "[3].

3. المصطلحات المشابهة لمصطلح التداخل:

من أهم المصطلحات المشابهة لمفردة التداخل نجد:

أ– التدخل اللغوي: يعتبر مصطلح التدخل اللغوي أول مصطلح مشابه للتداخل ومن هذا فقد أشار الأستاذ **صالح بلعيد** إلى أهم التمايزات والفروقات بين المصطلحين في موضع التدخل قال: " هو أن يستخدم الفرد لغتين ل $_1$ ول $_2$ أو أكثر أثناء إنتاج إحدى اللغتين سواء بأساليبها أو بنظامها الصرفي أو النحوي أو بمصطلحاتها أي ثنائي المسار، يسير التدخل عادة من اللغة الأقوى إلى الأضعف وهذا هو الأشيع"[4].

[1] – محمد عفيف الدين الدمياطي، مدخل الى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، مالنج، جاوي الشرقية، ط2، إندونيسيا، 2018، ص82.

[2] – عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة الغربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2002، ص248.

[3] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2002، ص91.

[4] – الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص127.

أما التداخل اللغوي عند **الصالح بلعيد** فهو: "هو التدخل في اتجاه واحد، كأن تتدخل ل 1 في ل 2 فقط أو تتدخل ل 2 في ل 1 فقط [اتجاه واحد] وليس ثنائي المسار"[1].

ومن خلال هذين القولين **لصالح بلعيد** يتجلى لنا الفرق الشاسع بين المصطلحين، بحيث أن التدخل ما هو إلا تأثيرا وتأثرا كما هو تبادل بين لغتين أي اللغة 1 واللغة 2، وقد يكون هذا أما إذا ذهبنا إلى كتاب الحياة مع لغتين **لمحمد علي الخولي** فنجده قد ترك بصمته في هذا الموقف حيث يقول: "والتداخل شبيه بالتدخل ولكنه ليس مطابقا له، فكما تدل الصيغة اللغوية للكلمة يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين لغتين فالتدخل يدل كما ذكرنا على تدخل لغة 1 في اللغة 2 واللغة2 في اللغة 1، أما التداخل فيدل على تدخل إتجاهين... ولذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل mutual interfernce أو تدخل ثنائي المسار"[2].

ومن خلال قول علي الخولي نلاحظ بانه معاكس تماما لقول صالح بلعيد فكل يختلف حساب موقفه واتجاهه، فمحمد علي الخولي يعتبر بأن التداخل اللغوي هو تدخل ثنائي المسار أما التدخل اللغوي فهو تبادل وتأثير من طرف واحد فقط.

ب– الانتقال اللغوي: هو الآخر مصطلح قريب من التداخل اللغوي وهذا الأخير هو: " الانتقال أوسع من التدخل، حيث يختص باللغات في حين أن الانتقال يختص بجميع أنواع التعلم "[3].

كما أنه " يقصد بالانتقال Transfer انتقال أثر التعلم من موقف سابق إلى موقف لاحق وهكذا فلانتقال مصطلح أوسع من مصطلح التدخل ولكن هناك علاقة بين المصطلحين "[4]؛ ومن هذا فمصطلح الانتقال اللغوي هو مصطلح أوسع من التداخل اللغوي حيث أن هذا الأخير متخصص باللغات وأهم التبادلات والتأثيرات التي تحدث فيما بينها أما مصطلح الانتقال خاص بجميع أنواع التعلم كما ذكر سابقا.

ج– الافتراض اللغوي: يوضح علي الخولي كذلك في كتابه الحياة مع اللغتين على أن الافتراض هو

[1] – الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص128.
[2] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص9.
[3] – الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص130.
[4] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص9.

استخدام كلمة من لغة أخرى وتوظيفها في لغته التي يتكلم بيها وهذا ما وضحه في قوله: " ونحن نتكلم لغة ما قد نستعمل كلمة من لغة أخرى وقد يكون هذا الاستعمال فرديا أي أن الفرد هو الذي قام بعملية الاقتراض browning، وقد يكون الاستعمال جماعيا"[1].

في حين نجد **صالح بلعيد** عرف الافتراض على أنه:" الافتراض هو توظيف كلمة أو كلمات أو عبارات من لغة ما في لغة أخرى، مثلما نفترض الآن المصطلحات العصرية "[2].

د– التحول اللغوي: فيقصد بمصطلح التحول هو: " أن يتحدث الفرد ثنائي اللغة قد يتحول أثناء إنتاج الكلام من ل 1 إلى ل 2 أو العكس وهو عملية واعية لها أهدافها النفسية والاجتماعية والاتصالية وعادة ما يكون المستعمل للتحول بارعا لغويا"[3].

و" عندما يتكلم الفرد ثنائي اللغة، قد يتحول أثناء الكلام من ل 1 الى ل 2 ثم إلى ل 1 ثم إلى ل 2 وهكذا"[4].

ومنه فالتحول اللغوي هو استعمال الفرد لغة غير لغته أثناء إنتاج كلامه.

هـ– التهجين اللغوي: ويعتبر التهجين اللغوي هو "مزج لغتين اجتماعيتين داخل ملفوظ واحد والتقاء وعيين لغويين مفصولين داخل ساحة ذلك الملفوظ ويلزم أن يكون التهجين قصديا "[5]،كما أنه" مزج بين لغتين داخل ملفوظ واحد والتقاء وعيين لسانين مفصولين بحقبة زمنية، وفارق اجتماعي أو بهما معا داخل ذلك الملفوظ"[6].

و– الازدواجية اللغوية : أما المتعارف عليه فإن الازدواجية اللغوية هي عبارة عن لغتين من فصيلة واحدة كاللغة العربية و اللغة العبرية ، ورغم المعنى" المعجمي للفظ الازدواجية (الذي يشير إلى زوج من اللغات) فإن هذه الظاهرة يمكن أن تطال أكثر من لغتين، و قد سلم **فيشمان** بذلك، غير أنه لا يشير

[1] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص95.

[2] – الصالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

[3] – المرجع نفسه، ص129.

[4] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص93.

[5] – حليمة وازيدي، سيميائيات السرد الروائي من السرد إلى الاهواء، منشورات القلم المغربي، ط1، د.ب، 2017، ص7.

[6] – نقلا عن محمد بلقاسم، لغة الرواية العربية المعاصرة ودورها في استمرار جمالية اللغة العربية لعبد الملك مرتاض والأعرج واسيني نموذجا، ص Renista Argelina .2017.Tona,n597 .

إلى وجود احتمال لما نسميه بالازدواجية المتداخلة أي إلى وجود ازدواجيات يتدخل بعضها في بعض وهو مما نراه كثيرا في البلدان التي تخلصت من الاستعمار منذ فترة قريبة "[1].

كما نرى بأن الازدواجية اللغوية diglossie"هي العلاقة الثابتة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد : أحدهما راق والآخر وضيع، كالعربية الفصحى والعاميات، و كالإغريقية الشعبية الحديثة والإغريقية المهذبة الصافية "[2].

ويمكن القول مما تقدم ذكره أن "الازدواجية اللغوية هي وجود أكثر من مستويين اللغة في مجتمع واحد، مستوى رسمي أو فصيح، ومستوى غير رسمي أو عامي أو دارج"[3].

ي– الثنائية اللغوية: أما المصطلح الأقرب من الازدواجية اللغوية هو مصطلح الثنائية اللغوية، حيث يعتبر هذا الأخير استخدام لغتين مختلفتين أي كل لغة من فصيلة مختلفة كما الحال بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري، فالثنائية اللغوية "هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف "[4].

كما نجد مفهوم الثنائية اللغوية في موضع آخر وهي" قدرة الفرد على استخدام لغتين، وهي مما يدخل في باب اللسانيات النفسية "[5].

ويقصد بالثنائية اللغوية bilingualism هي "ظاهرة اجتماعية تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين مثل: استعمال الفرنسية والألمانية في أجزاء سويسرا"[6].

المطلب الثاني: مستويات التداخل اللغوي:

تتداخل اللغات وتتأثر فيما بينها ونتيجة هذا التأثر قد خلق آثارا ونتائجها مست جميع مستويات اللغة العربية وتتمثل هذه المستويات فيما يلي: التداخل الصوتي، التداخل الصرفي، التداخل النحوي،

[1] – لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي حمزة، ط1،بيروت، 2008، ص82.

[2] – المرجع نفسه، ص396.

[3] – محمد عفيف الدين الدمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ص72.

[4] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص18.

[5] – لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ص394.

[6] – محمدعفيف الدين الدمياطي، مدخل الى علم اللغة الاجتماعي، ص65.

التداخل المعجمي الدلالي.

1)– التـداخل الصـوتي: مما لا شك فيه أن التداخلات الصوتية الأكثر شيوعا بنسبة لأنواع التداخلات الأخرى وذلك " لأنها هي المستوى الذي تكون فيه المنظومة مبنية بناءا مرصوصا مع ذلك لا مناص من التسليم بأن التبادلات الصوتية والصواتية بوصفها نتاجات منتظمة للمقومات البنائية"[1].

كما " ويجب أن يلاحظ أن التدخل الصوتي هو أشيع أنواع التدخل، فهو أشيع من التدخلات النحوية والدلالية وسواها، وهو أكثر الأنواع وضوحا وأسهلها اكتشافا وملاحظة"[2].

كما **نجد عبد الغفار حامد الهلال** قد أشار إلى هذا النوع من التداخل في **كتابه اللهجات العربية نشأة وتطورا** وذلك في قوله: " والواقع أن ذلك ليس بممنوع الفرد منا ينتقل من بلدته ويذهب إلى غيرها فتغير على لسانه بعض النواحي الصوتية ويميل إلى استخدام ألوان جديدة من البيئة التي انتقل اليها "[3].

2)– التداخل الصرفي: أما في هذا المستوى فيهتم بالمجال الصرفي للغات حيث تتداخل كل من صرف اللغة الأولى في صرف اللغة الثانية وذلك من خلال " هذا النوع من التدخل يعني أن يتدخل صرف ل $_1$ في صرف $_2$ مثال ذلك جمع الاسم وتثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره وتحويل الفعل من إلى مضارع إلى أمر ونظام الاشتقاق ونظام السوابق ونظام اللواحق ونظام الدواخل ونظام الزوائد كل هذه الجوانب الصرفية يمكن أن يتناولها التدخل من ل $_1$ إلى ل $_{(2)}$ "[4].

في حين أن التداخل قد انحصر في جانبين: جانب الأبنية وجانب الألفاظ، أما "التداخل في الأبنية: القدماء يجعلون من الممكن شكل غير ثلاثي في الماضي والمضارع بإحدى الحركات الثلاثة: الفتحة أو الضمة أو الكسرة، فيفترضون بالقسمة العقلية تسعة وجوه يرفضون منها ثلاثة لأنها لم ترد عن العرب ... والأوزان الستة التي قبلوها لو ردوها عن العرب "[5]؛ وتفسير التداخل في أبنية الأفعال يدعونا الى تقسيمها

---

[1] – جوليت غارمادي، اللسانية الاجتماعية، (la sociolinguistique social lingu) عربه خليل بن أحمد الفراهيدي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، أكتوبر، 1990، ص1.

[2] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص100.

[3] – عبد الغفار حامد الهلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، مكتبة وهيبة، ط 2، د.ب، 1993، ص68.

[4] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص100.

[5] – عبد الغفار حامد الهلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، ص52

نوعين: **أبنية الأفعال و أبنية الأسماء.**

- **تفسير التداخل في أبنية الأفعال:** دلت الدلالة على "وجوب مخالفة صيغة الماضي لصيغة المضارع، إذ الغرض في صيغ هذه المثل إنما هو إفادة الأزمنة، فجعل لكل زمان مثال مخالفة لصاحبه "[1].
- **تفسير التداخل في أبنية الأسماء:** عرفنا أن "للعرب قواعد خاصة في اشتقاق الأوصاف من الأفعال، فمن الثلاثي مفتوح العين تأتي على فاعل، ومن مضموم العين تأتي على فعيل وما جاء مخالفا عده الصرفيون شاذا "[2].

أما الجانب الثاني هو جانب تداخل في الألفاظ فقيل: " أن هناك المشترك والمتضاد وفيه تجتمع عدة معان للفظ واحد وبعضها ينشأ من اجتماع اللهجات أيضا فيمكن أن يسمى ذلك تداخلا"[3].

3)– التداخل النحوي: يعتبر التداخل النحوي أكثر الأنواع تواردا في اللغة بحيث تتداخل ويتأثر النظام الخاص باللغة الأولى بنظام الخاص بالغة الثانية " وفي الغالب تكون مهمة المقاومات البنيوية للتداخل النحوي والافتراض الذي يمكنه أن يترتب عليه، إن المقومات غير اللغوية يمكنها هي أيضا أن تكون شديدة في هذا الحال، ويمكن القول إن الردود المعيارية للمتكلمين المعنين مصدرها الدفاع الذاتي عن الجماعة كجماعة، مع ذلك صحيحا القول إن الداخل وافتراض النحويين هما اليوم من البيانات المستخلصة مرارا وتكرارا "[4].

وعليه فالمقاومات البنيوية للتداخل النحوي ة الافتراضات تعبر عن الدفاع عن الهوية اللغوية وكذا الثقافية كما أنها شائعة في الاتصالات اليومية.

فهناك نوع ثان "من الأخطاء وردت في كتابات الماليزيين للغة العربية بوصفها ثانية او اجنبية، إذ تأثروا باللغة الأم وكان تأثير اللغة الأم في تراكيبهم واضحا في الأمور الأتية: استخدام حروف الجر خطأ بسبب التأثر بما يقابلها في اللغة الماليزية؛ زيادة حروف الجر (الى) وكذا حذف حرف الجر (ب)"[5].

---

[1] – عبد الغفار حامد الهلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، ص54.

[2] – المرجع نفسه، ص59–60.

[3] – المرجع نفسه، ص67.

[4] – جوليت غارمادي، اللسانية الاجتماعية، ص178.

[5] – نقلا عن عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، ص389–390.

فالتداخل النحوي يتعلق بالجملة ونظامها النحوي فبطبيعة الحال سيكون التأثير في الجملة الإسمية وكذا الفعلية " ومن ذلك الخطأ النحوي وتداخل اللغة الأم في إجابة الدارس عندما طلب منه إسناد الفعل (قال) إلى ضمير الغائب المثنى كما في المثال: هما ... الحقيقة للقاضي، حيث كانت إجابة الطلبة للمستوى المبتدئ الفعل: قال أو قل ولم يتمكن الدارس من اتباع القاعدة في المطابقة بين الاسم والفعل أو الفعل والاسم لأنه في اللغة الماليزية لا تتغير صيغة الفعل في كل الأحوال"[1].

التداخل في الجملة الاسمية" إذ يقوم الدارس الماليزي بتكوين جملة متأثرا بها باللغة الماليزية فيقول: أحمد يكون مدرسا بدلا من أحمد مدرس والكتاب موجود في الحقيبة بدلا من الكتاب في الحقيبة، حيث تأثر الدارس بلغته الأم وتداخلت القاعدة النحوية في الجملة الاسمية في الماليزية "[2].

ومن ذلك " فإن التدخل النحوي، يتدخل نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة (1) في نظام ترتيب الكلمات الخاص باللغة (2)، فإذا كانت ل (1) تجعل الفعل قبل الفاعل وكانت ل (2) تجعل الفعل بعد الفاعل، فقد يحدث الفرد أخطاء في ل (2) سببها نقل ترتيب الفعل ثم الفاعل من ل (1) الى ل (2) "[3]

4)- التداخل المعجمي الدلالي: وفي مستوى التداخل المعجمي الدلالي يكون تداخل الدلالات بين الكلمات في اللغة، حيث يمكن لكلمة واحدة أن تحمل معان متعددة أو أن تشير إلى مفاهيم متعددة في سياقات مختلفة، "يمكن للتداخل المعجمي ان يبدل علاقة الدال والمدلول مثلا بتوسع أو بتضيق المدلولات"[4].

عندما "تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين فإن متعلم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمات بمعناها في لغته الأولى، والأمثلة كثيرة في هذا الباب، فكلمة location بالفرنسية تعني التأجير وفي الإنجليزية تعني الموقع والبون الدلالي شاسع بينهما وسمي الفرنسيون هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلا متباينة مضمونا بالأخوات المزيفات"[5].

[1] – نقلا عن عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، ص 390-391.

[2] – المرجع نفسه، ص391-392.

[3] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص101.

[4] – جوليت غارمادي، اللسانية الاجتماعية، ص169.

[5] – ينظر: علي القاسم، التداخل اللغوي والتداخل اللغوي، ص79.

ومنه يمكن التداخل في تغيير علاقة الدال والمدلول عن طريق التوسيع أو التضييق في المعاني، على سبيل المثال عندما تحتوي كلمة واحدة في لغتين على معان مختلفة فإن تعلم اللغة يميل إلى استخدام تلك الكلمات بمعانيها الاصلية في لغته الأم، في حين يرى البعض أن التداخل في هذا المستوى قد يحدث تغيير على نستوى الكلمة بحيث: " هنا تتدخل ل 1 في ل 2 عن طريق تغيير معنى الكلمة في ل 2 بإلباسها معنى نظيرها في ل 1 "[1]

المطلب الثالث: التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغات:

إن ظاهرة التداخل اللغوي لها دور كبير في تأثيرها على مختلف الثقافات الأخرى وتطورها كما أنها تؤثر في تعلم اللغات على حد سواء " ذلك لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، واحتكاك اللغات يؤدي حتما إلى تداخلها، وها نحن أولاء نرى تحت أعيننا بالقرب هنا أقاليم جمع فيها التاريخ على هويته شعوبا تتكلم لغات مختلفة، وفي الأقاليم التي من هذا القبيل يقتضي التوسع في التبادل التجاري وضرورة الاتصال معرفة لغات عدة معرفة جيدة"[2].

" لا أحد منا ينكر أن اللغات تتداخل وتتلاقح كلما اتصلت إحداهما بالأخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وأية لغة من اللغات في العالم كالتي تؤثر في غيرها فإنها أيضا تتأثر"[3].

"حتى ذهب بعض علماء اللغة، بناءا على هذه الحقيقة، إلى أنه لا توجد لغة غير مختلطة ولو إلى حد ما، فعلينا إذن أن نناقش الظروف التي يمكن فيها اختلاط اللغات والنتائج اللغوية التي تنجم عن هذا الاحتكاك، ومن الخطأ أن نتصور كون المنافسة بين لغتين متماستين تحدث دائما تحدث دائما على وتيرة واحدة في كل الحالات لأن قوة اللغات ليست واحدة ومن ثم كانت تختلف قدرتها على المقاومة "[4].

كما أن "التداخل اللغوي قد ينجم من تعلم لغات أخرى فضلا عن اللغة الأم الأولى"[5].

[1] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص101.

[2] – ج فندريس، اللغة، تعريب: عبد الحميد الرواخلي، محمد القصاص، مكتبة انجلو المصرية، د.ط، د.ب، 1950، ص348.

[3] – ينظر: صديق ليلى، احتكاك اللغات وأثره في التطور اللغوي، جامعة مستغانم، ص38.

[4] – ج فندريس، اللغة، ص349.

[5] – نقلا عن عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، ص379.

المبحث الثاني: الأثر الناجم عن التداخل اللغوي:

سوف نتحدث في هذا المبحث ونركز عن الأثر الناجم عن التداخل اللغوي في الجزائر.

المطلب الأول: عوامل التداخل اللغوي:

لم ينشأ التدخل اللغوي من العدم بل كان نتيجة لجملة من العوامل " حيث أن هناك عوامل تتحكم في كمية التدخل من ل (1) الى (2) منها ما يلي:[1]

أ)– طبيعة المهمة اللغوية: إذا طلب من فرد أن يترجم نصا من ل (1) الى ل (2) فإن هذا الموقف يفرض عليه التدخل من ل (1) الى ل (2)، وهذا يعني أن بعض المهام اللغوية تؤدي طبيعتها إلى زيادة التدخل.

ب)– ضغط الاستعمال المبكر: إذ اضطر الفرد إلى تكلم ل 1، قبل أن يكتمل تعلمه لها وهذا ما يحصل غالبا فإن هذا الموقف تجبره لا شعوريا على الاستعانة باللغة 1 الأمر الذي يزيد من تدخل ل2.

ج)– ضعف الرقيب: إذا كان الفرد لا يمتلك بعد رصيدا كافيا من القوانين اللغوية التي تقوم بدور الرقيب على صحة استخدام ل (1) في انتاجه للغة (2) سيتعرض للتدخل .

هـ)– إتقان ل 1 ول 2: ذكرنا سالفا أنه كلما اتسع الفرق بين درجة إتقان ل 1 ودرجة اتقان ل 2 زاد التدخل من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف وهذا يعني بصفة عامة أن التداخل يكثر في أول مراحل تعلم ل 2 ويقل مع تقدم تعلم ل 2 حين يذيق الفرق بين درجتي الاتقان.

و)– مكانة اللغة: إذا تقاربت ل 1 ول 2 في درجة الإتقان فإن الاحتمال يبقى أن التدخل يسير مع اللغة ذات المكانة المرموقة إلى اللغة ذات المكانة الأدنى لأسباب نفسية و اجتماعية.

ومنه يمكننا القول إن للتداخل عدة عوامل تتحكم فيه إلا أننا ارتئينا إلى ذكر العوامل الأكثر شيوعا.

[1] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص102.

المطلب الثاني: أسباب التداخل اللغوي في المدرسة الجزائرية:

لقد تعددت وتنوعت أسباب والتداخل اللغوي في المجتمع الجزائري عامة وفي المدرسة الجزائرية خاصة، ومن بين هاته الأسباب ما قد يتم ذكره:

أ)- الأسباب التاريخية:

أهم عامل و أبرزه لنشأة ظاهرة التداخل اللغوي في الجزائر و تضارب اللغات فيما بينها هو الحقبة الاستعمارية الفرنسية ، فلقد خلف المستعمر الفرنسي بصمات وخدوش لا زالت تذكر حتى الآن في الذاكرة الجزائرية ، فلقد سعى الاحتلال وسياسته البشعة في طمس الهوية العربية ومبادئ وقيم الشعب الجزائري وكذا فرنسة اللغة العربية أي إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية فدامت هذه السياسة لحقبة زمنية طويلة دامت 132 سنة "كل يعلم أن الاستعمار الفرنسي كان استعمار لصالح الفرنسيين وحدهم، تدميرا لكل ما لا ينتمي إلى الشخصية الفرنسية والثقافة الفرنسية، و لهذا اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية في بلدها و في وسط أهلها طيلة 132 سنة، فلم يكن هذا الاستعمار تدميرا سياسيا بإزالة سيادة الشعب الجزائري على أرضه و مصيره و اختياراته بل بإزالة هويته و ذلك بإفقاره و تجهيله ومن ثم القضاء عليه نهائيا"[1].

فلقد استعمل الغاصب الفرنسي جهوده لزرع هيمنته وطغيانه على الشعب الجزائري وتهميش لغته بل إزالتها وكان ذلك القضاء على المراكز الثقافية والتعلمية بما فيها المدارس والزوايا وكذا المساجد، المعاهد...، وتجهيل الشعب الجزائري محاولين بذلك ترسيخ اللغة الفرنسية في العقول الجزائرية.

"إن اللغة الفرنسية كانت اللغة الرسمية الوحيدة في الإدارة والتعليم والتسيير الاقتصادي والسياسي لا ينافسها في ذلك أية لغة "[2].

"أما لغة التعليم فقد كانت الفرنسية وحدها، أما اللغة العربية فكانت مغيبة تماما، ولم تكن تدرس إلا في ثلاث مدارس كلغة اجنبية وكانت هذه المدارس ملحقة بالمرحلة الثانوية ومهمتها تكوين المترجمين

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2012 ، ج1، ص387.
[2] - المرجع نفسه، ص387.

والموظفين الإداريين الوسطاء على أن محاربة اللغة العربية لم يكن عملا مقصورا على المدارس التي أنشأتها فرنسا وحدها بل لقد امتدت إلى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة في الجزائر"[1].

فلقد جاهدت فرنسا بكل ما لديها لمحو اللغة العربية وطمس الوجود للشعب الجزائري إلا أنها لم توفق بذلك.

ب)- الأسباب الاجتماعية:

مما لاشك فيه أن المجتمع الجزائري قد عرف بنية لغوية و تركيبة اجتماعية، وتنوع لغوي في حياتهم اليومية والعادية ، فهم بذلك يستعملون عدة لغات في تواصلهم ، بحيث تستعمل اللغة الرسمية للبلاد أو اللغة الأم (الفصحى) في كل المدارس الحكومية و في المعاهد والدراسات العليا وكذا في الخطابات الرسمية، في حين أن اللغة العامية أو الدارجة و التنوع اللهجي الذي تعرفه الجزائر بقى مقتصرا على مجتمعاته، دون نسيان اللغة الفرنسية الذي خلفها المستعمر الفرنسي فقد زاوجت اللغة العربية طيلة هذه المدة أي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا " تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات: العربية و الفرنسية واللغة الأم، أما الأوليان فلغتا الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة محادثة غير أن اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية وليست هذه اللغة الأم"[2]؛ ومنه هذا التلاقح للغات والتزاوج للهجات الذي عرفه المجتمع الجزائري قد خلق حتما الظاهرة اللغوية المعروفة بالتداخل اللغوي.

في ظل التطور الحديث الذي يشهده العالم وعصرنة المجتمعات في الوقت الحالي قد أفضى بها على الانفتاح لثقافات ولغات مختلفة أخرى؛ كما دفع المجتمعات لتعلم لغات العالم، فنجد أن اللغة الرسمية السائدة في العالم في الوقت الحالي هي اللغة الإنجليزية، فالجزائر كغيرها من الدول العالم العربي سايرت هذه التطورات ولهذا خلق عند المواطن الجزائري والمتعلم خاصة بعض الخلط في قاموسه اللغوي فأصبح لديه: اللغة العربية، اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بإضافة الى اللهجات واللغات العامية.

---

[1] - حمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي (دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر)، دار النشر المغربية، د.ط، الدار البيضاء(المغرب)، 832هـ-1989م، ص11.

[2] - نقلا عن لويس جون، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ص89.

وكذلك عامل الهجرة والتنقل الدولي يسهم في التداخل اللغوي بشكل شائع في المجتمعات سواء كانت هذه الهجرة داخل الوطن أي بالنزوح للمدن الكبرى أو خارج الوطن بدافع التجارة والمبادلات الاقتصادية واحتكاك الثقافات واللغات فعندما يهاجر اشخاص من بلد إلى آخر يحافظون في بعض الأحيان على لغتهم الاصلية ويتعلمون اللغة المحلية مما يؤدي إلى التداخل اللغوي.

"كما يلعب الزواج المختلط سواء بين مختلف المناطق الوطنية أو خارج الحدود الجغرافية هوا لآخر دورا بارزا في تشكل هذه اللغة التي يغلب عليها طابع الثنائية والازدواجية خاصة في لغة الأبناء اليومية وما ينتج عنها من لغة تؤثر سلبا في تكوين لغتهم المدرسية"[1].

فالزواج المختلط بين الجنسيات هو الآخر يعد أهم عامل الذي يؤدي إلى التداخل بين اللغات في المجتمعات.

ج)- الأسباب الثقافية:

باعتبار أن اللغة والثقافة هما وجهان لعملة واحدة وأن اللغة هي الناطق الرسمي باسم الثقافة فإن اللغة ترقى لرقي الثقافة وتنحط لانحطاطها والعكس صحيح " التحدي للثقافة يعد تحديا للغة والعكس صحيح"[2].

فالثقافة هي ذلك الموروث لعادات وتقاليد المجتمعات "باعتبار أن الثقافة هي الحصيلة الشاملة للتقاليد والعادات والأعراف ونمط الحياة لطائفة اجتماعية تتميز بخصوصيات حضاري مميزة"[3].

وعلى ذلك فالفرد الجزائر يعرف موروث ثقافي متنوع بتنوع عاداته واعرافه على حسب كل قطر من أقطار الوطن، فالشرق الجزائري يعرف ثقافة والغرب يعرف ثقافة وكذا الجنوب... وإلى غير ذلك، وكذا العادات التي خلفها الاستعمار الفرنسي أو إبان الحكم العثماني، ومن هنا وامتزاج كل ثقافات وهاته العادات فبطبيعة الحال سيحدث خطأ أو خلط في الموروث اللغوي ونشوء ظاهرة التداخل اللغوي.

[1] - ليلى قلاتي، دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته عل تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مجلة جسور المعرفة، مج4 ،ع4، باتنة (الجزائر)، 2018، ص3.

[2] - المجلس الأعلى للغة العربية، التخطيط اللغوي في الجزائر: اللغات ووظائفها، الجزائر، 2011، د ط، ص264.

[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، ط 2، بن عكنون (الجزائر)، د.ت، ص3.

يعد عامل الترجمة من أهم العوامل المساهمة في حدوث التبادلات اللغوية باعتبار أن "الترجمة هي عامل الأخطاء، لأن الترجمة هي استنساخ اللغة على حساب لغة ما"[1].

"الملاحظ أيضا أن للعلاقات الثقافية والحضارية بين الشعوب أثر عميق في التبادل والتأثير بين اللغات في العالم، ونجد أحيان لغتين متعايشتين، ولا تستطيع إحداهما التغلب على الأخرى ويرجع ذلك الى عراقة كل منهما في الثقافة والحضارة "[2].

هـ)- **الأسباب اللغوية (التعلمية):**

لقد عرفت الجزائر مؤخرا تداخلا لغويا فادحا في الوسط التعليمي وراح ضحيته المتعلمين بالدرجة الأولى، فلقد ظلت اللغة العامية أو الدارجة للشرح والإفهام في كثير من الأحيان بين أقطار العملية التعلمية (المعلم والمتعلم) كما هي لغة التواصل بين الأساتذة فيما بينهم "فنقص الكفاءة والتمكن في اللغة وقلة اكتسابها يفسح المجال لدخول الخطأ "[3].

فإن اللغة العربية باتت حبيسة على فئة قليلة من الناس باعتبار أن اللغة العربية هي لغة الأدب والدين لا غير، فالأسرة والمجتمع هو المنشأ الأول للطفل ومدرسته الأولى فمن خلالهما يكتسب لغته ويطورها.

" فإن ما يوظفه من لغة في البيئة الاجتماعية وما يتعلمه في البيئة المدرسية والاختلاف الحاصل بين لغة البيئتين هو ما وسع الهوة بينهما وعسر عملية التحصيل المراد، حيث أن اللغة المستعملة في المدرسة لا تحمل نفس المواصفات للغة التخاطب اليومي"[4].

فالمناهج الدراسية والبرامج لكل منظومة تربوية هي التي تطور منها أو التي تستعمل لخرابها ومن ذلك فتصبح المنظومة محتمة للاستعانة بالكفاءات الخارجية، ومن ذلك يتسلل عنصر الترجمة " فطرائق التدريس التي تعتمد على الترجمة، والتي لا تراعي أن هناك اختلاف في المعاني والتراكيب بين اللغة العربية وغيرها

[1] – غالي العالية، التداخل اللغوي، مفهومه، أنواعه وآثاره، مجلة البدر، مج 10، ع 12، 2018، ص1550.

[2] – صديق ليلى، احتكاك اللغات وأثره في التطور اللغوي، ص39.

[3] – غالي العالية، التداخل اللغوي، مفهومه، أنواعه وآثاره، ص1550.

[4] – ليلى قلاتي، دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته عل تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، ص354.

من اللغات الأخرى والتي تحدث لدى المتعلم تشويشا وتداخلا "[1].

[1] – هداية إبراهيم الشيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، ص29.

الفصل الثالث

علاقة التداخل اللغوي بتعليمية اللغة العربية - دراسة تحليلية -

أولا: إجراءات البحث.

1)- منهج الدراسة.

2)- مجالات الدراسة.

3)- أدوات البحث العلمي.

ثانيا: عرض وتحليل النتائج.

أولا: إجراءات الدراسة:

1)- منهج الدراسة:

تعد مناهج الدراسة الإطار العام للعملية التعليمية التي تحتوي على المحتوى العام الذي يتم تدريسه وتعلمه في المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة وتطوير المعرفة والمهارات لدى الطلاب.

- ولقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الكمي بإجراء التحليل في هذه الدراسة باعتباره المنهج الأنسب لهذا النوع من الدراسات.

تعريف المنهج الوصفي:

عرف المنهج الوصفي بأنه: " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة أو موضوع محدد؛ أو فترة أو فترات زمنية معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية؛ ثم تفسيرها بطريقة موضوعية؛ بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للدراسة"[1].

وكما يعرف أيضا على أنه: "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة؛ وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"[2].

- والسبب الذي جعلنا نعتمد على المنهج الوصفي الكمي في هذه الدراسة هو تحليل وتفسير الظواهر بشكل أكثر دقة ووضوح؛ كما يساعد هذا المنهج في إثبات الفروض البحثية وتوجيه القرارات بناءًا على الأدلة الكمية.

وباختصار؛ فالهدف من الاعتماد على المنهج الوصفي الكمي هو توفير إطار تحليلي دقيق وموضوعي لفهم وتفسير الظواهر واتخاذ القرارات الأكثر تأثيرا وفعالية.

[1] - منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، جامعة السلطان قابوس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، د.ب، 2007، ص184.

[2] - المرجع نفسه، ص184.

2)- مجالات الدراسة:

2-1- المجال المكاني: ويقصد به المكان الذي تمت فيه الدراسة؛ ولقد أجريت هذه الدراسة بعدة ابتدائيات بولاية برج بوعريريج وذلك لتحقيق المبتغى المطلوب.

الابتدائية	المكان	العدد الكلي للأساتذة
ابتدائية بلعياضي السعيد	وسط برج بوعريريج	15
ابتدائية العربي تبسي	وسط برج بوعريريج	15
ابتدائية مليكة قايد	وسط برج بوعريريج	09
ابتدائية بن جدو عبد الله	وسط برج بوعريريج	11
ابتدائية بلحاج الطيب	وسط برج بوعريريج	13
ابتدائية أحمد معوش	الحمادية	10
ابتدائية مبارك بوبكر	الحمادية	14
ابتدائية إخوان غول	الحمادية	10
ابتدائية شهداء الخمسة	الحمادية	14
ابتدائية دشاش لعجيلي	الحمادية	10

2-2- المجال الزماني: ويقصد به الفترة التي يحتاجها الباحث لجمع البيانات والمعلومات العلمية عن موضوع الدراسة وإعداد الاستبانة وذلك بداية من أواخر أفريل لسنة 2024م، وقد استغرق مدة الهيكلة وإعداد الاستبيان حوالي أسبوعين أو ثلاث أسابيع، ولقد تم فيها جمع كم من الأسئلة التي ستعرض على أساتذة التعليم الابتدائي خصيصا لأساتذة السنة الثالثة ابتدائي ثم عرضها على الأستاذة المؤطرة وكذا بعض أساتذة الكلية للتحري منها من ناحية المنهجية، وبعدها تم تحكيمها في الشكل النهائي وتم طبعها وتوزيعها ورقيا في عدة ابتدائيات بالولاية فقط.

2-3- المجال البشري:

أ)- مجتمع الدراسة: فحسب **ريما ماجد** هو: "كامل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات التي تشكل

موضوع البحث مثلا: طلاب المدارس في لبنان"[1].

ويتكون مجتمع الدراسة في بحثنا هذا على جملة من معلمين ومعلمات الصف الثالث من الطور الابتدائي بوسط ابتدائيات ولاية برج بوعريريج.

ب)– عينة الدراسة: وتعرف عينة الدراسة على أنها: "العينة هي جزء من المجتمع أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي"[2].

ومن ثمة تم تسليط الضوء واختيار عينة من معلمين سنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمعرفة التداخل بين اللغات (الفرنسية والانجليزية) وأثرها على تعليمية اللغة العربية.

3)– أداة البحث العلمي:

والمقصود بأدوات البحث العلمي تلك الآليات والتقنيات التي يجب على الباحث أن يتسلح بها في بحثه العلمي من أجل الوصول إلى حقائق علمية مثبتة يمكن الأخذ بها.

وأدوات البحث العلمي تختلف وتتنوع حسب طبيعة البحث الذي يكون الباحث بصدد إنجازه.

ومن الأدوات التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة: (الاستبيان/ استبانة).

الاستبيان: هو "عبارة عن مجموعة من الأسئلة يمكن للمشاركين في البحث أن يجيبوا عليها بعدة طرق ومعظم الاستبيانات مصممة لجمع البيانات المتقنة؛ ولهذا يحتوي الاستبيان على مجموعة من الإجابات التي يمكن للمبحوث أن يختار من بينها؛ وذلك بالرغم أن بعض قد تحتوي على أسئلة مفتوحة التي تسمح للمبحوث أن يجيب على السؤال بطريقة الشخصية، ويطرح على جميع المبحوثين نفس الأسئلة وبنفس الترتيب وباستخدام نفس العبارات، كما يكون أمام كل سؤال عدة إجابات يجرى الاختيار من بينها"[3].

[1] – ريما ماجد، منهجية البحث العلمي، مؤسسة فريدرش، د.ط، بيروت (لبنان)، 2016، ص29.

[2] – سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن (عمان)، 2019، ص85.

[3] – محمد صلاح الدين مصطفى، خطوات البحث العلمي ومناهجه، قطاع الشؤون الاجتماعية المشروع العربي لصحة الأسرة، 2010، ص91.

ومن هنا يمكن القول أن الاستبيان هو وسيلة من وسائل جمع المعلومات قد يستخدم على إطار واسع ليشمل الأمة أو في إطار ضيق على نطاق المدرسة، ويختلف في طوله ودرجة تعقيده حسب طبيعة الدراسة التي تم تناولها.

ولقد تم توجيه الاستبيان إلى أساتذة الطور الابتدائي بالخصوص (أساتذة السنة الثالثة ابتدائي) باعتبارهم الفئة المستهدفة وقد تضمن هذا الاستبيان ثلاث محاور والمعنونة ب:

- **المحور الأول**: المعلومات الديموغرافية (الشخصية).
- **المحور الثاني**: التداخل اللغوي.
- **المحور الثالث**: تعليمية اللغة العربية.

كما يجب أن ننوه إلى أن هذا الاستبيان ورقي تم توزيعه بشكل شخصي على مستوى الابتدائيات للحصول على أجوبة الأساتذة بشكل سريع وفوري.

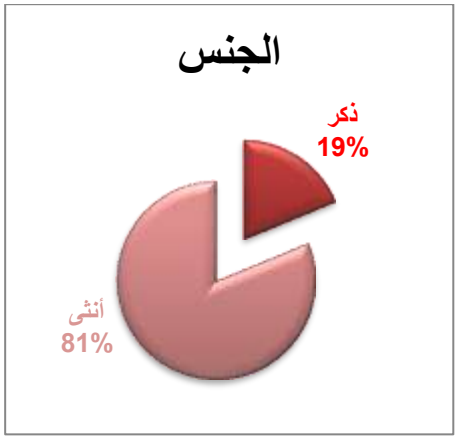
1)- عرض وتحليل نتائج الاستبانة:

1-1- تمثيل وتحليل المتغيرات الديمغرافيّة بيانيّا:

تحليل الاستبانات الموجهة للأساتذة، حيث كل سؤال يتضمن نتائج وإجابات، وهذه النتائج تحول إلى نسب مئوية وتتبع نتائج الجدول بالتحليل والدوائر النسبية.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس					
		التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
صالح	ذكر	22	%18.8	%18.8	**%18.8**
	أنثى	95	%81.2	%81.2	**%100**
	المجموع	117	%100	%100	

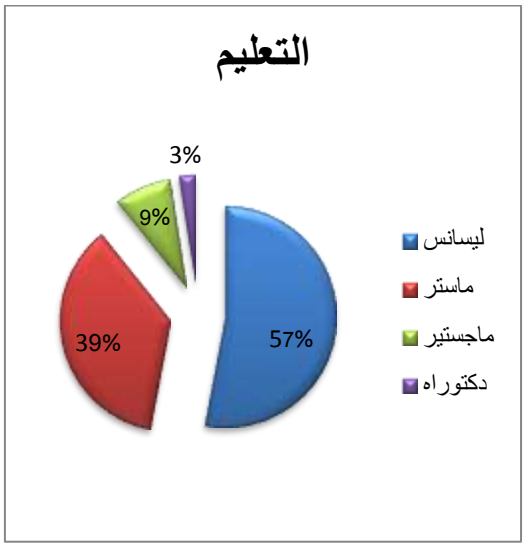


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (1)

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أغلبية عينة البحث يمثلها الطابع السنوي في الابتدائيات، حيث يبلغ عدد البنات 95 ونسبة المئوية قدرت ب: 81.2% في حين نجد أن عدد الذكور المعلمين قدر ب (22ذكر) ونسبته المئوية جاءت بتقدير: 18.8% عادة ما تكون الأجور لديهم منخفضة مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى والأنثى لا تراعي لهذا الأمر عكس الرجال، بحيث أنهم لا يهتمون بهذه الوظائف كثيرا.

الجدول رقم (2): يبينن توزيع الأفراد حسب المستوى الدراسي

التعليم					
		تكرار	النسبة المئوية	النسبة صالحة	النسبة التراكمية
صالح	**ليسانس**	67	%57.3	%57.3	**%57.3**
	ماستر	46	%39.3	%39.3	**%96.6**
	ماجستير	1	%9	%9	**%97.4**
	دكتوراه	3	%2.6	%2.6	**%100**
	المجموع	117	%100	%100	

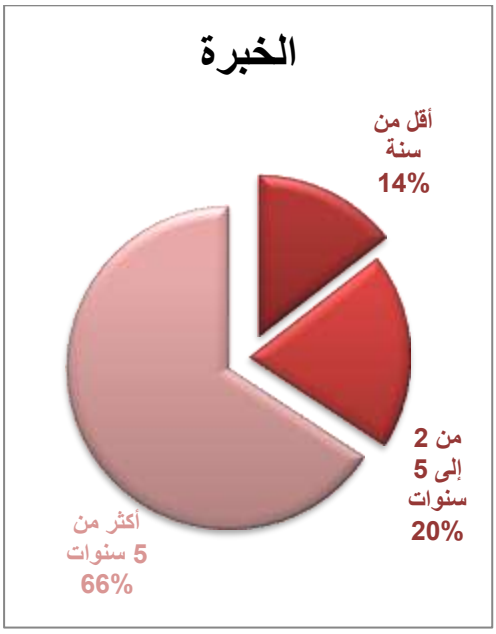


دائرة النسبية توضح نتائج الجدول (2)

يبين الجدول أعلاه أن المستوى الدراسي (ليسانس) أعلى نسبة مقارنة بالمستويات الدراسية الأخرى حيث قدرت النسبة المئوية ب:57.3% يليه المستوى الدراسي (ماستر) بنسبة قدرت ب: 39.3% في حين نلاحظ أن ماجستير والدكتوراه تمثلان أدنى نسبة مئوية في الجدول قد حيث قدرت النسبة المئوية للماجستير ب: 9% والدكتوراه ب: 2.6%. والسبب في ارتفاع النسبة المئوية للمستوى الدراسي (ليسانس) مقارنة مع المستويات الدراسية الأخرى كونه المستوى الدراسي الأنسب لهذه المرحلة.

الجدول رقم (3): يبين توزيع الأفراد حسب الخبرة المهنية (الأقدمية):

التعليم					
		تكرار	النسبة المئوية	النسبة صالحة	النسبة التراكمية
صالح	أقل من سنة	67	%14.5	%14.5	**%14.5**
	من 2 إلى5 سنوات	46	%19.7	%19.7	**%34.2**
	أكثر من 5سنوات	1	%65.8	%65.8	**%100**
	المجموع	117	%100	%100	



دائرة النسبية توضح نتائج الجدول (3)

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية عينة البحث من أساتذة الطور الابتدائي من لهم أكثر من (05) سنوات خبرة في التعليم حيث قدرت نسبتهم ب: 65.8% في حين بلغت نسبة من هم من (2 إلى 5 سنوات) خبرة في التعليم نسبة قدرت ب: 19.7% وتجدر الإشارة إلى أن فئة أكثر من (05) سنوات خبرة تملك مناصب دائمة وثابتة؛ بينما الفئة أقل من سنة والتي قدرت نسبتها ب: 14.5% لا تملك مناصب دائمة وظفت لملء مناصب شاغرة كحلول مؤقتة تحت ما يسمى بالإستخلاف.

1-2- تمثيل وتحليل البيانات المتعلقة بمحور التداخل اللغوي:

الجدول رقم (1): الوسط والوسيط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للتداخل اللغوي:

الإحصائيات										
	البند 1	البند2	البند3	البند 4	البند 5	البند 6	البند7	البند8	البند 9	البند10
صالح	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117
مفتقد	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المتوسط	1.7778	1.5726	1.4872	1.3675	1.3932	1.5812	1.1453	1.7521	1.2051	1.2393
الوسيط	2.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
الانحراف المعياري	68369	.63404	.70240	.62420	.69428	.81197	.39968	.779769	.53399	.59668

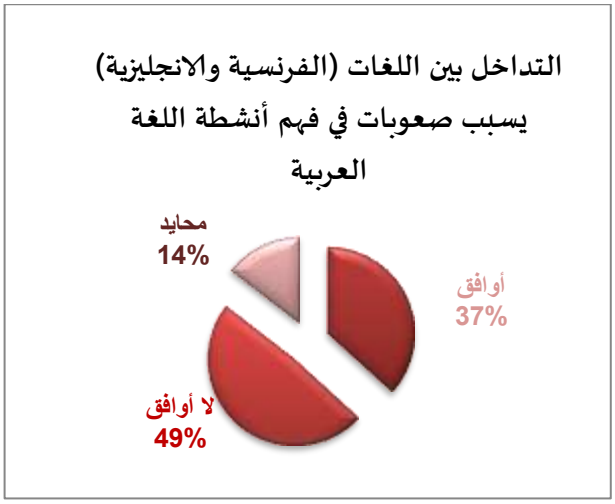
التبيان	.467	.402	.493	.390	.482	.659	.160	.636	.285	.356
الحد الأدنى	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
الحد الأقصى	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

يبيّن جدول الوسط والوسيط الحسابي الأسئلة المتعلقة بالتداخل اللغوي، ومما يلاحظ هو أن هناك إلغاء ثلاث استبيانات كونها موزعة ورقيا.

حيث وجد الوسط الحسابي في هاته البنود يتراوح ما بين 1.1026 و1.7778 أما الوسيط الحسابي في مجمله لم يتجاوز 2.0000، وهذه القيم تدل على النتائج التي قد توصلنا إليها، وسوف يتم تحليل كل بند في الجداول التالية.

الجدول رقم (2): التداخل بين اللغات (الفرنسية والانجليزية) يسبب صعوبات في فهم أنشطة اللغة العربية.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	43	%36.8
لا أوافق	57	%48.7
محايد	17	%14.5

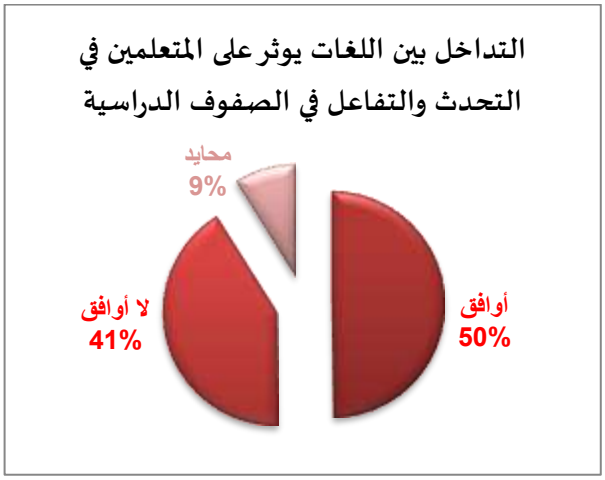


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (2)

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين قدرت إجابتهم ب (أوافق) بلغت 36.8% والذين كانت إجابتهم ب (لا أوافق) قدرت ب 48.7% أما النسبة المحايدة قدرت ب14.5% ومن خلال هذا يتضح لنا أن نسبة الأكبر كانت إجابتهم لا أوافق وهذا راجع لاعتقاد المعلمين أن التداخل بين اللغات الفرنسية والإنجليزية قد لا يسبب مشكلة في اللغة العربية لأن كل لغة تمتلك بنية وقواعد فريدة تميزها عن الأخرى.

الجدول رقم (3): التداخل بين اللغات يوثر على المتعلمين في التحدث والتفاعل في الصفوف الدراسية.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	59	%50.4
لا أوافق	49	%41.9
محايد	9	%9



دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (3)

ومن خلال الجدول أعلاه يتجلى لنا أن أغلبية الأساتذة تؤكد على أن التداخل بين اللغات يؤثر على المتعلمين في التحدث والتفاعل في الصفوف الدراسية حيث قدر عدد الأساتذة الذين وافقوا على هذا الطرح ب (59 أستاذا) وقدرت نسبتهم 41.9% الذين كانوا في طرف الحياد (9 أساتذة) وقدرت نسبتهم ب 9% وهي أدنى نسبة، حيث يرى الكثير من الأساتذة أن التداخل بين اللغات يمكن أن يؤثر على تدن المتعلمين في التحدث والتفاعل وهذا ما يسبب خلط للمتعلم خاصة عند التفكير وإنتاج اللغة ويواجهوا صعوبة في استرجاع الكلمات المناسبة للغة المطلوبة، كما يسبب التداخل بين اللغات في زعزعة ثقة المتعلم في مهاراته اللغوية مما يجعله أقللا ميلا للمشاركة في المناقشات داخل القسم.

الجدول رقم (4): يشعر المتعلمون بالإحباط والضياع عندما يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بسبب التداخل بين اللغات:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	74	%63.2
لا أوافق	29	%24.8
محايد	14	%12

دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (4)

يظهر الجدول مدى توافق أغلبية الأساتذة في الميدان على القبول بما تم طرحه من سؤال حول شعور المتعلمين بالإحباط والصعوبة في التعبير بسبب تداخل اللغات، وهذا التوافق استمده المعلمون على إثر تجاربهم أثناء التدريس وتعد حوصلة لما يعانيه هؤلاء المعلمون من صعوبات في تعبير التلاميذ عن أفكارهم داخل القسم؛ بسبب كثرة إدماج اللغات في البرنامج الدراسي في الطور الابتدائي، وقد جاءت بنسبة بلغت 63.2% وهي دلالة على الأثر العميق الذي يخلفه هذا التداخل اللغوي.

أما من ناحية عدم الموافقة على اقتراحنا والذي تم الترميز إليه ب: لا أوافق فقد جاءت نسبتها متوسطة على العموم، وهذا راجع لاختلاف وجهات النظر فيما طرحناه من أسئلة وذلك قبيل الأخذ والعطاء في الأفكار وقد جاءت بنسبة 24.8 %.

وفي كل المعايير الفكرية لا بد من طرف محايد لا يؤيد الاقتراحات 100 % كما أنه لا يعارضها وهي على العموم في نسبة 12%.

الجدول رقم (5): من المشاكل التي قد يواجهها تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في التداخل بين اللغات: توجد صعوبة في تمييز أصوات اللغات الأجنبية

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	83	%70.9
لا أوافق	25	%21.4
محايد	9	%7.7

دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (5)

تندرج موافقة الأساتذة حول سؤالنا عن مدى صعوبة التمييز بين أصوات اللغات الأجنبية لسببين أساسيين هما:

- تعد الأصوات الأجنبية متقاربة بشكل كبير لأنها لغات لصقية من جهة وصفيرية من جهة أخرى ويطغى عليها اللحن الموسيقي المتقارب، وهي من أصل كونها لغات هندو أوروبية.

- أما اللغة العربية فهي من اللغات السامية ولها ميزة الاشتقاق وأصواتها متفرعة بين ما هو صفيري ولثوي وغيرها.

وقد جاءت هذه النسبة معتبرة وهي الغالبة من ناحية الموافقة وقد بلغت أكثر من 70%.

أما السؤال والذي تم الترميز إليه ب لا أوافق فتعد ثلث غير موافقين لما اقترحناه في الاستبيان سالف الذكر وجاء بنسبة 21.4 %، أما أصحاب الطرح المحايد فقدرت بنسبة 7.7% وهي نسبة قليلة مقارنة بالمحايدين في الجداول الأخرى.

الجدول رقم (6): تأثير النطق بسبب تقارب مخارج الحروف في اللغات

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	85	%72.6
لا أوافق	18	%15.4
محايد	14	%12

دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (6)

تعد اللغات الأجنبية ذات مخارج حروف واحدة متقاربة لذلك يصعب على المتعلم أثناء الطور الابتدائي من التمييز بين نطق هاته الأصوات وهو ما يؤثر على المصادقة في قبول هذا الطرح (أوافق) وقد جاء بنسبة معتبرة بنسبة 72.6% لاعتبارات صوتية يراها المعلم بين تلاميذه (إضافة لقليل).

أما نسبة الآخرين فهي في تقارب واضح ولا يمكن التفاوت بينهما كبير فالغير موافقين كانت بنسبة 15.4% والمحايدين بنسبة 12%.

الجدول رقم (7): توجد أساليب تساعد في تحقيق أثر التداخل اللغوي على تعلم المتعلم في اللغة العربية بسبب إدراج اللغتين تنتميان إلى فصيلة واحدة.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	73	%62.4
لا أوافق	20	%17.1
محايد	24	%20.5

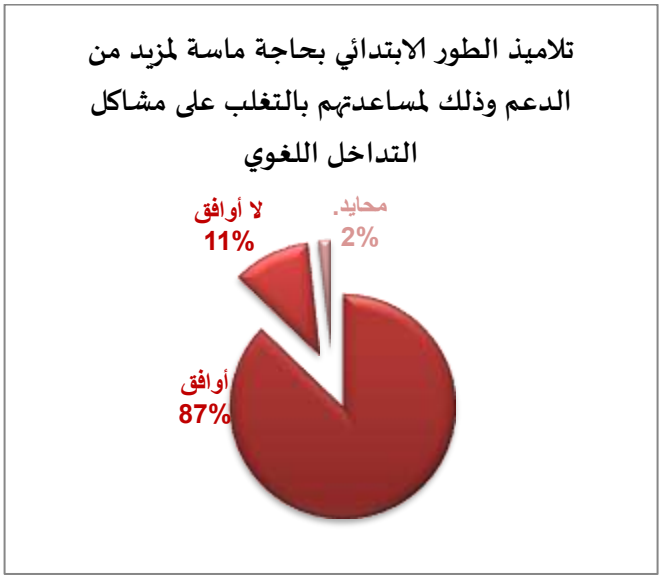
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول (7)

يوضح لنا الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين وافقوا أن هناك أساليب تساهم في تحقيق أثر التدخل على تعلم المتعلم اللغة العربية بسبب إدراج لغتين اثنتين من فصيلة واحدة قدرت ب62.4% فهي نسبة معتبرة في حين أن أساتذة الذين لم يوافقوا هذا الرأي بلغت نسبتها 17.1%، أما أساتذة المحايدين بلغت نسبتهم كذلك 20.5% ويرجع السبب في تفاوت النسب ونسبة الأكبر للموافقة بحيث أن هناك عدة أساليب تحقق من ظاهرة التداخل اللغوي.

ويمكن ذكر بعض الأساليب: التمارين التطبيقية بحيث توفر التمارين وتركز على الأخطاء الشائعة التي قد تتيح عن التداخل اللغوي، وكذا استخدام أساليب تعلم تفاعلية مثل الألعاب اللغوية والأنشطة الجماعية التي تتيح الاستخدام العملي للغة العربية.

الجدول رقم (8): تلاميذ الطور الابتدائي بحاجة ماسة لمزيد من الدعم وذلك لمساعدتهم بالتغلب على مشاكل التداخل اللغوي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	102	%87.2
لا أوافق	13	%11.1
محايد	2	%1.7

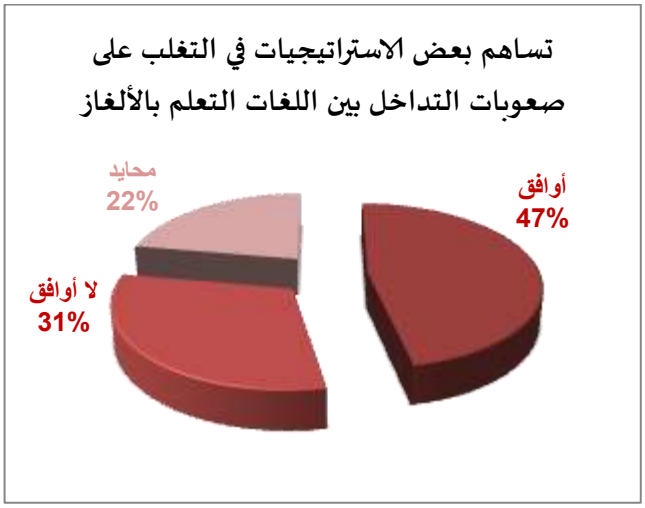


دائرة النسبية توضح نتائج الجدول رقم (8)

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة الأساتذة الذين نادت للمزيد من الدعم لتلاميذ الطور الابتدائي للحد من ظاهرة التداخل بلغت 87.2% بحيث كانت النسبة الطاغية على غرار النسب الأخرى فأما الفريق الذي نادى بعدم الموافقة بلغ عددهم 13 أستاذ وأستاذة أما النسبة التي تمثلهم قدرت ب 11.1%، في حين نجد أن الفئة المحايدة لهذا الطرح قدرت ب1.7% وهاته النسبة كادت تنعدم في هذا الطرح، وذلك أن الدعم عنصر جد فعال لتلاميذ الطور الابتدائي وذلك للحد من التداخل اللغوي، كما أنه استراتيجية تساعد المتعلم في تطور مهاراته اللغوية، كما أنه يحسن الفهم اللغوي عنده وفهم القواعد وتراكيب اللغات، مما يخفف من الأخطاء والمشاكل اللغوية وينقص من هاته الظاهرة.

الجدول رقم (9): تساهم بعض الاستراتيجيات في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات (التعلم بالألغاز)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	55	%47
لا أوافق	36	%30.8
محايد	26	%22.2

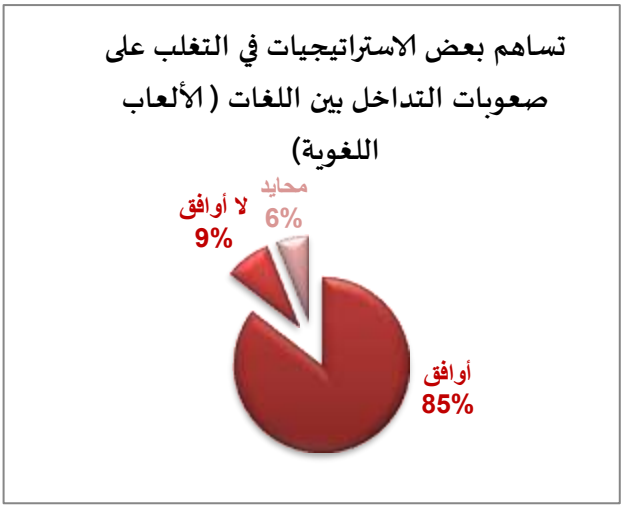


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (9)

من نتائج الجدول المبين أعلاه أن فئة الأساتذة الموافقة على استراتيجية التعلم بالألغاز مثلت النسبة الأكبر حيث جاءت بتقدير 47% في حين الاقتراحيين المتبقيين لم يكونا متباعدين حيث قدرت نسبة لا أوافق ب 30.8 % أما اقتراح الحياد قدرت نسبته ب 22.2%؛ فاستراتيجية التعلم بالألغاز تعد وسيلة فعالة للتغلب على صعوبات التداخل حيث أن هذه الاستراتيجية (الألغاز) تشجع التلميذ على التفكير بعمق وتبادل أفكاره وآرائه مع زملائه داخل القسم.

الجدول رقم (10): تساهم بعض الاستراتيجيات في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات (الألعاب اللغوية)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	100	%85.5
لا أوافق	10	%8.5
محايد	7	%6



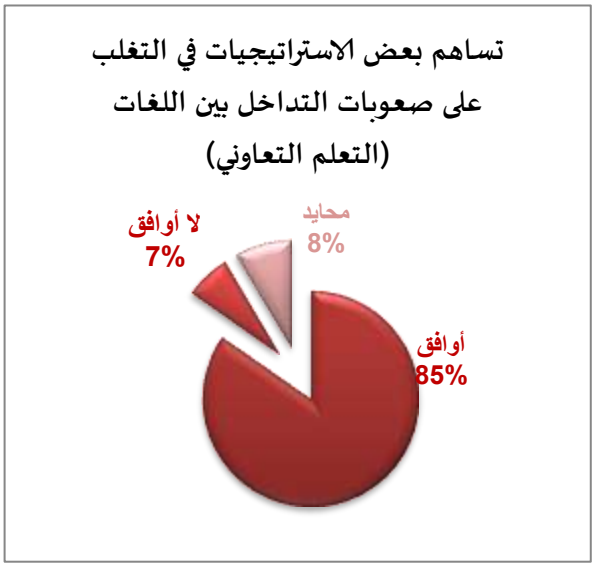
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (10)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب عينة البحث من الأساتذة يوافقون على أن استراتيجية الألعاب اللغوية تسهم بشكل كبير في التغلب على صعوبة التداخل اللغوي بنسبة 85.5% أي ما يعادل 100 أستاذا/ ة.

ويرجع السبب إلى كون أن الألعاب اللغوية تعد استراتيجية ناجحة لجعل المتعلم أكثر فعالية ومتعة في الصف الدراسي فيصبح قادرا على التمييز بين اللغات وقواعدها ومفرداتها كما أنه تشجعه على التعمق في استخدام اللغة المستهدفة وفهمها، وهذا مما يقلل من مشكلة التداخل بين اللغات، بينما لاقت إجابة لا أوافق بنسبة ضئيلة جدا بنسبة 8.5% وبنسبة 6% كانت من نصيب محايد وهي الأخرى ضئيلة جدا مقارنة بنظيرتها.

الجدول رقم (11): تساهم بعض الاستراتيجيات في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات (التعلم التعاوني)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	99	%84.6
لا أوافق	8	%6.8
محايد	10	%8.5



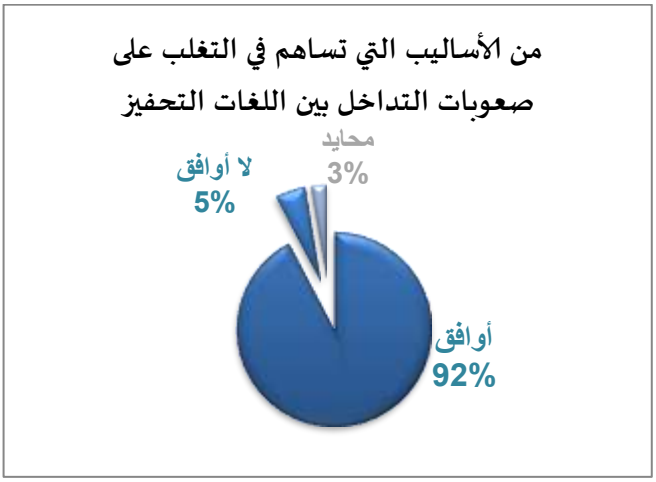
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (11)

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 84.6% من المستجوبين تقر أن 99 أستاذ يوافق على أن التعلم التعاوني يمكنه أن يتغلب على التداخل اللغوي، وأما الفئة الأخرى فتقدر ب 6.8% وهذه النسبة توضح أن عدد جد قليل من الأساتذة ما يقارب (8 أشخاص) لا يوافقون هذا الطرح في حين نجد كذلك (10 أشخاص) محايدين قدرت نسبتهم ب 8.5%.

أما النسبة الأكبر كانت من نصيب الموافقة كما ذكرنا سالفا وهذا إنما يدل على أن التعلم التعاوني للطلاب يعزز التواصل وتبادل المعلومات بين التلاميذ وذلك باستعمالهم اللغة العربية وهذا ما يحسن مهاراتهم اللغوية.

الجدول رقم (12): من الأساليب التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات التحفيز

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	108	%92.3
لا أوافق	6	%5.1
محايد	3	%2.6



دراسة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (12)

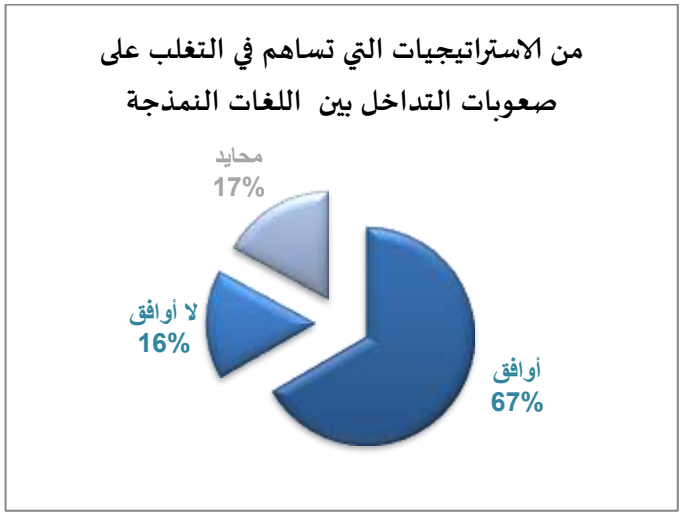
يتضح لنا أن نسبة الأساتذة الذين قدرت إجابتهم ب أوافق بلغت نسبتهم ب 92.3 %، أما النسبة ب5.1% حيث صرحوا بعدم الموافقة في طرح أن عامل التحفيز بين التلاميذ قد تحدد من ظاهرة التداخل، بحيث أن التحفيز وزيادة الاهتمام بالتلميذ يجعله يزيد اهتمامه باللغة ويجعله أكثر رغبة في تطبيقها وممارستها.

كما أن عامل التحفيز يساهم في التغلب على عقبات والصعوبات التي قد يواجهها المتعلم أثناء تعليم لغتيه، وتجعله يزيد من ثقته بنفسه وهاته العوامل كلها تساعد في التغلب على ظاهرة التداخل اللغوي.

ولكل طرح محايدين فلقد قدرت نسبة المحايدين في هذا الطرح ب 2.6 % وهي نسبة ضعيفة جدا.

الجدول رقم (13): من الاستراتيجيات التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات النمذجة.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	78	%66.7
لا أوافق	19	%16.2
محايد	20	%17.1



دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (13)

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين قدرت إجابتهم ب أوافق بلغت 66.7% ونسبة 16.2% من نصيب لا أوافق، أما المحايدين فلقد ارتفع عددهم في هذا الطرح وقدرت نسبتهم ب 17.1% وذلك أن النمذجة تعتبر إحدى الأساليب التعليمية الفعالة التي يمكن أن تساعد في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي.

1-3- عرض وتحليل نتائج المعلومات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية

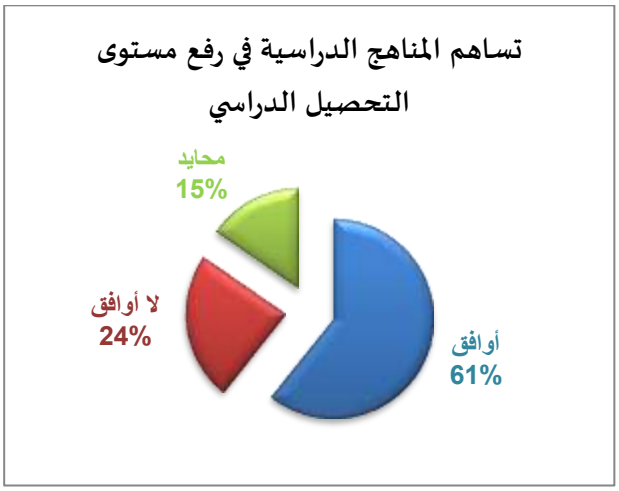
جدول رقم (01): وسط والوسيط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لتعليمية اللغة العربية

الإحصائيات																
	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	**V28**
صالح	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	117	**117**
مفتقد	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
المتوسط	1.5470	1.5214	1.9487	2.0513	1.5983	1.5214	1.7094	1.9316	1.4872	1.1282	1.5726	1.5128	1.2650	1.2906	1.0855	**1.1966**
الوسيط	1.0000	1.0000	2.0000	2.0000	2.0000	1.0000	2.0000	2.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	**1.0000**
الانحراف المعياري	74851	73810	76391	71735	65732	72633	74348	76256	72653	44603	80211	71457	54761	57325	36133	**54519**
التباين	560	545	584	515	432	528	553	581	528	199	643	511	300	329	131	**297**
الحد الأدنى	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	**1.00**
الحد الأقصى	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	**3.00**

يوضح الجدول أعلاه الوسيط والوسط الحسابي المتعلق بمحور اللغة العربية، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (1.5470 إلى 1.1966) في حين يتبين لنا أن الوسيط يتراوح ما بين (1.0000 إلى 2.0000) إلا أن معظمه كان (1.0000) وكما يجب أن ننوه إلى أن هناك (3) استبيانات ورقية ملغاة وعليه فهذه القيم تعكس آراء الأساتذة حول أسئلة الاستبيان، وسوف يتم تحليل كل بند لوحد في الجداول التالية.

جدول رقم (02): تساهم المناهج الدراسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	71	%60.7
لا أوافق	28	%23.9
محايد	18	%15.4
المجموع	117	%100



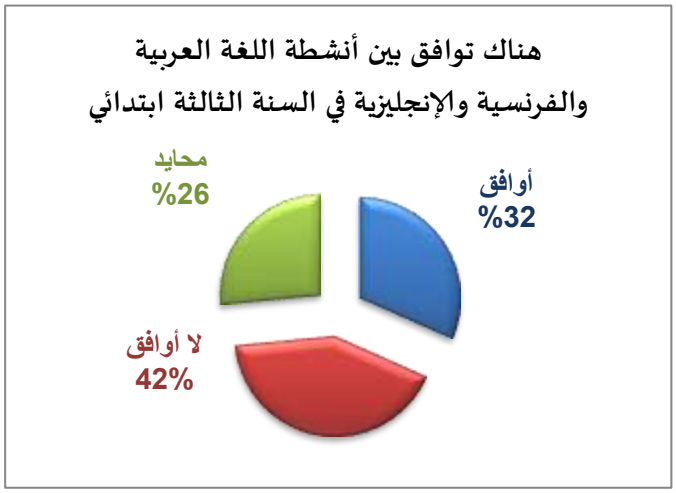
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (2)

يوضح الجدول الآتي أن معظم الأساتذة ترى أن المناهج الدراسية تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي أن معظم الأساتذة ترى أن المناهج الدراسية تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي حيث قدر عددهم ب(21أستاذ) ما يمثل نسبة % 60.7 والسبب في ذلك أنهم يرون أن هناك تناسق وصلة بين المناهج والمتطلبات التعليمية والعملية وأنهم رأوا تحسنا ملموسا في نتائج الطلاب وأن الأساتذة الذين لم يوافقوا في هذا الطرح قدر عددهم ب (28أستاذ) ما يعادل نسبة23.9%.

والسبب في ذلك راجع إلى تحفظه الأساتذة على جودة أو مناسبة هذه المناهج أو شعورهم بأن التحصيل الدراسي لم يتحسن بالرغم من استخدامها. وما يلاحظ وجود فئة من الأساتذة محايدة لم تبد رأيها اتجاه هذا الطرح والذي قدر عددهم ب (18أستاذ) ما يمثل نسبة 15.4% والسبب في الحياد يمكن أن يكون راجع إلى الحاجة لمزيد من المعلومات والخبرة لتكوين رأي قاطع أو قد يرون أن هناك عوامل أخرى غير المناهج تؤثر على المستوى التحصيلي بشكل أكبر.

الجدول رقم (03): هناك توافق بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية في السنة الثالثة ابتدائي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	37	%31.6
لا أوافق	49	%41.9
محايد	31	%.26.5
المجموع	117	%100



دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (03)

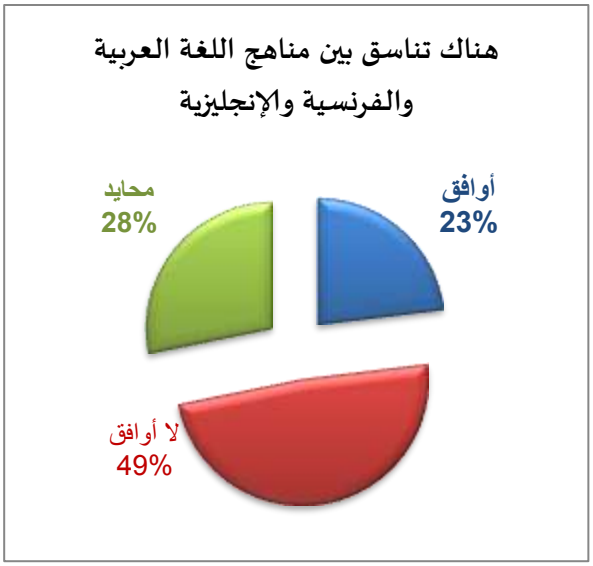
يبن الجدول أن غالبية الأساتذة يرون أنه ليس هناك توافق بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والانجليزية حيث قدر عددهم ب (49)أستاذ ما يمثل 41.9% والسبب في ذلك يمكن أن يكون راجع إلى خبرات سابقة أو توجهات تعليمية قوية تجعلهم أكثر ملاحظة لاختلافات الأنشطة.

أما الأساتذة الذين وافقوا على وجود توافق قد يكون لديهم تجربة إيجابية في تدريس أكثر من لغة حيث وجدوا طرقا فعالة لربط اللغات ببعضها البعض.

كما يجدر الإشارة إلى الفئة المحايدة التي لم تبد رأيها اتجاه هذا الطرح والتي قدرت ب (31) أستاذ ما يمثل نسبة26.5 %.

الجدول رقم (04): هناك تناسق بين مناهج اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	27	%23.1
لا أوافق	57	%48.4
محايد	33	%.28.2
المجموع	117	%100



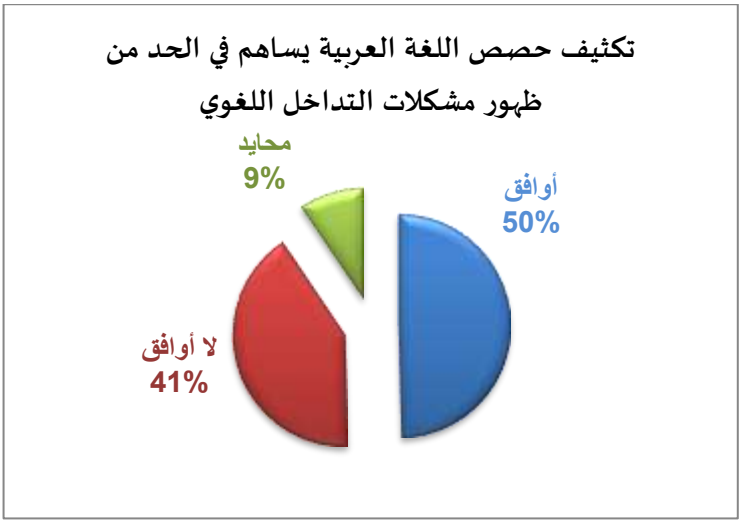
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (04)

يبين الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة لا توافق على بين مناهج اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية حيث قدر عددهم ب (57) ما يعادل 48.7% والسبب في ذلك هو اختلاف النظم اللغوية (اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية) وكذا اختلاف في أساليب التدريس، في حين أن العدد الذي يمثل الأساتذة الموافقين على هذا الطرح (27) أستاذ وأستاذة ما يعادل نسبة 23.1% وهذا راجع إلى الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلمون وكذلك البيئة التعليمية التي يعلمون فيها.

في حين يوجد أساتذة محايدون (33 أستاذ وأستاذة) ما يعادل نسبة 28.2% الذين فضلوا أن لا يبدوا رأيهم اتجاه هذا الطرح والذي يحتكم إلى عدة أسباب منها شخصية وموضوعية.

الجدول رقم (05): تكثيف حصص اللغة العربية يساهم في الحد من ظهور مشكلات التداخل اللغوي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	58	%46.9
لا أوافق	48	%41.0
محايد	11	%9.4
المجموع	117	%100



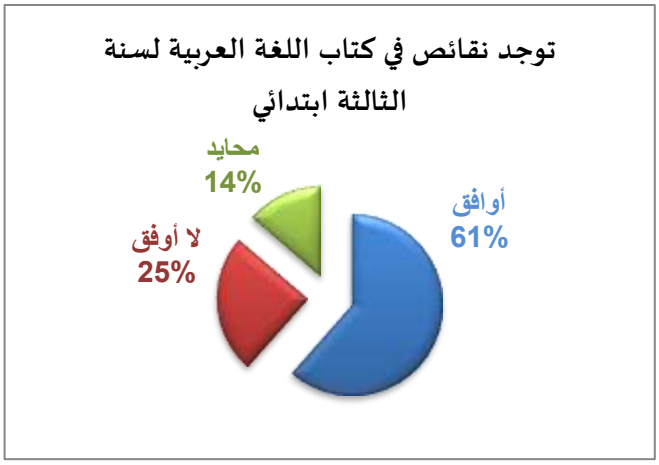
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول (05)

يوضح جدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة توافق على أن تكثيف حصص اللغة العربية يساهم في الحد من ظهور مشكلات التداخل اللغوي وهو ما يترجمه الجدول حيث قدر عدد الأساتذة الموافقين ب(58) أستاذ وأستاذة بنسبة 49.6% وهي أعلى نسبة في الجدول، في حين أن عدد الأساتذة الرافضين لهذا الطرح كان عددهم (48) أستاذ وأستاذة ما يعادل 41% والسبب في ذلك يرجع إلى أن الطلاب بحاجة إلى الدعم خارج الفصل الدراسي عبر الأنشطة اللغوية الإضافية كالقراءة المنزلية.

وكما يجدر الإشارة إلى أن هناك فئة من الأساتذة فضلت ألا تبدي رأيها اتجاه هذا الطرح الذي قدر ب(11) أستاذ ما يعادل نسبة 9.4%.

الجدول رقم (06): توجد نقائص في كتاب اللغة العربية لسنة الثالثة ابتدئي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	72	%61.5
لا أوافق	29	%24.8
محايد	16	%13.7
المجموع	117	%100

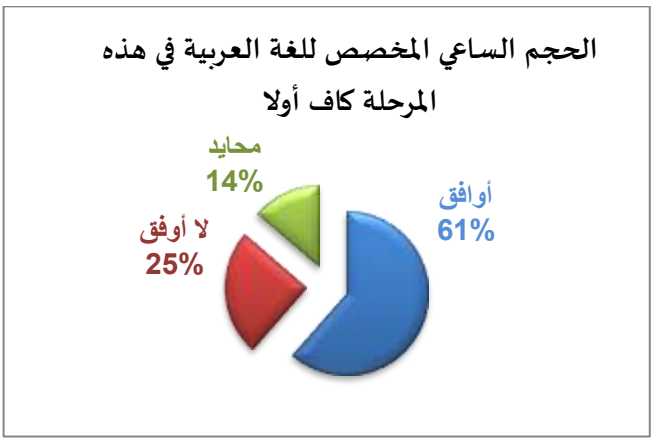


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (06)

يبين الجدول أعلاه أن الأغلبية السابقة للأساتذة ترى أن هناك نقائص كثيرة في كتاب اللغة العربية بنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وهوما تترجمه قيم الجداول حيث نسبة الأساتذة الموافقين قدرت ب (72)أستاذ ما يمثل نسبة 61.5% ويرجع ذلك إلى عدة أسباب قد يجدون أن المحتوى لا يغطي جميع الموضوعات الأساسية المطلوبة لتلك المرحلة أو أنه لا يناسب مع المستوى التعليمي للطلاب، في حين أن عدد الأساتذة الرفضين لهذا الطرح قدر ب (29) أستاذ ما يمثل 24.8% والذي يرجع اعتماده أن الكتاب المدرسي يقدم محتوى شاملا ويناسب واحتياجات الطلاب في هذه المرحلة، وكذا إيمان الأساتذة أن الكتاب يتماشى مع المناهج والمعايير الرسمية المقررة. وكما تجدر الإشارة إلى الفئة المحايدة التي لم تبد رأيها اتجاه هذا الطرح والتي قدرت ب 16 أستاذا ما يمثل13.7%.

الجدول رقم (07): الحجم الساعي المخصص للغة العربية في هذه المرحلة كاف أولا.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	72	%61.5
لا أوافق	29	%24.8
محايد	16	%13.7
المجموع	117	%100

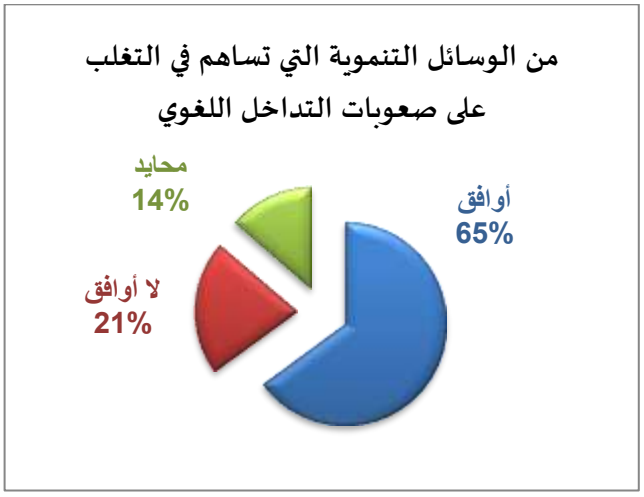


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (07)

يوضح الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية في هذه المرحلة كاف وهذا ما تترجمه النسب الموجودة في الجدول حيث أن عددهم قدر ب (72) أستاذ وأستاذ ما يعادل نسبة 61.5% وسبب في ارتفاع عددهم حسب الأساتذة راجع إلى نوعية المناهج التعليمية المصممة بطريقة تسمح بتغطية جميع الأهداف اللغوية المطلوبة في الحجم الساعي الحالي مع توفير بيئة تعليمية غنية، في حين أن عدد الأساتذة الذين يرون أن الحجم الساعي غير كاف مثلوا نسبة قليلة مقارنة بالنسبة السابقة والذي كان عددهم (29) أي ما يعادل نسبة 24.8 % وسبب في ذلك راجع إلى التحديات اللغوية كون أن اللغة العربية طبيعة خاصة قواعدها وصرفها ونحوها والوقت المخصص قد لا يكفي لإعطاء الطلاب الفرصة لفهم تلك الجزيئات بعمق. كما يجدر الإشارة إلى أن هناك فئة من الأساتذة كانت محايدة اتجاه هذا الطرح ولم تبد رأيها اتجاهه والذين كان عددهم (16) أستاذ وأستاذة ما يعادل نسبة 13.7%.

الجدول رقم (08): من الوسائل التنموية التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	76	%65
لا أوافق	25	%21.3
محايد	16	%13.7
المجموع	117	%100



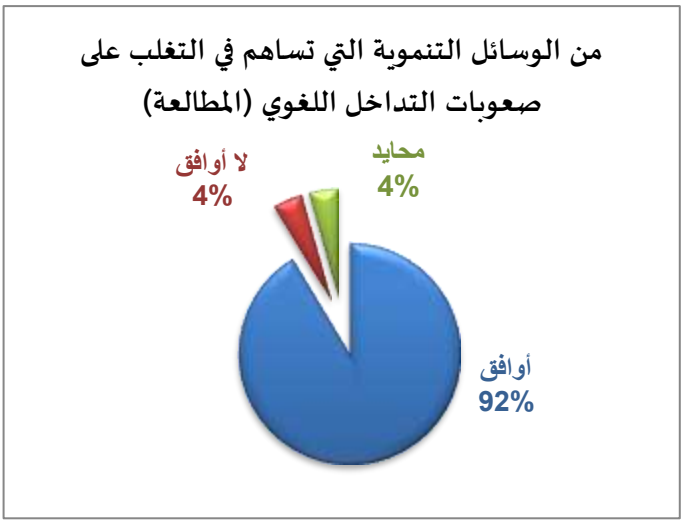
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (08)

من خلال الجدول الموجود أعلاه يتضح لنا أن معظم الأساتذة موافقون على ترشيد استخدام الوسائل الرقمية كوسيلة من وسائل التنموية التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي والذين قدر عددهم ب (76) أستاذ وأستاذة ما يمثل نسبة 65% وهي أعلى نسبة والسبب في ذلك أن الوسائل الرقمية تسمح بالممارسة المستمرة للطلاب باستخدام تطبيقات اللغة والمواقع الإلكترونية لتحسين مهاراتهم في أي وقت ومن أي مكان وكما أن الأدوات الرقمية تقدم إمكانيات للتعلم المخصص الذي

يتكيف مع مستوى التقدم والفهم لكل طالب، في حين أن العدد الرافض لهذه الوسيلة كان قليلا جدا مقارنة مع الفئة الموافقة والذين قدر عددهم ب (25) أستاذ وهو ما يمثل نسبة 21.4 % سبب رفض هذه الوسيلة راجع إلى القلق من تشتت انتباه الطلاب وابتعادهم عن التركيز في الفصل ضف إلى ذلك أن ليس جميع الطلاب لديهم نفس القدرة على الوصول إلى الأدوات الرقمية مما يؤدي إلى تفاقم فجوة الفرص التعليمية، وكما يجدر الإشارة إلى أن هناك فئة من الأساتذة كانت محايدة لم تبد رأيها اتجاه هذا الطرح والذي قدر عددهم ب (16) أستاذ ما يمثل نسبة 13.7%.

الجدول رقم (09): من الوسائل التنموية التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي (المطالعة)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	107	%91.5
لا أوافق	5	%4.3
محايد	5	%4.3
المجموع	117	%100



دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (09)

يلاحظ من خلال الجدول أن الأغلبية الساحقة (107) أي ما يمثل 91.5% يوافقون على استخدام المطالعة كوسيلة تنموية للتغلب على التداخل اللغوي وذلك راجع إلى اعتقادهم بأن المطالعة تعزز فهم اللغة واستيعابها وكما يرون أن المطالعة تعمل على تحسين التفكير النقدي وقدرات التحليل، في حين أن الأساتذة الذين يعارضون هذه الوسيلة قليلة جدا (5) ما يقارب 4.3 % وسبب في عدم الموافقة هو رؤيتهم أن هناك طرق أفضل للتغلب على التداخل اللغوي، كما أن المطالعة قد تؤدي إلى تعزيز التداخل اللغوي أكثر إذا لم تواجه بشكل صحيح، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك فئة محايدة من

الأساتذة ومتمثلة في (5) أساتذة ما يقارب نسبة 4.7%و سبب الحياد راجع إلى عدم وجود قناعة كافية بالأدلة على فعالية المطالعة في حل مشكلة التداخل اللغوي.

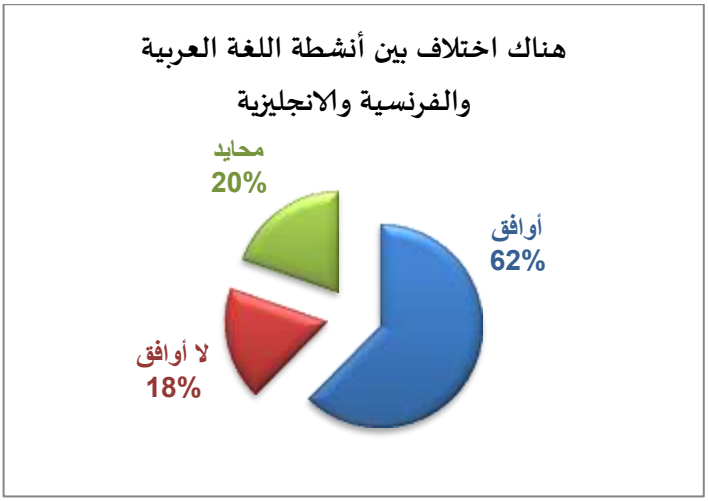
من الوسائل التنموية المقترحة من طرف الأساتذة والتي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي:

- إدراج اللغة الأجنبية في مستويات أعلى.
- المناهج المستخدمة تتطلب وسائل رقمية حديثة لتسهيل العملية التعليمية.
- الإنصات لمقاطع فيديو ومشاهدة الأفلام الكرتونية باللغة العربية.
- استخدام وسائل بيداغوجية لإرساء اللغة لدى الطفل.
- المحيط الخارجي مغير مؤثر جدا (إدراج الحصص التطبيقية لكل محتوى معرفي جديد).
- القراءة ومشاهدة الأفلام والرسوم المترجمة
- التميز بين اللغات عبر الاستماع إلى أناشيد لغوية للغات الثلاث
- تكثيف الألعاب اللغوية مثل: المسرحيات (تبادل الأدوار)
- حصص تليفزيونية تعليمية
- تنشيط النوادي الأدبية
- حصص إضافية للغة العربية
- التدرج في تقديم المهارات اللغوية للمتعلم
- الممارسة (استخدام اللغة المناسبة في المادة المناسبة)
- قراءة القصص والكتب المترجمة
- المدارس القرآنية
- تكثيف الواجبات المنزلية
- التحفيز
- التواصل اللغوي خارج المدرسة
- تخفيف المناهج (التعلم بالمحاكاة – النشاطات اللاصقية)

- استخدام الوسائل الرقمية (جهاز العاكس الضوئي (الداداشو)).
- استخدام الألعاب التعليمية واستخدام المحفوظات والأناشيد الأطفال لتحفيز اللغة لدى الطفل
- الخرجات البيداغوجية
- التعلم النشط وفق استراتيجيات
- الإنتاج الكتابي الحر
- إرفاق الأولياء في تحليل الصعوبات لأبنائهم
- الحرص على الأداء والمتابعة المستمرة للغات

الجدول رقم (10): هناك اختلاف بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والانجليزية

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	73	%62.4
لا أوافق	21	%17.9
محايد	23	%19.7
المجموع	117	%100

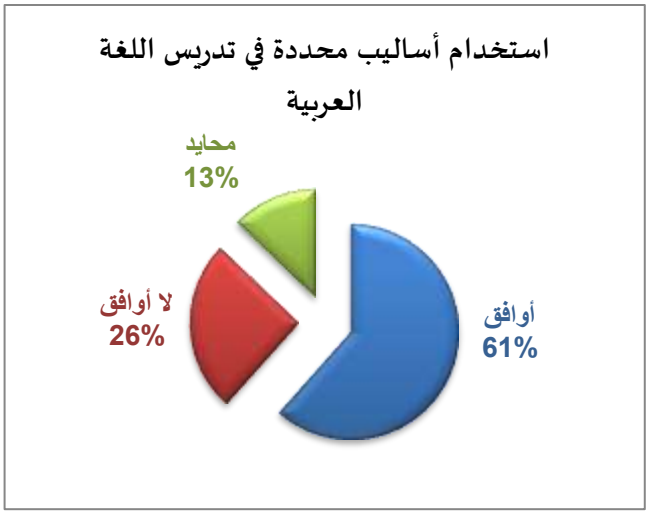


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (10)

يبين الجدول أعلاه أن الأغلبية (73) ما يقارب 62.4% يوافقون على أن هناك اختلاف بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية والسبب في ذلك أن لكل لغة نظامها الخاص الذي يتطلب نهجا تعليميا مختلفا وكما أن الاختلاف الثقافي يؤدي إلى اختلافات في الأنشطة التعليمية والمواد، أما الأساتذة الرافضون لهذا الطرح قدر عددهم ب (21) ما يقارب 17.9% وهي نسبة قليلة مقارنة مع الفئة الموافقة والسبب في هذا الرفض راجع إلى أن تعليم اللغة يمكن أن يتبع أسس ومنهجيات موحدة بغض النظر عن اللغة والفروقات الموجودة هي فروقات سطحية لا تؤثر على جوهر التعلم، أما الفئة المحايدة فقد تمثلت في (23) أستاذ ما يمثل نسبة 19.7% والسبب في الحياد راجع إلى عدم امتلاك المعلومات الكافية لاتخاذ المواقف وقد تكون نتيجة لعدم الخبرة الكافية باللغات الثلاث.

الجدول رقم (11): استخدام أساليب محددة في تدريس اللغة العربية

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	72	%61.5
لا أوافق	30	%25.6
محايد	15	%12.8
المجموع	117	%100

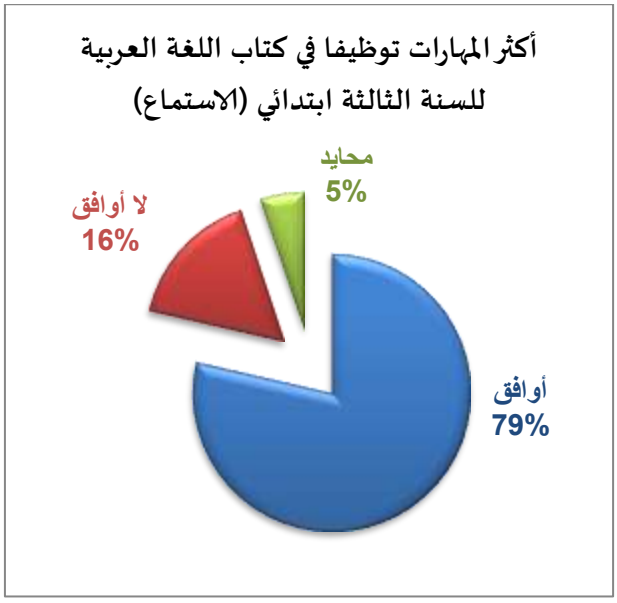


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (11)

من خلال الجدول يتضح لنا أن الأغلبية موافقة على استخدام أساليب محددة في تدريس اللغة العربية الذين يقدر عددهم ب (72) أستاذ ما يعادل نسبة 61.5% وسبب في ذلك راجع إلى الاعتقاد بأن أساليب التعلم اللغوية المحددة قد تكون أكثر فعالية في تعلم اللغة العربية، أما الفئة المعارضة لهذا الطرح قد عددها ب (30) أستاذ ما يمثل نسبة 25.6% وسبب في هذا الرفض أن اللغة العربية مرنة بما يكفي لاستيعاب أساليب تدريس متنوعة وكذلك القناعة بأهمية الانفتاح على تقنيات التدريس الحديثة، في حين أن الفئة المحايدة قدرت ب (15) أستاذ ما يمثل نسبة 12.8% والسبب في الحياد يرجع على ما أظن إلى سن الأساتذة وخبرتهم في المجال وكذلك نوع المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

الجدول رقم (12): أكثر المهارات توظيفا في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي (الاستماع)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	92	%78.6
لا أوافق	19	%16.2
محايد	6	%5.1
المجموع	117	%100



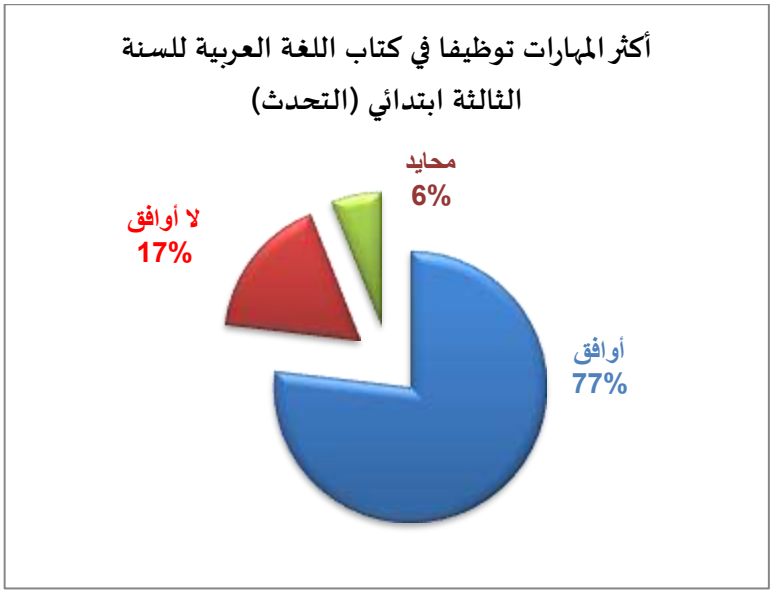
دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (12)

يبين الجدول السابق أن العدد الأكبر من الأساتذة (92) أستاذ ما يمثل (78.6%) يعتقدون أن مهارة الأكثر توظيفا في كتاب اللغة العربية هي الاستماع كون أن اللغة العربية استيعابها من خلال الاستماع وكون الاستماع يشكل أساسا قويا لتطوير الفهم اللغوي.

أما الأساتذة الذين يختلفون مع هذا الطرح (19) أستاذ ما يمثل نسبة 16.2% فهم يعتقدون أن المهارات الأخرى مثل (القراءة والكتابة والتحدث) تمثل توزعا أكبر في الكتب التعليمية، أما الفئة المحايدة تمثلت في (6) أساتذة ما يعادل 5.1% وسبب الحياد يرجع إلى اعتقادهم بأن جميع المهارات تحظى بأهمية متساوية.

الجدول رقم (13): أكثر المهارات توظيفا في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي (التحدث)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	90	%76.9
لا أوافق	20	%17.1
محايد	7	%6.0
المجموع	117	%100

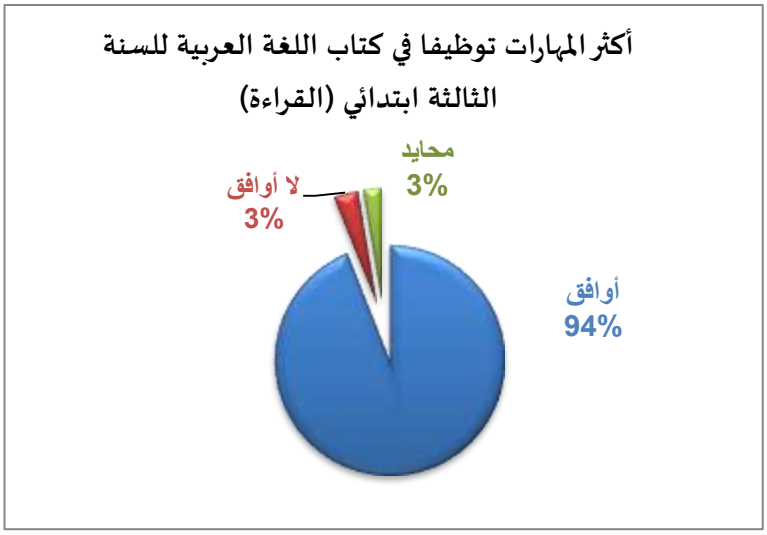


دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (13)

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية العظمى (92 أستاذ من أصل117) ما يمثل نسبة 76.9% يعتقدون أن مهارة التحدث هي الأكثر توظيفا في كتاب اللغة العربية لأن التعبير الشفوي يلعب دورا كبيرا في دروس اللغة العربية ويعد وسيلة فعالة لتفاعل الطالب ومشاركتهم في الصف، أما (20) أستاذ يمثلون نسبة 17.1% غير موافقين قد يجدون أن المهارات الأخرى (القراءة والاستماع) هي الأكثر توظيفا، أما المحايدون (7) ما يمثل 7% قد يكون لديهم وجهة نظر مختلفة أو قد لا يمتلكون قناعة قوية بأي من المهارات.

الجدول رقم (14): أكثر المهارات توظيفا في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي (القراءة)

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أوافق	110	%94
لا أوافق	4	%3.4
محايد	3	%2.6
المجموع	117	%100



دائرة نسبية توضح نتائج الجدول رقم (14)

من بين (117) أستاذ نجد (110) أستاذ ما يمثل نسبة (94%) أي غالبية الكبرى الأكثر توظيفا كونها تلعب دورا مركزيا في تعلم اللغة وكما تساعد على فهم النصوص وتوسيع الحصيلة اللغوية، والأساتذة الرافضين لهذا الطرح ما يمثل 3.4% يرون أن المهارات الأخرى مثل (الكتابة والاستماع والتحدث) تحظى بنفس القدر والأهمية وأن تنوع مناهج كتب اللغة العربية قد يجعل مهارات أخرى بارزة عن أخرى، وكما يجدر الإشارة إلى الفئة المحايدة من الأساتذة التي لم تبد رأيها اتجاه هذا الطرح كل لسبب معين والتي قدرت ب(3) أساتذة ما يمثل 2.6%.

ثبات أداة البحث (الاستبيان):

الجدول رقم (01) حساب (ألفا كرونباخ):

ألفا كرونباخ	**0.74**
عدد الأسئلة	**26**

الجدول رقم (02) حساب ألفا كرونباخ لمتغير التداخل اللغوي:

ألفا كرونباخ	**0.63**
عدد الأسئلة	**12**

الجدول رقم (03) حساب ألفا كرونباخ لمتغير تعليمية اللغة العربية:

ألفا كرونباخ	**0.67**
عدد الأسئلة	**14**

لقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ الكلي 0.74، أما بالنسبة لألفا كرونباخ لمتغير التداخل اللغوي بلغت نسبة 0.63، في نجد أن ألفا كرونباخ لمتغير تعليمية اللغة العربية قدرت ب0.67، حيث أن هاته القيم ذات دالة إحصائية وهذا ما يحقق صدق وثبات الأداة.

- **العلاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية:**

اختبار الفرضية:

تم صياغة الفرضية كالتالي: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية، وسيتم اختبار هذه الفرضية عن طريق مصفوفة الارتباط لدراسة العلاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية.

H0: لا توجد هناك علاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية.

H1: توجد هناك علاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية.

الجدول رقم (04): نتائج تحليل مصفوفة الارتباط لاختبار الفرضية

Correlations

		اللغوي_التداخل	التعليمية
اللغوي_التداخل	Pearson Correlation	1	.385**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	117	117
التعليمية	Pearson Correlation	.385**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	117	117

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أنه توجد علاقة جيدة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **R** ب 0.385 أي تشير إلى وجود علاقة دالة احصائيا عند مستوى معنوية (0.000) كما أنها قيمة أقل من قيمة(0.01)**sig** وهذا يدل على أنه هناك ارتباط قوي بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة H 1 ونرفض الفرضية الصفرية H 0.

الخاتمة

في الأخير ومن خلال الدراسة النظرية والميدانية التي أجريت حسب موضوع "**أثر التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية لسنة الثالثة ابتدائي نموذجا**" توصلت الدراسة إلى أنه يجب:

- التأكيد على أن التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية ناجمة عن الاتصال الثقافي واللغوي.
- تعد التعليمية مجموع الاستراتيجيات والأساليب التي تستخدم في تيسير تعلم لغة ما سواء لناطقين بها أو لغير الناطقين بها.
- تحمل اللغة العربية في طياتها خصوصية تعليمية تتفاعل مع المتغيرات التربوية والسياقات الاجتماعية.
- لقد مرت تعليمية اللغة العربية في الجزائر بعدة إصلاحات تربوية إبان الفترة الاستعمارية إلى ما بعد الاستقلال والتي ساهمت في تحسين ورقي المنظومة التربوية.
- تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المحتوى التعليمي الخاص باللغة العربية في ظل التداخل مع لغات أخرى.
- يحدث التداخل اللغوي في التعليم الابتدائي نتيجة إدراج أكثر من لغتين في مستوى واحد.
- مدى تناسب العلاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية تناسبا طرديا علاقة إيجابية تصاعدية.
- العوامل المتنوعة التي تساهم في حدوث التداخل اللغوي وتأثيره على المنظومة التربوية.
- الدور البالغ في تكثيف الحجم الساعي الكافي في العملية التعليمية للغة العربية.
- أكدت الدراسة على أن التداخل اللغوي يحمل الإمكانية في تعزيز التعلم وذلك من خلال تطوير استراتيجيات تعليمية معززة للمهارات اللغوية (السماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- التخطيط للحد من ظاهرة التداخل اللغوي يكون حسب إطلاع الجهات المعنية.

كانت هذه أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة .

التوصيات:

يوصي الباحث ب:

- ✓ استكمال البحث في هذا المجال
- ✓ استثمار نتائج البحث في ميدان التعليم
- ✓ دعوة المؤسسات التعليمية لأخذ التداخل اللغوي بعين الاعتبار وإدراجه ضمن سياستها التعليمية.
- ✓ التنويه بالحاجة إلى مزيد من البحث في الطرق الأكثر نجاعة في تقليل من ظاهرة التداخل اللغوي في تعليم وتعلم اللغات.
- ✓ تشجيع المدارس ومؤسسات التعليم على إعداد مواد تعليمية تعزز الفهم المتعمق للغة العربية.
- ✓ إجراء المزيد من الأبحاث لفهم كيفية الاستفادة القصوى من التداخل اللغوي في ظل التغيرات السريعة الحاصلة في ميدان التعليم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا– المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور ، لسان العرب، بالمطبعة الميرية ببولاق، ط1، مصر، ج13، 1302هـ.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت (لبنان)، مج12، مج10، 2003.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت (لبنان)، ط1، 2004.
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت (لبنان)، مج10، ط4، 2004.
5. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر)، 2004.
6. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2.
7. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق ج1، ط4، مصر العربية، 1425هـ/2004م
8. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

ثانيا– الكتب:

1. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد النشار، دار الكتب المصرية القسم الأدبي، ج1، المكتبة العلمية.
2. أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن احمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل العيون السود، ج1، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت(لبنان)، 1419هـ/1992.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 2000.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، ط 2، بن عكنون(الجزائر)، د.ت.

5. أحمد حسن اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب للنشر التوزيع، ط3،القاهرة (مصر)، 2003.
6. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، دار مجدلاوي، ط1، عمان (الأردن)، 2008.
7. أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والإيديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، د.ط، الجزئر، 2011.
8. ايميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، (المحتوى ب/ت)، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت (لبنان)، ج4، 2006.
9. جوليت غارمادي، اللسانية الاجتماعية، (la sociolinguistique social lingu) عربه خليل بن أحمد الفراهيدي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، أكتوبر، 1990.
10. حسن حيال محسن الساعدي، بيداغوجيا التعليم الابتدائي، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2020.
11. حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية النفسية، دار المصرية اللبنانية، د.ط، القاهرة (مصر)، 2003.
12. حليمة وازيدي، سيميائيات السرد الروائي من السرد إلى الاهواء، منشورات القلم المغربي، ط1، 2017.
13. حمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي (دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر)، دار النشر المغربية، د.ط، الدار البيضاء(المغرب)، 832هـ-1989م.
14. رشدي أحمد طعيمة، المعلم، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة (مصر)، 2006.
15. رشدي لبيب، جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس النهضة العربية للنشر والتوزيع، ط1،د.ب، 1993.
16. ريما ماجد، منهجية البحث العلمي، مؤسسة فريدرش، د.ط، بيروت (لبنان)، 2016.
17. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،عمان (الأردن)، 2003.
18. صالح الضامن، فقه اللغة، دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، مصر، 2007، ص108.
19. صالح العيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2009.

20. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، مكتبة السلام، د.ط، الجزائر،2000.

21. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، ط4، مصر، د.ت.

22. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف، ط4، مصر، د.ت.

23. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2007.

24. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2012.

25. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة الغربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2002.

26. عبد الغفار حامد الهلال، اللهجات العربية نشأة وتطورا، مكتبة وهيبة، ط 2، 1993.

27. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدرس)، جسور للنشر التوزيع، ط سبتمبر، الجزائر، 2016.

28. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، د.ط، القاهرة، د.ت.

29. عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2018.

30. فندريس، اللغة، تعريب: عبد الحميد الرواخلي، محمد القصاص، مكتبة انجلو المصرية، د.ط، 1950.

31. لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي حمزة، ط1، بيروت، 2008.

32. المجلس الأعلى للغة العربية، التخطيط اللغوي في الجزائر: اللغات ووظائفها، الجزائر، د ط،2011.

33. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، عمان (الأردن)، 2006.

34. محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، عمان ط1، (الأردن)، 2009.

35. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة، ط1، عمان، 2011.

36. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

37. محمد الصالح نثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، 1999.

38. محمد صدوقي، المفيد في التربية، دار المعرفة، ط1، بيروت، 2008.

39. محمد عفيف الدين الدمياطي، مدخل الى علم اللغة الاجتماعي، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، ط2، إندونيسيا، 2018.

40. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2002.

41. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة، ط1،عمان (الأردن)، 2004.

42. وليد أحمد جابر، طرق تدريس العامة، دار الفكر، ط2، عمان، 2005.

ثالثا– المجالات والمقالات:

1. أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية.

2. بشرى بغاغة، قراءة في مناهج الجيل الثاني، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 2020.

3. تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، من إعداد هيئة التأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

4. صديق ليلى، احتكاك اللغات وأثره في التطور اللغوي.

5. غالي العالية، التداخل اللغوي، مفهومه، أنواعه وآثاره، مجلة البدر، مج 10، ع 12، 2018.

6. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.

7. ليلى قلاتي، دواعي التداخل اللغوي وانعكاساته عل تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مجلة جسور المعرفة، مج4 ،ع4، باتنة (الجزائر)، 2018.
8. هداية إبراهيم الشيخ علي، تصور مقترح قائم على اشكال التداخل اللغوي لبناء برامج اللغة العربية للطلاب الأوروبيين.

رابعا– الرسائل الجامعية:

1. بن علة بختة، التداخل اللغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي، مذكرة دكتوراه.
2. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير الكتابي في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات – الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا–، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008-2009.
3. مباركية رحماني، التداخل اللغوي وأثره في الأداء اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الابتدائية الخاصة بولاية باتنة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019-2020.
4. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، د.ط، الرباط (المغرب)، 1988.
5. وردة سخري، التداخل اللغوي في لغة التحصيل العلمي بالمرحلة الجامعية، مذكرة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة باتنة 1، 2021-2022.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....

إهداءات.....

مقدّمة:.....**Erreur ! Signet non défini**.

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في الجزائر

المبحث الأول: تطور المصطلح وإشكالية المفهوم..... 15

المطلب الأول: مفهوم التعليمية وعناصرها 15

أ)– مفهوم التعليمية: 15

إشكالية المصطلح (تطور مفهوم التعليمية) 16

ب) – عناصر العملية التعليمية 18

1)– المعلم..... 18

2)- المتعلم..... 18

3)– المحتوى التعليمي 18

المطلب الثاني: أنواع التعليمية ومبادئها ومستوياتها..... 19

أ) – مفهوم مصطلحي التعليم والتعلم والفرق بينهما 19

1)– مفهوم التعلم 19

2)– مفهوم التعليم..... 20

3)– الفرق بين التعلم والتعليم..... 21

ب)– أنواع التعليمية 21

2)- التعليمية الخاصة (**Didatique Spéciale**) 22

ج)– مبادئ التعليمية ومستوياتها 22

1)– مبادئ التعليمية..... 22

2)– مستويات التعليمية 22

المبحث الثاني: طرائق التدريس والإصلاحات التربوية في المنظومة الجزائرية 23

المطلب الأول مفهوم الطريقة والتدريس 23

1)– مفهوم الطريقة 23

2)– مفهوم التدريس 25

مفهوم طرائق التدريس 25

المطلب الثاني: تعليمية اللغة العربية في الجزائر وتطور السياسة التربوية 28

أ)– تعليمية اللغة العربية في الجزائر 28

1)– التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي 28

2)– التعليم في الجزائر أثناء الاستعمار. 29

3)– التعليم في الجزائر بعد الاستعمار (بعد الاستقلال). 29

ب)– واقع السياسة التربوية وإصلاحاتها في الجزائر 29

1)– سيرورة وتطور السياسة التربوية في الجزائر 29

الفصل الثاني: ماهية التداخل اللغوي

المبحث الأول: التداخل اللغوي مفهومه ومستوياته 34

المطلب الأول: مفهوم التداخل اللغوي 34

1. المفهوم اللغوي..... 28

2. المفهوم الاصطلاحي..... 29

3. المصطلحات المشابهة لمصطلح التداخل..... 30

المطلب الثاني: مستويات التداخل اللغوي 33

1)– التداخل الصوتي 34

2)– التداخل الصرفي 34

3)– التداخل النحوي 36

4)– التداخل المعجمي الدلالي..... 42

المطلب الثالث: التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغات..... 43

المبحث الثاني: الأثر الناجم عن التداخل اللغوي 38

المطلب الأول: عوامل التداخل اللغوي 38

أ)– طبيعة المهمة اللغوية.....**38**

ب)– ضغط الاستعمال المبكر **38**

ج)– ضغط الرقيب.....**38**

هـ)– إتقان ل **1**ول **2**.....**38**

و)– مكانة اللغة.....**38**

المطلب الثاني: أسباب التداخل اللغوي في المدرسة الجزائرية 38

أ)– الأسباب التاريخية 45

ب)– الأسباب الاجتماعية..... 40

ج)– الأسباب الثقافية..... 41

هـ)- الأسباب اللغوية (التعلمية)..... 42

الفصل الثالث: علاقة التداخل اللغوي بتعليمية اللغة العربية – دراسة تحليلية–

أولا: إجراءات الدراسة 45

1)– منهج الدراسة 45

تعريف المنهج الوصفي 45

2)– مجالات الدراسة 46

2–1– المجال المكاني 46

2–2– المجال الزماني 46

2–3– المجال البشري..... 46

3)– أدوات البحث العلمي 47

1)– عرض وتحليل نتائج الاستبانة 48

1–1– تمثيل وتحليل المتغيرات الديمغرافيّة بيانيّا 48

1–2– تمثيل وتحليل البيانات المتعلقة بمحور التداخل اللغوي 50

1-3- **عرض وتحليل نتائج المعلومات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية** 61

ثبات أداة البحث (الاستبيان) 75

- **العلاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية** 75

الخاتمة 78

التوصيات 79

قائمة المصادر والمراجع 81

فهرس المحتويات **87**

الملاحق..... 92

الملاحق

ملحق رقم (01): الاستبانة

استبانة موجهة لأساتذة الطور الابتدائي السنة الثالثة ابتدائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته الرجاء الإجابة على أسئلة الاستبيان بوضع علامة (X)أمام المربع الذي تراه مناسبا.

ونحيطكم علما أن هذه المعلومات تستعمل لأغراض علمية بحتة تتمثل في مناقشة مذكرة لنيل شهادة الماستر تحت عنوان:

"التداخل اللغوي وأثاره في تعليمية اللغة العربية السنة الثالثة نموذجا لولاية – برج بوعريرج–"

❖ **المعلومات الديموغرافية (الشخصية):**

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **المستوى الدراسي:** ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐
- **الخبرة المهنية (الأقدمية):** أقل من سنة ☐

من 2 إلى 5 سنوات ☐

أكثر من 5 سنوات ☐

المحور الأول: التداخل اللغوي

- التفاعل بين اللغات (الفرنسية والانجليزية) يسبب صعوبات في فهم انشطة اللغة العربية.

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- التداخل بين اللغات يؤثر على المتعلمين في التحدث والتفاعل في الصفوف الدراسية.

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- يشعر المتعلمين بالإحباط والضياع عندما يجدون صعوبة في التعبير عن افكارهم بسب التفاعل بين اللغات.

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- من المشاكل التي قد يوجهها تلميذ السنة الثالثة ابتدائي التداخل بين اللغات (الفرنسية، الإنجليزية):

- صعوبة في تمييز المفردات بين اللغات الثلاث: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- تأثير النطق بسبب التشابه تقارب مخارج الحروف في اللغات الأجنبية:

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- توجد أساليب تساعد في تخفيف أثر التداخل اللغوي على تعلم المتعلم في اللغة العربية بسبب إدراج لغتين تنتميان إلى فصيلة واحدة:

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- تلاميذ الطور الابتدائي (السنة الثالثة ابتدائي) بحاجة ماسة لمزيد من الدعم وذلك لمساعدتهم في التغلب على مشاكل التداخل اللغوي

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- التداخل بين اللغات يؤثر على قدرة الطلاب في التحدث والتفاعل في الصفوف الدراسية

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- تساهم بعض الاستراتيجيات في التغلب على صعوبات التداخل بين اللغات:

- التعلم بالألغاز: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- الألعاب اللغوية: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- التعلم التعاوني: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- التحفيز: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- النمذجة: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- المحور الثاني: تعليمية اللغة العربية

- تساهم المناهج الدراسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- هناك توافق بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والانجليزية لسنة الثالثة ابتدائي

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- هناك تناسق بين مناهج اللغة العربية والفرنسية والانجليزية

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- تكثيف حصص اللغة العربية يساهم في الحد من ظهور مشكلات التداخل اللغوي

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- توجد نقائص في المنهج الدراسي للسنة الثالثة ابتدائي في اللغة العربية

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- الحجم الساعي المخصص للغة العربية في هذه المرحلة كاف

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- من وسائل التنموية التي تساهم في التغلب على صعوبات التداخل اللغوي:

- ترشيد استخدام الوسائط الرقمية: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- المطالعة: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

أذكر أخرى.....

.....

- هناك اختلاف كبير بين أنشطة اللغة العربية والفرنسية والانجليزية

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- استخدام أساليب محددة في تدريس أنشطة اللغة العربية

أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- أكثر المهارات توظيفا في كتاب اللغة العربية لسنة الثالثة ابتدائي:

- الاستماع: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- التحدث: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

- القراءة: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐
- الكتابة: أوافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التداخل اللغوي وتعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي وقد تم توزيع أدوات الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي – الصف الثالث ابتدائي – متمثلة في استبانة من 38 فقرة، فتكون مجتمع الدراسة من كل أساتذة اللغة العربية من التعليم الابتدائي، كما بلغت عينة الدراسة 120.

وقد استخدم المنهج الوصفي الكمي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل نتائج الاستبيانات، ولقد أظهرت النتائج أن تناسب علاقة التداخل اللغوي بتعليمية اللغة العربية تناسبا طردي إيجابي تصاعدي.

الكلمات المفتاحية: التعليمية(تعليمية اللغة العربية) – التداخل اللغوي – العلاقة.

Abstract:

This study aimed to determine the relationship between linguistic intervention and teaching the Arabic language in the primary stage. The study tools were distributed to teachers of primary education - the third grade of primary school - represented in a questionnaire of 38 items, so the study population consisted of all teachers of the Arabic language in primary education. The sample of the study was 120. The quantitative descriptive approach was used in order to achieve the objectives of the study, and to answer the study questions, the arithmetic means, standard deviations and analysis were extracted. The results showed that the relationship between linguistic overlap and the teaching of the Arabic language was directly proportional, positive and upward.

Keywords: educational (educational Arabic language) - linguistic overlap - relationship.