



تأثير الأمازيغية في تعلم اللغة العربية عند تلاميذ الطوار الابتدائي
(10-12 سنة، الخامسة ابتدائي)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

إشراف الأستاذ:

أ.د/ عمر بورنان

إعداد الطالبة:

أمال عجو

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	اسم الأستاذ ولقبه	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	عيسى شاعة	أستاذ	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	رئيسا
02	عمر بورنان	أستاذ	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	مشرفا، مقرر
03	فتيحة حمودي	أستاذ محاضر - أ -	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	عضوا (مقرر مساعد)
04	كاهنة محيوت	أستاذ محاضر - أ -	جامعة مولود معمري - تيزي وزو	عضوا
05	زاهية لونس	أستاذ	جامعة أكلي محمد أولحاج - البويرة -	عضوا
06	حياة بناجي	أستاذ محاضر - أ -	مركز البحث في اللغة والثقافة الأمازيغية - بجاية -	عضوا

تاريخ المناقشة: 01 جوان 2026

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و عرفان

عن أبي هريرة رضي الله عنه، أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

نبداً بشكر خير الشاكرين، فأشكر الله وأحمده أن وفقني وهداني ومنّ علي بهذا التوفيق والسداد في إخراج هذا العمل إلى النور

امثالاً لهذا الهدي النبوي، فأني أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأستاذ "تعوينات علي" على وقفته ودعمه الدائم لي

والأستاذ "بورنان عمر" على تفضله وتكرمه الإشراف على إنجاز هذا البحث،

الأستاذة "حمودي فتيحة" على متابعتها وتحفيزاتها الدائمة لي لإتمام هذا البحث حتى بلغ ما هو عليه .

أشكرهم جزيل الشكر على نصائحهم الحكيمة، توجيهاتهم، وعلى صبرهم.

وأسأل الله عز وجل أن يجازيهم خير الجزاء

ولا يفوتني في هذا المقام أيضاً أن أعترف بالجميل لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في كتابة أي حرف من هذا العمل، وكل من ساعد على إنجازه ولو بكلمة طيبة أو دعوة صادقة في ظهر الغيب.

إهداء

إلى من خالص دعائها سر نجاحي... وطيب كلامها بلسم جراحي "أمي الغالية"

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار... إلى من أحمل اسمه بشرف وافتخار "أبي"

أسأل الله أن يمد في عمركما

إلى زوجي وأبنائي، رنيم، أمياس، أيلان حفظهم الله

إلى من ترعرعت في كنفهم واستندت على أكتافهم

إخوتي

إلى يانيس، أسو، ألاس، لالا، سمان، آرام، ولولا

أهديكم ثمرة من ثمرات اجتهادي لسنوات

مقدمة

تُعدّ اللغة أداة أساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي، كما تمثل وسيلة رئيسة لاكتساب المعارف والخبرات وبناء القدرات الفكرية لدى الطفل. ويكتسب المتعلم لغته في بيئة اجتماعية وثقافية محددة، تتأثر بعوامل متعددة من أبرزها المحيط اللغوي الذي ينشأ فيه. وفي المجتمعات متعددة اللغات، قد يتعرض الطفل منذ سنواته الأولى لتأثير أكثر من لغة، الأمر الذي ينعكس على تعلمه واستعماله للغة المدرسة.

تزداد أهمية اللغة في المجتمعات متعددة اللغات، حيث يؤدي الاحتكاك بين اللغات المختلفة إلى ظهور أشكال متنوعة من التأثير والتفاعل اللغوي، الأمر الذي يجعل دراسة هذه الظواهر ضرورية لفهم طبيعة التواصل واكتساب اللغة في البيئات اللغوية المتعددة.

كما أنه من المؤكد أن الإنسان، وخاصة الطفل، يتفاعل بشكل أفضل عندما يجد من يتفهمه، حيث كلما زاد التواصل والفهم زاد تفاعل الطفل ورغبته في التعلم واكتساب مهارات جديدة. لذا فإن خلق بيئة متفهمة وتفاعلية للطفل في المنزل والمدرسة والحي يعزز في تطوير العلاقات ويدعم مهارات التواصل.

علاوة على ذلك، فالطفل يتعلم اللغة بأسلوب عقلي طبيعي فطري ومنطقي كما يشير التوليديون التحويليون أمثال نوام شومسكي، وهذا يعني أن الطفل يأتي مزوداً بنماذج لغوية عقلية ومنطقية بشكل طبيعي، وقادر من خلال مجموعة من الأصوات والقواعد النحوية والصرفية والفونولوجية والتركيبية والدلالية المتاحة أن ينتج جملاً لا نهائية، وهذه القواعد تشكل ما يعرف بالقدرة الفطرية لديه ويترجمها إلى كلام عبر الأداء.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هيئة الأمم المتحدة اهتمت كثيراً باللغة عبر مؤسسة اليونسكو حيث خصصت لهذه المسألة يوماً عالمياً تدافع من خلاله عن اللغة وبالأخص اللغة الأم وتعتبرها حقاً إنسانياً مشروعاً لتحقيق التنمية البشرية وتطوير التعليم وإثراء الثقافة الإنسانية؛ وذلك على أسس من المحبة والأخوة والتعاطف والتسامح والتعايش السلمي والحوار البناء والجدل الهادف. وعليه، تعتبر اللغة من الأدوات الفاعلة لحماية التراث المادي والروحي وتطويره بشكل إيجابي كما أنها تعتبر من الوسائل التي تساهم في تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية وأداة تساهم في تسهيل التواصل بين الأفراد والمجموعات والدول. هذا وقد لوحظ انقراض العديد من اللغات وخاصة اللغات الأم؛ نتيجة لسيطرة اللغات العالمية الكبرى مثل الإنجليزية، الفرنسية، الإسبانية، العربية،

الروسية والصينية، وكانت الغاية من الاعتراف باللغات الأم هي تعزيز التنوع اللغوي والتعليم والثقافة والحضارة والمساعدة في إثراء التراث الإنساني الكوني وإظهار خصائصه الأدبية والفكرية والفنية والعلمية.

في هذا الصدد أعلنت اليونسكو في باريس عن اليوم العالمي للغة الأم لأول مرة في نوفمبر 1999، وقد تم الاتفاق على اعتبار 21 فبراير يوماً للاحتفال باللغة الأم، وذلك تذكيراً بالتضحيات التي قدمها الطلاب البنغاليون الخمسة دفاعاً عن لغتهم في زمن تشكيل باكستان الشرقية وانفصالها عن الهند، وقد أسفر ذلك عن استقلال بنغلاديش خلال معركة التحرير في 21 فبراير 1952. كما أفاد مدير اليونسكو الياباني كويشيرو ماتسورا Koïchiro Matura أن اللغة الأم ليست فقط مخزناً للتراث الثقافي والمادي، بل تعكس أيضاً سمات الإبداع البشري في تنوعه. وقد أشارت اليونسكو إلى وجود 6 آلاف لغة تُستخدم في العالم تعكس التعليم المتعدد والثقافات المتنوعة واللغات المختلفة لتكوين عالم يتواصل فيه الأفراد بمحبة وسهولة حيث تتفاعل الأمم وتتعامل على مبادئ التسامح والتعايش الإيجابي.

تعتبر الأمازيغية اللغة الأصلية لسكان شمال أفريقيا أو أهالي تامازغا، حيث تمتد من منطقة سيوة في مصر شرقاً إلى جزر الكناري في المحيط الأطلسي غرباً، ومن حوض البحر الأبيض المتوسط (الأندلس وصقلية) شمالاً إلى دول الصحراء الكبرى جنوباً (موريتانيا ومالي والنيجر). كما تعتبر من اللغات الأقدم عالمياً، بجانب اللغة الفرعونية، الفينيقية، اليونانية، والعبرية.

الهدف الذي أسعى لتحقيقه من إعداد هذا البحث الموسوم بتأثير اللغة الأمازيغية في تعلم اللغة العربية عند تلاميذ الطور الابتدائي 10 إلى 12 سنة السنة الخامسة ابتدائي هو التعريف باللغة الأمازيغية من خلال خصائصها واتجاهاتها، وليس نقد هذه اللغة أو تحليلها، بل سيكون دراسة تفصيلية تشمل كل ما يتعلق بها، بالإضافة إلى تأثيرها في تعلم اللغة العربية.

تسعى هذه الدراسة إلى إبراز طبيعة العلاقة بين اللغة الأمازيغية واللغة العربية عند تلاميذ الطور الابتدائي في منطقة ناطقة بالعربية وأخرى ناطقة بالأمازيغية بولاية البويرة، ومدى تأثير هذا التداخل اللغوي في اكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

بناءً على ذلك فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال التالي:

هل تؤثر اللغة الأمازيغية في تعلم اللغة العربية لدى التلميذ خلال مساره الدراسي ؟

بعد تحديد وطرح الإشكالية عمدنا في بحثنا هذا إلى صياغة مجموعة من الفرضيات للفحص والاختبار، من خلال البحث الميداني وهذه الفرضيات هي:

الفرضية العامة:

- تؤثر اللغة الأمازيغية كلغة أم بالنسبة للتلميذ في تعلمه للغة العربية خلال مرحلة دراسته الابتدائية.

الفرضيات الجزئية:

1- تؤثر اللغة الأمازيغية كلغة أم بالنسبة للتلميذ في تعلمه للغة العربية خلال مرحلة دراسته الابتدائية بصورة إيجابية.

2- لا تؤثر اللغة الأمازيغية كلغة أم بالنسبة للتلميذ في تعلمه للغة العربية.

المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها قصد الحصول على معلومات كافية وشفافية، التعميد للظاهرة أو اقتراح البديل وإصدار الأحكام التي تبين قيمتها، وذلك أن الوصف هو أساس الدراسات اللغوية المعاصرة التي تهتم بوصف البنية اللغوية وتوضيح وظيفتها التواصلية، انطلاقا من أن اللغة هي نظام كلي يظهر كأنظمة أصغر تتفاعل فيما بينها لتفعيل جهاز اللغة .

أما بالنسبة للأهداف المتوخاة من هذا البحث فتتمثل فيما يلي:

1- مدى تأثير اللغة الأمازيغية كلغة أم بالنسبة للطفل في تعلمه للغة العربية.

2- معرفة خصائص اللغتين الأمازيغية والعربية.

حيث يهدف هذا البحث إلى تحليل ظاهرة التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية، واستقصاء أثرها في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية في الجزائر .

للإجابة عن إشكالية البحث قسّمنا بحثنا إلى مدخل وخمسة فصول؛ تحدّثنا في **المدخل** عن مكانة اللغة الشفوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتناولنا في **الفصل الأول** الإطار النظري لتعلم اللغات وتداخلها، محددا مفاهيم الاكتساب والتعلم، وموضحا مظاهر التداخل بين العربية والأمازيغية، ومستعرضا أهم النظريات اللغوية والوضع اللغوي في الجزائر وسياساتها التعليمية.

أما **الفصل الثاني** فيعرض الدراسات السابقة المحلية والإقليمية والدولية المتعلقة بالتداخل اللغوي، مع تحليل أدواتها ونتائجها وتحديد الثغرات البحثية. ويهتم **الفصل الثالث** بدراسة التفاعل اللغوي بين اللغتين، من خلال تحليل التأثيرات الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية وانعكاسها على المهارات المعرفية والاجتماعية والتواصلية للتلاميذ في بيئة ثنائية اللغة. وخصّصنا الفصلين الرابع والخامس للجانب الميداني من البحث؛ حيث عرضنا في **الفصل الرابع** الدراسة الاستطلاعية، وأدوات البحث مثل المقابلة والاختبارات والاستبيان، ويشرح عينة الدراسة وإجراءات اختيارها والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

أما **الفصل الخامس** فيقدّم عرضا وتحليلا لنتائج الاختبارات والاستبيانات، ويقارنها بالفرضيات، وصولاً إلى تقديم اقتراحات وتوصيات لتحسين تعليم العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية. ومن خلال هذه الفصول، سعى البحث إلى تقديم رؤية شاملة حول التداخل اللغوي واقتراح حلول تربوية عملية تعزز الكفاءة اللغوية للتلاميذ في سياق ثنائي اللغة.

وحتى يتسنى لنا فهم وصياغة موضوع بحثنا، رجعنا إلى أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الأخطاء اللغوية الشائعة لدى المتعلّمين للغات غير الناطقين بها، وموضوعات صعوبات تعلّم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية؛ وذلك من أجل استخلاص ما توصّلت إليه من نتائج، وما استعملته من وسائل وتقنيات وأدوات لجمع البيانات التي قد تساعدنا في دراستنا.

لقد ركّز العديد من الباحثين على مستوى رسائل الدكتوراه والماجستير وكذلك في مراكز البحث المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أو علوم التربية، على موضوع العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية أو الأجنبية من زوايا مختلفة. إذ اهتم البعض بالأخطاء اللغوية بينما درس آخرون التداخل اللغوي في بعض الهياكل اللغوية الصوتية والمعجمية والنحوية أو التركيبية والدلالية بشكل جزئي أو كلي. وهناك من اهتم باللغة

الشفوية حيث توجد دراسات قليلة، بينما ركز الكثير على اللغة المكتوبة. كما أنجزت جميع الدراسات على متعلمي اللغات الأجنبية أو على متعلمي اللغة العربية، بالإضافة إلى أبحاث أخرى تم تطبيقها على المهاجرين العرب إلى الدول الأوروبية، كما وُجدت دراسات أخرى تناقش العلاقة بين اللغات المحلية والجهوية واللغة الرسمية. وعليه، فكلها تستقصي ظواهر الاحتكاك اللغوي وتأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية في المحيط التعليمي. وبالتالي، يمكن تصنيف الدراسات السابقة حسب طبيعة الموضوع والأهداف وحسب تواترها الزمني في كل منها إلى ما يأتي:

الدراسة الأولى:

للباحثة خولة طالب الإبراهيمي (1981) حول "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية":

طبقت هذه الدراسة على ثلاث متوسطات بالجزائر العاصمة؛ بها ثمانية عشر صفاً: عشرة منها ثنائية اللغة (فرنسية - عربية) والثمانية الأخرى معربة، فحاولت التعرف على العوامل التي تؤدي إلى ظهور الأخطاء الكتابية في اللغة العربية.

وعليه، عقب عرض النتائج وتصنيف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب توصلت إلى أنه من الصعب حالياً التمييز بين الأخطاء الناتجة عن عدم احترام الطلاب لقواعد اللغة العربية فقط والأخطاء الناجمة عن تداخل اللغات. وأشارت أيضاً إلى أن بعض الأخطاء تتعلق بالتداخل بين العربية الفصحى واللهجات العامية، وهو تعبير عن الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع العربي بشكل عام. وعندما يفشل التلميذ في التعبير عن فكرته باللغة الفصحى، يلجأ إلى استخدام تركيب من العامية مما يعوض عن الفصحى ويملاً الفراغ في ذلك النظام.

وفي هذه الدراسة بينت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في مستوى متقدم من عمر التلميذ، بمعنى في سن المراهقة، إلا أنها لم تبين بشكل دقيق مصدر الصعوبات والأخطاء اللغوية نظراً لصعوبة التمييز بين الأخطاء الناتجة عن اللغة العربية الفصحى بحد ذاتها والأخطاء الناتجة عن تداخل اللغات -اللغة الأولى أو اللغة الأجنبية- حسب رأيها، مع العلم أنها ركزت على أثر الاستراتيجية التعليمية في تعلم التراكيب باللغة المكتوبة فقط في مستوى التعليم المتوسط، وأخذت بعين الاعتبار عامل الثنائية اللغوية للعينة (المتعلمين

باللغة العربية واللغة الفرنسية والمتعلمين باللغة العربية فقط)، بينما نحن ندرس أخطاء المتعلمين في كل البنات اللغوية وفي المستويين الشفوي والكتابي. كما أن عينة دراستنا تتمثل في مستوى السنة الخامسة ابتدائي، إلى جانب أننا سنحاول الكشف عن الدور الذي تلعبه اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية ومصادر هذه الأخطاء اللغوية وتفسيرها في ضوء المقاربة المعرفية بناء على الاستراتيجيات التي قد يعتمد عليها المتعلمون في تعلمهم سواء أكانوا ناطقين بالعامية العربية أم ناطقين بالقبائلية وهو المتغير الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار في الدراسة السابقة الذكر.

الدراسة الثانية:

للأستاذ رشدي طعيمة أحمد (1982) تحت عنوان " المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان":

لقد طبق الباحث اختبار الأداء الصوتي على عينة تتكون من 124 متعلما، فتوصل إلى أن عدد الأخطاء الشائعة في نطق الأصوات لدى هؤلاء الدارسين هو: 12 صوتا؛ وهي: (التاء، الحاء، الخاء، السين، الشين، الضاد، الطاء، الظاء، القاف، الكاف، الهاء ...) وصعوبة نطق بعض الأصوات في الكلمات وهي ثمانية (08) أصوات: التاء، الحاء، السين، الضاد، الطاء، الظاء، العين، القاف والصاد في بعض الأحيان. بالإضافة إلى أخطاء واضحة في نطق الحركات في الأصوات الصامتة مع بروز تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد مع صعوبة التمييز لدى المتعلمين بين الوحدات الصوتية المتشابهة مثل: الدال والضاد، الذال والطاء، الحاء والهاء، السين والصاد. وفسرها الباحث على أنها تعود إلى تعدد الخلفيات اللغوية للدارسين وهذا يعني تأثير اللغة الأولى في تعلم واستعمال اللغة الهدف، وهو تأكيد للكثير من الدراسات حول تأثير خصائص اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وخاصة في الجانب الصوتي حيث يعتبر أكثر الجوانب تأثرا من الجوانب الأخرى خاصة إذا كانت اللغة الأولى فقيرة في الأصوات أو لا تتوفر على بعض أصوات اللغة الهدف (العربية الفصحى) مثل ما هو حاصل في صوت الضاد الذي تتميز به اللغة العربية عن اللغات العالمية الأخرى وكذا أصوات مثل: الذال والشين والغين وغيرها.

الدراسة الثالثة:

للباحث حسين الطيب السيخ تحت عنوان "تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي (1988):"

ركّز هذا الباحث في دراسته على ثلاثة مستويات لغوية؛ هي: المستوى الصرفي، المستوى التركيبي والمستوى الدلالي، ومن الملاحظات التي سجلها أن كل الطلبة يميلون إلى لغاتهم الأصلية (الأولى). وكانت أهم نتائج دراسته أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة تتفاوت عند متحدثي لغة عن متحدثي لغة أخرى وفي كل المستويات اللغوية المذكورة، وأغلب الأخطاء اللغوية التي وقع فيها الممتحنون تعود إلى النقل من اللغة الأولى إلى اللغة العربية الفصحى. وبالتالي، فهذه النتائج تبين لنا كيفية تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في مستويات لغوية عدة تجعل المتعلم يقع في أخطاء شائعة هي نفسها تقريبا لدى كل المتعلمين مهما كانت لغاتهم الأولى. كما أنها تبين لنا كيفية تأثير المكتسبات القبلية في ترسيخ تصورات ونماذج لغوية على مستوى الذاكرة القصيرة المدى وتبقى حاضرة في إنتاج المتعلم باللغة الثانية وهو ما يعزز ويدعم فرضيات دراستنا أكثر.

الدراسة الرابعة:

للباحث الجزائري الدكتور علي تعوينات الموسومة بـ"صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية"، والمنجزة في إطار أطروحة دكتوراه سنة 1977، إشكالية الصعوبات التي تواجه المتعلمين في اكتساب اللغة العربية باختلاف أوساطهم اللغوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير الخلفية اللغوية للمتعلمين في تعلم اللغة العربية، من خلال فحص الصعوبات التي تعترضهم على المستويات اللغوية والبيداغوجية والنفسية الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود تباين ملحوظ بين المجموعتين؛ إذ حقق التلاميذ الناطقون بالعربية نتائج أفضل مقارنة بنظرائهم الناطقين بالأمازيغية، الذين سجلوا مستويات أدنى في التحصيل اللغوي، الأمر الذي يعكس حجم الصعوبات التي تواجههم في تعلم العربية. كما بينت الدراسة أن أداء تلاميذ السنة السادسة يفوق أداء تلاميذ السنة الخامسة في كلتا الفئتين اللغويتين.

وانتهت إلى أن صعوبات تعلم اللغة العربية تتجلى بصورة أكبر لدى التلاميذ الناطقين بالأمازيغية، بينما تظل أقل حدة وانتشاراً لدى التلاميذ الناطقين بالعربية. وقد تم تأكيد الفرضية الأولى من الدراسة وهي: أن التلاميذ الناطقين بالأمازيغية يعانون صعوبات كبيرة في تعلم اللغة العربية أكثر من غيرهم الناطقين بالعربية.

حيث عزت الدراسة هذه الصعوبات إلى عاملين رئيسين؛ يتمثل أولهما في البعد البيداغوجي الديدانكتيكي، بينما يرتبط ثانيهما بمضمون منهاج اللغة العربية في الطور الأول من التعليم. إذ ينصب تركيز هذا المنهاج على الجوانب البنائية للغة، في مقابل إغفال أبعاد أخرى لا تقل أهمية، من قبيل تنمية الرصيد اللغوي، وإثراء المحتوى المعرفي، وتفعيل الاستعمال التداولي (البراغماتي) للغة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فجوة واضحة بين المستوى الفعلي لمحتوى المنهاج والمستوى اللغوي والمعرفي الذي يمتلكه التلميذ عند التحاقه بالمدرسة، حيث بدأ محتوى المنهاج أدنى بكثير من الإمكانيات اللغوية والمعرفية المتوفرة لدى المتعلمين في هذه المرحلة. إضافة إلى ذلك، نلاحظ في هذه الدراسة أنّ الأستاذ تعوينات اهتم باللغة المكتوبة فقط لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي والذين يفترض أن تكون لديهم مهارات لغوية مقبولة باللغة العربية الفصحى. كما اعتمد على تقدير الدرجات من خلال تصحيح إجابات التلاميذ والذي قد يتأثر بعدة عوامل ذاتية أو موضوعية. وبالتالي، قد يحدث سوء تقدير للدرجة التي تتحصل عليها كل مجموعة من التلاميذ (ن ع) و(ن ق).

تعطي اللغة الكتابية للتلميذ فرصة التفكير أكثر في الإجابات المناسبة مع العلم أن بعض الأسئلة تحتوي على عدة اختيارات وهو ما يمكن التلاميذ من اعتماد عامل الحظ في الإجابة. وبالتالي يشوه تقدير الدرجات لكل تلميذ وهو ما نركز عليه في دراستنا، بينما اللغة الشفوية التي نحن بصدد دراستها لا تتأثر بمثل هذه العوامل الذاتية بل تجعل كل التلاميذ يعتمدون على رصيدهم الفعلي سواء أكانوا ناطقين بالقبائلية أم ناطقين بالعربية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تمتاز اللغة الشفوية عن المكتوبة بكونها تشمل كل مستويات اللغة (المستوى الصوتي، المعجمي، النحوي والدلالي). إضافة إلى اعتمادنا على اللغتين الشفوية والكتابية معا وطريقة تحليل الأخطاء اللغوية وليس على الدرجات.

إذا كانت الدراسة السابقة قد عالجت الموضوع من زاوية تربوية ركزت على الأبعاد البيداغوجية للتعلم، فإن الدراسة الحالية تنطلق من منظور لغوي معرفي يجعل من العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية محوراً رئيساً للتحليل. وتهدف إلى الكشف عن أثر هذه العلاقة في بناء المعرفة

اللغوية وفي سير العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، فضلاً عن تقصي الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في اكتساب اللغة الثانية وتوظيفها. ومن ثم، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإسهام في سدّ ثغرة بحثية تتعلق بفهم التداخل بين العوامل اللغوية والمعرفية في تعلم اللغات. وعليه، فإن هذه الدراسات السالفة الذكر أكدت وجود العلاقة التفاعلية بين اللغة الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة، وفي نفس الوقت سنقوم بإضافة أبعاد أخرى لم يتم تناولها في كل الدراسات المذكورة سابقاً وهي الجوانب المعرفية في عملية التعلم للغة المدرسية أو اللغة الثانية مستعينين بالمقاربة المعرفية في التحليل والتفسير للأخطاء والصعوبات التي قد تعترض المتعلمين.

الدراسة الخامسة:

تناولت موضوع اللغة الأم وتأثيرها على تعلم لغة ثانية، وتتمثل في دراسة قام بها كانييرس (1983) على ابنته التي تتحدث الهنغارية كلغتها الأولى وتتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية، وقد توصل إلى أنّ تعلم اللغة الثانية، إذا تم بأسلوب متناسق دون أن يسبب مشاكل للطفل الصغير لا يمر بنفس مراحل اكتساب اللغة الأولى ومعظم الأخطاء الناتجة يمكن ردّها إلى التداخل مع اللغة الأولى.

تعلم اللغة الثانية يتم تحت تأثير اللغة الأولى في كثير من الجوانب، وبالتالي لا يمكن بأي شكل من الأشكال إنكار دورها في تعلم اللغة الثانية. كما أثبتت التجارب الحديثة أنّ الطفل يتعلم بسهولة وبسرعة القوالب اللغوية الجديدة إذا كان في حوزته وصف دقيق لقاعدة هذه القوالب التي توجهه في تعلمه.

الدراسة السادسة:

للباحثة مليكة كوداش (2003) لنيل شهادة الدكتوراه موضوعها " لغة أفراد أقسام محو الأمية، اللغة العربية المعيارية في الجزائر، مساهمة في تحليل منتجات كتابية لأفراد ناطقين بالعربية وناطقين بالأمازيغية، جامعة ليون الفرنسية.

تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول: كيفية التحول أو الانتقال من اللغة الأولى (العامة العربية أو القبائلية كلغة أولى وما تمثله كتعدد داخلي) إلى اللغة الثانية أو العربية الفصحى. وكان من أهداف الدراسة: التعرف على كيف يمكن للغة أولى يفترض أنها مختلفة (القبائلية) عن اللغة

الثانية أن تلعب دورا رئيسيا في اكتساب واستيعاب لغة جديدة (العربية الفصحى) والتعرّف على كيف يمكن للغة يفترض أنها قريبة عن اللغة الفصحى (العامية العربية الجزائرية) أن تلعب هذا الدور في استيعاب لغة جديدة (العربية الفصحى)

اعتمدت الباحثة في دراستها على عينة من 40 أربعين فردا (20 قبائليا و 20 ناطق بالعامية العربية) من منطقتي تيزي وزو والجزائر العاصمة استفادوا من دروس محو الأمية لمدة أربع سنوات، واستعانت باختبار التعبير الكتابي (موضوع إنشائي + تقرير) ، وبعدها قامت بتحليل محتوى 214 نص مكتوب، حيث ركزت على تحليل المستوى المعجمي والروابط اللغوية.

كانت النتائج المتوصل إليها مهمة بالنسبة للدراسات العلمية اللاحقة وتمثلت في أن الناطقين بالعربية قد تعلموا الروابط اللغوية (و، حتى، ب، ل، من، على وما) عن طريق النقل الإيجابي (positif transfer) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. ذلك أنها موجودة في العامية العربية ولها ما يقابلها في القبائلية. أما الناطقون بالقبائلية قد طبقوا استعمالها الصحيح عن طريق الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وبالنسبة للنوع الثاني من الحروف مثل (ل، ك) وحرف النفي(لا) والرابط (بل) لها ما يقابلها في اللغة الأولى تم تعلمها عن طريق النقل. أما النوع الثالث من الحروف مثل (إن، ف ، أن) فهي خاصة باللغة الثانية، فسجلت الباحثة أنّ عدد الناطقين بالقبائلية الذين استعملوها أكثر من عدد الناطقين بالعربية. وبالتالي فقد بينت أنّ في مثل هذه الحالة هناك غياب لتأثير اللغة الأولى.

إضافة إلى ذلك، أكدت الباحثة أنّ كل الوحدات اللغوية الموجودة في اللغة الأولى للمتعلمين قد تم تعلمها لذلك فقد أكدت فرضيتها من خلال إثباتها لوجود كلمات مشتركة بين هذه اللغات. كما وجدت أيضا وحدات لغوية تابعة للغة القبائلية وللعامية العربية، وهو ما يعني اقتراب القبائلية من العامية العربية أكثر من اقترابها من العربية الفصحى. علاوة على ذلك، وجدت في نصوص المتعلمين كلمات تابعة للعامية العربية والعربية الفصحى لذلك فهي تعتبر درجة التقارب بينهما كبيرة جدًا.

بناءً على ذلك، أسهمت هذه الدراسة في إدراك مدى تأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية خاصة في الجوانب المعجمية مما يساعدنا أيضاً على صياغة إشكالية تعزز بلورة فرضياتها بصورة دقيقة وواضحة. كما يمكن اعتبار بعض النتائج كفرضيات عملية.

عليه تختلف هذه الدراسة عن دراستنا في العينة؛ إذ اعتمدت على عينة من كبار السن وبعدها محدود صغير يتمثل في فوج واحد، بينما سنستند نحن إلى عينة من الأطفال في سن التعليم في آخر مرحلة من التعليم الابتدائي. كما تختلف وسائل جمع البيانات ونمط اللغة حيث استخدمت الباحثة في دراستها الكتابة فقط بينما سنستخدم التعبيرين الشفوي والكتابي. ولقد ركزت الباحثة في تحليلها على الجانب المعجمي فقط، بينما سنولي اهتماماً بجميع البنيات اللغوية (الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية والتركيبية والدلالية). وبالإضافة إلى ذلك استخدمت الباحثة المقاربة التقابلية في التحليل والتفسير، أما نحن سنعتمد على منهجية تحليل الأخطاء وتفسيرها معرفياً.

بالتالي، إذا حاولنا تطبيق هذه النتائج على الواقع الجزائري أين تختلف اللغة الأولى، سواء كانت عامية عربية أو قبايلية، عن لغة التعليم (العربية الفصحى) في العديد من النماذج اللغوية، فقد يكون الوضع مختلفاً تماماً عما توصلت إليه هذه الأبحاث. لذلك قد لا تلعب اللغة الأولى نفس الدور الذي تمت الإشارة إليه سابقاً في مثل هذه الحالة.

يمكن القول بشأن نتائج الدراسات الأولى التي تؤكد وجود نفس التسلسلات التطورية بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية إنه لا يمكن قبول ذلك للأسباب التالية:

- إن تعلم اللغة الثانية يحدث عادة في مرحلة متأخرة من التطور المعرفي مقارنة بتلك التي تحدث فيها اللغة الأولى ولذلك يكون الجهاز العصبي للمتعلم قد فقد مرونته، كما أن جهازه الصوتي قد اعتاد على أنماط صوتية محددة.

- إن الشخص الذي يتعلم اللغة الثانية لديه مخزون أو معجم معرفي ولغوي اكتسبها من لغته الأولى والذي يعرف بالمكتسبات القبلية، لذا لا يمكن تجاهل هذه المكتسبات في استراتيجية تعلم اللغة الثانية. بل، يمكن القول إن تعلم اللغة الثانية يعتمد على ما تم اكتسابه من اللغة الأولى، كما أوضح بوتون (BOTON) 1979 في تمييزه بين آليات اكتساب اللغة الأولى وآليات تعلم اللغة الثانية. وفي هذا الصدد، يشدد معظم الباحثين على المسلمة التالية "أن المتعلم للغة الثانية، بغض النظر عن عمره، لا يمر بنفس التحديات أو الصعوبات في فهم المفاهيم الدلالية التي يواجهها متعلم اللغة الأولى".

بالتالي، تعتبر اللغة الأولى مرآة ودعامة أساسية لتعلم اللغة الثانية، بينما تعد التداخلات والاستعارات ليست أخطاء أو "محاولات غير ناجحة لتقليد لغة البالغين"، بل هي ظاهرة ضرورية من علامات النمو اللغوي لدى الطفل، وتشير كل مجموعة منها إلى مرحلة خاصة من مراحل هذا النمو.

كما تركّزت هذه الدراسات على جوانب معينة من النظام اللغوي ولم تتناول اللغة الثانية بجميع مكوناتها ومستوياتها حيث درست من منظور سلوكي واتصالي دون النظر إليها من منظور معرفي ولم تقم بتحليل العمليات العقلية المتعلقة بتعلم اللغة الثانية.

أما بالنسبة للصعوبات التي واجهتنا في دراستنا هذه؛ فيمكن حصرها في النقاط التالية:

- عدم تعاون بعض المعلمين وهذا يعرقل تنفيذ الأدوات الميدانية في وقت مناسب.
- تعقيد المهارات اللغوية نفسها فتحليل الأخطاء الصوتية والصرفية والنحوية يتطلب وقتاً وخبرة كبيرة.
- تأثير العوامل النفسية على أداء التلاميذ مثل التوتر أثناء المقابلة، أو ضعف الانتباه والتركيز.
- ندرة بعض المراجع المتخصصة خصوصا في موضوع التداخل بين العربية والأمازيغية في السياق الجزائري.
- الضغط الزمني سواء بسبب الامتحانات المدرسية أو برنامج الدراسة المكثف.
- بالإضافة إلى بعد المدارس عن مكان إقامتنا خاصة تلك الموجودة في مناطق ريفية إذ شكّل تحديا كبيرا لنا، لأنه يفرض وقتا أطول للتنقل، ويزيد من صعوبة التنسيق مع الإدارة، ويجعل تنفيذ المقابلات والاختبارات وجمع البيانات الميدانية أكثر تعقيدا. كما ساهم البعد الجغرافي في تقليل عدد الزيارات الممكنة وأثر على انتظام المتابعة الميدانية وجودتها.
- كذلك والأهم محدودية إتقاني للغة الأمازيغية، الأمر الذي استدعى بذل جهد إضافي والاعتماد على مصادر متنوعة والاستعانة ببعض المختصين لتجاوز هذه الصعوبة.

مدخل: اللغة العربية وتعليمها في المدرسة الابتدائية الجزائرية

المبحث الأول: مفهوم اللغة

1- ماهية اللغة

2- مفهوم التعبير

المبحث الثاني: منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

1- مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي في المدرسة
الجزائرية

2- مخرجات تعلم اللغة العربية بعد السنة الخامسة ابتدائي

توطئة:

صاحبت اللغة المنطوقة الإنسان منذ بداية المجتمعات، أي قبل وجود الكتابة وتوثيق اللغة باعتبارها الوسيلة الرئيسية والأصلية للتواصل، إذ ظهرت الأمازيغية والعربية كلغتين أصليتين خصوصاً في مراحل نشأتهما واستعمالهما بين الناس. فاللغة الأمازيغية قد حافظت على طابعها الشفوي لعصور طويلة باعتبارها اللغة الأصلية لعدد كبير من سكان الجزائر مما منحها صفات صوتية وتعبيرية مميزة. أما اللغة العربية، فقد كانت تُثقل من خلال السماع والتذكر معتمدة على الشفاهة في تأكيد المعاني ونشر الثقافة. وعليه، يعد التطرق لمفهوم وخصائص اللغة الشفوية وسيلة لفهم كيفية التعبير عن الهوية والتاريخ والذاكرة الجماعية في اللغتين الأمازيغية والعربية خاصة في الجزائر كونها بيئة متنوعة لغوياً وغنية ثقافياً، وهذا ما سيتمّ معالجته في هذا المدخل.

المبحث الأول: مفهوم اللغة

1. ماهية اللغة:

قبل مناقشة أي موضوع له صلة باللغة لا بدّ من الإشارة إلى تحديد تعريفاتها والجوانب التي تسهم في ضبطها بدقة إذ تم تناولها من وجهات نظر متعددة من قبل علماء اللغة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس وغيرهم، ومن أبرزها:

1.1. تعريف اللغة عند اللغويين:

تمثل اللغة نظاماً يتميز بالتعقيد إذ "يتكون من أصوات تُنظم بحسب قواعد دقيقة تتحكم في مختلف المستويات اللغوية بدءاً من الصوتي ووصولاً إلى الصرفي والنحوي مما يجعلها تشبه "نظام الأنظمة" بتكامل بنيتها وترابط مكوناتها"¹. وهي كذلك وسيلة تواصل رمزية تعتمد "على رموز وعلامات يستخدمها أفراد المجتمع من أجل الاتصال فيما بينهم، وفي التعبير عن أفكارهم وعن مطالبهم وحاجاتهم"². إضافة إلى ذلك، وصفها كل من بلوخ وترايغر بأنها "تشكيلة من الإشارات الصوتية التي لا ترتبط في طبيعتها بمعاني معينة لكنها تكتسب دلالتها من خلال استعمالها ضمن مجتمع بشري معين مما يجعل اللغة في جوهرها ظاهرة اجتماعية ووظيفية في الوقت نفسه"³.

¹ -جمعة محمد السيد، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب للطباعة والنشر، ط2، 1997، ص 50-51.

² -بدرية سعيد الملا، مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي على مستوى النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية، حولية كلية التربية، السنة 11، ع 11، جامعة قطر، 1994، ص 284.

³ -محمد مقداد، علم نفس الاتصال، دار الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2004، ص 43.

فاللغة إذن أداة وظيفية واجتماعية تُستعمل للتواصل، وتتشكل معانيها من خلال العرف والاتفاق الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات.

2.1. تعريف اللغة عند علماء الاجتماع:

إن اللغة وسيلة مهمة يمتلكها الإنسان للتواصل مع مجتمعه إذ يستخدمها للتعبير عن احتياجاته واستكشاف المجهول ومناقشة مختلف القضايا وعليه، يساهم ذلك في توسيع آفاقه وتجربته، ويمنحه القدرة على التأثير في الآخرين فكريا وعاطفيا.

لذلك، تُعد اللغة "مستودعا حيا للتراث الثقافي والحضاري للبشرية وهي الجسر الذي تُنقل عبره المعرفة والقيم من جيل إلى آخر".¹ فاللغة بالفعل هي مستودع للتراث الثقافي والحضاري للبشرية لأنها تحفظ كل ما يتعلّق بالمجتمعات من تاريخ وفن وأدب...إلى غير ذلك من الممارسات التقليدية المختلفة للشعوب؛ وبالتالي فهي همزة وصل تربط الأجيال ببعضها البعض، ويتم نقل المعارف والقيم المختلفة.

وفي السياق نفسه، يُعرّف باي (Pie 1966) اللغة على أنها وسيلة تواصل ترتكز على الأصوات التي تصدرها أعضاء النطق والتي تُستعمل بين أفراد المجتمع من خلال رموز صوتية تحمل معاني معينة.

إضافة إلى ذلك، يعتبر كينيث بايك (Kenneth Pike 1967) اللغة سلوكًا إنسانيًا شاملاً وأحد جوانب النشاط البشري الذي يجب ألا يُفصل عن بقية الأبعاد السلوكية غير اللفظية.

وفي هذا الصدد، يُدخل بلوتنك (Plotnik 1999) بُعدًا إدراكيًا عندما يصف اللغة كشكل معقد للتواصل والذي يعتمد على تعلم مجموعة من الرموز - سواء أكانت كلمات منطوقة أم إشارات - مما يسمح للإنسان بإنشاء عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى والذي بدوره يمنح اللغة طابعها الفريد من حيث الإبداع والتجريد.

¹-رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي، ط1، 2000، ص 12.

3.1. تعريف اللغة عند علماء النفس:

يرى علماء النفس المعرفي اللغة بأنها "وسيلة عقلية تساعد الإنسان في تحليل الصور والأفكار الذهنية إلى عناصرها الأساسية وإعادة تركيبها في الذهن من خلال استخدام كلمات مرتبة في تراكيب لغوية محددة لتسهيل عملية التعبير عن تلك الصور في ذهن المتحدث والمتلقي على حد سواء".¹

أما من منظور التحليل النفسي، فاللغة تُعد "منفذاً لتفريغ التوترات النفسية والتخلص من الضغوط الداخلية من جهة أخرى وهذا يجعلها أداة فعالة للتنفيس العاطفي والانفعالي".² هذا يعني أن اللغة لم تبق مجرد وسيلة للتواصل بل أصبحت وسيلة للتعبير عن المشاعر والرغبات والدوافع الكامنة، وبعبارة أخرى فهي فرصة للتعبير عن الذات والتنفيس العاطفي.

يذهب السلوكيون إلى تعريف اللغة باعتبارها "أداة تؤثر في الآخرين وذلك من خلال إثارة عواطفهم واستجاباتهم السلوكية مما يعكس بعدها التأثير في التفاعل الاجتماعي".³

نستنتج مما سبق، أن هذه الرؤى النفسية المختلفة تُبرز تنوع وظائف اللغة وتشعب مجالات استعمالها في حياة الإنسان كما تُظهر أنها من أكثر الظواهر السلوكية الإنسانية تعقيداً وأهمية في الوقت ذاته.

4.1. التعريف العام للغة:

تعد اللغة في تعريف سابير "وسيلة إنسانية مكتسبة لنقل الأفكار والانفعالات والرغبات، وذلك من خلال نظام رمزي محدد تم الاتفاق عليه بين أفراد مجتمع معين مما يُبرز الطابع الاجتماعي التوافقي للغة".⁴

تستخدم اللغة كسلوك للتعبير وقد يكون لفظياً (شفوياً أو كتابياً) أو غير لفظي يسمح للفرد بالتعبير عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين. إضافة إلى ذلك،

¹-كريمان بدير وإميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، علم الكتب، ط1، مصر، 2000، ص7.

²-فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 1990، ص14.

³- المرجع نفسه، ص15.

⁴-سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2013، ص19.

تعد اللغة "مجموعة من الرموز الصوتية التي تنظم عملية التفاعل داخل المجتمع وتُمارَس من خلال أعضاء النطق".¹ حيث يتمثل دور اللغة في كونها أداة للتفاعل الإنساني ونظام رمزي مشترك بين أفراد الجماعة.

يتّضح من مجمل التعريفات السابقة أن تصور اللغة يختلف باختلاف زاوية النظر التي يعتمدها الباحث أو المختص حيث تتبني هذه التعريفات على أسس متعددة وهو ما يفسّر التباين الكبير في تصوّر ماهية اللغة، فبعض التعريفات تستند إلى بنية اللغة وقواعدها النظامية من حيث الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية باعتبار اللغة نظاماً متكاملًا تحكمه قواعد دقيقة، بينما تركز تعريفات أخرى على وظيفة اللغة وذلك باعتبارها وسيلة فعّالة للتواصل وتبادل الأفكار ونقل المعاني والمشاعر بين الأفراد في مختلف مجالات الحياة.

من جهة أخرى، هناك من يركز على الأشكال المتنوعة للغة سواء أكانت لفظية أم مكتوبة أم رمزية أم إشارية، في حين يسلط بعض الباحثين الضوء على الجانب الفيزيولوجي المرتبط بعضوي النطق والكلام، كما تتطرق بعض الاتجاهات إلى العمليات العقلية والمعرفية التي تُنتج اللغة وتُفسّرها وذلك من خلال إظهار تفاعل الإنسان مع اللغة ذهنيًا لفهمها والتعبير بها، وهناك من يجمع بين هذه الجوانب المختلفة في محاولة لتقديم رؤية شاملة ومتكاملة لطبيعة اللغة ووظائفها.

ومن خلال هذا التعدد في الرؤى يتبيّن أن هناك من يسلّط الضوء على اللغة من خلال مكوناتها البنوية كالصوتيات والتركيب والدلالة، ومنهم أيضا من يُركّز على الوظيفة الاجتماعية في التواصل أو النفسية في التعبير عن المشاعر والانفعالات أو العقلية في ما يتعلق بالإدراك والتفكير فضلاً عن البعد البيولوجي المرتبط بأعضاء النطق دون أن يغفل الطابع التعليمي والاكتماسي للغة داخل المحيط الاجتماعي أو التربوي.

انطلاقاً مما سبق، نستنتج أن معظم التعريفات التي تم التركيز عليها تشترك في التأكيد على أهمية اللغة الشفوية ومكانتها المحورية في حياة الإنسان كونه كائناً ناطقاً، كما تبرز الدور المركزي الذي تلعبه اللغة في الحياة البشرية سواء من حيث البنية أو الوظيفة أو التعلّم. وفي هذا

¹ -محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص17.

الصدد تبرز أهمية دراسة اللغة الشفوية وعلاقتها باللغة الكتابية، فهم الآليات المعتمدة لاكتسابها داخل الأسرة والمجتمع، متابعة مراحل تعلمها في المؤسسات التربوية عبر مختلف مراحل النمو بالإضافة إلى تحليل كيفية تفاعل لغتين أو أكثر لدى المتعلم لا سيما في سياقات الاكتساب المتزامن أو اللاحق.

بالتالي، يمكننا التوصل إلى الخصائص الفريدة للغة والتي تميزها عن باقي طرق التواصل بين الكائنات الحية وتُمد الإنسان بالتميز في قدرته على التعبير والتفاعل؛ ومن أهمها: نجد أن التواصل البشري يعتمد على الكلام مما يعني أن جذوره صوتية وتتألف من رموز تقليدية تحمل معان مشتركة بين المتحدثين حيث يحددها التوافق الاجتماعي دون الخضوع لمنطق عقلائي صارم مما يضمن الفهم والتواصل، كما تخضع لنظام قواعد منظم يساهم في استخدامها في التعبير والتواصل وتشتمل على وحدات لغوية تتراوح من الأصوات إلى الكلمات ثم إلى الجمل والنصوص وهذا يدل على أنها تركيبة معقدة.

إضافة إلى ذلك، فهي تعين الفرد على تعديل الكلمات داخل النص بحسب تغير الحال أو السياق وتساهم في نشر الألفاظ للإشارة إلى أنواع أو مجموعات من الأشياء أو المفاهيم. وأيضاً، تختلف بناءً على الزمن والمكان وتتأثر بعوامل البيئة الجغرافية والطبيعية والثقافية. علاوة على ذلك، تساعد في فهم تجارب إنسانية متنوعة تشمل المشاعر والمعارف والخبرات وغيرها إذ تمتد ساحة التفكير والتجريد من خلال توفيرها القدرة على التعبير عن الملموس وغير الملموس وتساعد في الإشارة إلى وقائع أو أشياء بعيدة من حيث الزمن والمكان كما تكتسب من الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الشخص وتتميز بالتغير المستمر نتيجة تأثيرات المجتمع والتفاعل مع التحولات المتعلقة بالمفردات والقواعد ونظام الأصوات.

منه تبرز هذه الخصائص أن اللغة لا تعد مجرد وسيلة للتبليغ بل هي في جوهرها أساس حضارة الإنسان وتقدمه عبر العصور، فهي الأداة التي يعبر بها الفرد عن ذاته وكيانه وأفكاره وهي السبيل إلى تحقيق التواصل والتأثير في محيطه الاجتماعي. ومن هنا، تتمثل قدرة الإنسان على الاندماج والتعبير الفعال من خلال مستوى امتلاكه اللغة وتحكمه في قواعدها وبنيتها ولذلك، تبرز الحاجة إلى البحث على أهم السبل التعليمية التي تمكنه من تعلم اللغة بشكل سليم خاصة في المراحل التعليمية الأولى. وعليه، يتطلب ذلك إزالة العوائق التي قد تُعيق تعلم اللغة، سواء كانت

نفسية أو تربوية أو اجتماعية أو حتى معرفية ولغوية، بما يسهم في بناء أساس لغوي قوي يُعزز قدرة المتعلم على التفاعل والتعلم والانخراط الإيجابي في الحياة المدرسية والمجتمعية.

2. مفهوم التعبير:

يعد التعبير من الوسائل المهمة التي يستعين بها الإنسان لنقل أفكاره ومشاعره للآخرين سواء عبر اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو حتى الإشارات والسلوك، فهو بذلك عملية تواصلية تعكس مدى وعي الفرد وثقافته وطريقة تفاعله مع محيطه. إضافة إلى ذلك، يتميز التعبير بأهمية خاصة في بناء العلاقات الاجتماعية ونقل القيم والمعارف لذلك فإن فهم مفهوم التعبير يُعد خطوة أساسية لفهم طبيعة الإنسان ومجتمعه.

لقد ركز العديد من الباحثين والمتخصصين في ميادين متعددة على مفهوم التعبير والذين توافقت آراؤهم في عدد من الجوانب الجوهرية إذ يعتبرونه "أداة للإفصاح عما يدور في داخل الإنسان ووسيلة للتواصل بين الأفراد كما يُعد سبيلاً للحفاظ على التراث الإنساني".¹ إضافة إلى ذلك، يُعد فرعاً من فروع المادة اللغوية وأحد فنون الاتصال اللغوي.

من خلال هذين التعريفين، نستنتج أن التركيز على وظيفة التعبير بوصفه عملية تواصل تهدف إلى نقل المعنى بين الناس والحفاظ على الموروث الثقافي وهو ما يلمح إلى الجانب الكتابي من التعبير. أما في السياق المدرسي، فيُنظر إليه على أنه قدرة التلميذ على ترجمة أفكاره ومشاعره ووقائعه من خلال اللغة بطريقة شفوية أو كتابية وهو بذلك يُجسد جوهر اللغة ومحصلة تعلمها.

كما يعد التعبير مهارة لغوية تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع فهو وسيلة التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع. وعليه، نجد في هذا التعريف إشارة واضحة إلى مكانة ودور التعبير في حياة الإنسان ككل والمتعلم بشكل خاص باعتباره مهارة يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي والمدرسي ليوصل بها أفكاره ومشاعره وآراءه حول مختلف شؤونته وقضايا حياته، وبالتالي فإن التحكم فيه يعتبر أحد شروط نجاح الفرد.

فإذا كان التعبير أحد فنون الاتصال اللغوي فإن هذا الأخير يعرف على أنه "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة (فكرة أو معلومة) من شخص لآخر حتى تصبح

¹-جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مطبعة جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996، ص 125.

مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه وتؤثر فيه".¹

وهناك من عرّف التعبير بشكله المنطوق والمكتوب قائلاً: "بأنه إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول ببسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث".²

فالتعبير إذن هو عملية اتصال هادفة تحدث بين شخص وآخر أو بينه وبين مجموعة أشخاص وعملية تفاعل بين فردين أو أكثر لتحقيق نتيجة معينة (تفاهم، نقل معلومات، تغيير اتجاهات، تنمية قيم، نقل الأحاسيس والمشاعر أو المواقف والآراء... الخ).

1.2. تعريف اللغة الشفوية:

تعتبر اللغة الشفوية شكلاً من أشكال الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين إذ يؤدي مشافهة فهو إذن أداة الاتصال السريع بين الناس وأصل اللغة، ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي والذي يعد أسبق من الكتابي. ويعرف أيضاً على أنه: "الحديث أو الكلام وهو أسبق عن التعبير الكتابي كما أنه أكثر استعمالاً في مختلف مجالات حياة الإنسان هذا من جهة. ومن جهة أخرى هو أشمل عن "التعبير الكتابي حيث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد لتؤدي معنى ودلالة في سياق أو موقف معين".³

من خلال التعريفين السابقين، يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي تميز اللغة الشفوية عن اللغة المكتوبة، ذلك أن اللغة الشفوية تُعد أسبق زمنياً إذ تشكلت في المجتمعات البشرية قبل ظهور الكتابة وهذا ما يجعلها الوسيلة الأولى للتواصل. كما أنها أكثر شمولاً من حيث بنياتها اللغوية، إذ تتضمن الصوت، النبرة، الإيماء، والسياق إذ يمنحها ذلك قدرة أكبر على التعبير.

¹ - رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب - ص 19.

² - محمد علي حسن الصويركي، التعبير الشفهي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقييمه)، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007، ص12.

³ - المرجع نفسه، ص 12

تستخدم اللغة الشفوية بشكل أوسع في مختلف مجالات الحياة اليومية وذلك بسبب طبيعتها المباشرة وسهولة تداولها بين الأفراد وتؤدي بشكل تفاعلي ومباشر بين المتحدثين لتعزيز فعاليتها في إيصال المعاني. وعليه، تكتسب اللغة الشفوية خصوصية كبيرة سواء في إطار اللغة الأم أو اللغة الثانية لما لها من دور أساسي في بناء الكفاءة التواصلية وتسهيل التفاعل الاجتماعي.

وفي هذا السياق، قدّم العديد من الباحثين تعريفات متقاربة للغة الشفوية وكلها ركزت على دورها في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعاني بطريقة لفظية مباشرة فهي "الكلام المنطوق الذي يُعبّر من خلاله الفرد عما يدور في ذهنه من خواطر وهواجس وأفكار ومشاعر وينقل من خلاله ما يملكه من معارف ومعلومات بطلاقة وسلامة لغوية"¹.

كما أن "اللغة الشفهية هي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره باستخدام عبارات صحيحة تتناسب مع مستويات المستمعين المختلفة"² حيث تشير مختلف هذه التعاريف إلى مجموعة من الخصائص الأساسية التي تميز اللغة الشفوية وتُكسبها طابعها الفريد في التواصل، فهي أولاً لغة منطوقة تؤدي بطلاقة وانسيابية وهذا ما يمنح المتكلم الحرية في التعبير. كما أنها تتطلب صحة لغوية وسلامة في الأداء مع ضرورة مراعاة السياق والموقف الذي يتم فيه الحديث.

إضافة إلى ذلك، تخضع اللغة الشفوية لقواعد التفاعل والتواصل الفعّال إذ تُصاغ عباراتها ضمن قوالب لفظية مناسبة للموضوع وللمتلقي وتُراعي هذه اللغة مستوى المتحدثين من حيث المفردات والمعاني والدلالات المستخدمة وهذا ما يجعلها أداة أساسية يعبر من خلالها الفرد عن أفكاره، مشاعره، ومعارفه بشكل مباشر وتلقائي.

ومن خلالها يتضح لنا أن التعبير الشفوي هو أداء الفرد للغة بطريقة منطوقة لأصوات وكلمات وجمل اللغة المكتسبة أو المتعلمة في سياق وموقف حياتي أو مدرسي معين بغرض تبليغ رسالة أو التعبير عن رأي أو حاجة أو مشاعر أو أحاسيس.

¹ - محمد علي حسن الصويركي، التعبير الشفهي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقييمه)، ص 14.

² - المرجع نفسه، ص 23.

2.2. أشكال التعبير الشفوي:

تتعدد أشكال التعبير الشفوي والتي تظهر في مختلف مواقف الحياة اليومية والمدرسية تبعاً للسياق والغرض من التواصل، فقد يكون التعبير الشفوي في شكل عرض حر لموضوع مشهود أو قضية معينة كما قد يتمثل في نقاش أو جدال حول فكرة ما، ويشمل أيضاً التعليق على سلوك، حادثة أو خبر، إضافة إلى الإجابة عن أسئلة أو توضيح استفسارات. كما قد يظهر في صورة حوار أو حديث عفوي أو حتى مزاح ويمكن أن يتجسد أيضاً في سرد القصص والروايات، وعليه، فكل هذه الأشكال تبرز تنوع استعمال التعبير الشفوي ومرونته في مختلف الأوضاع التواصلية.

3. أهمية اللغة الشفوية في الحياة المدرسية للمتعلم وفي مجالات الحياة العامة:

- اللغة الشفوية هي إحدى الغايات الأساسية من تعليم ودراسة اللغة، ذلك أنها تمكن المتعلم من التعبير والتواصل والتفاهم مع الآخرين من المحيطين به داخل المدرسة وخارجه.
- اللغة الشفوية هي الوسيلة الفعالة التي تساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي من خلال تنمية وتطوير الروابط الفكرية والثقافية بين أفراد المجتمع والتي تتم عموماً شفاهة.
- اللغة الشفوية هي بعد من أبعاد شخصية الإنسان الدالة على الثقة بالنفس لذلك فالعجز عن التعبير الشفوي يترك آثاراً سلبية في نفسية الفرد، وهو ما يجعله يضطرب وقد يؤدي به الأمر إلى الانطواء والانزغال وصعوبة الاندماج الاجتماعي بصفة عامة والاندماج المدرسي بصفة خاصة .
- إن التحكم في اللغة الشفوية يساهم في بناء الهوية الشخصية للفرد.
- بواسطة اللغة الشفوية يتمكن الفرد من حل مشكلاته النفسية والاجتماعية من خلال تبادل الآراء ومناقشتها.
- اللغة الشفوية هي الأداة التي تجعل الفرد يختبر كفاءته ومهارته في الإقناع والقدرة على التأثير من خلال تسلسل الأفكار وخضوعها لقواعد اللغة ومناسبة الأسلوب وجاذبيته.
- اللغة الشفوية هي الوسيلة المناسبة والفعالة التي تمكن الفرد من التعلم وكسب العلوم المختلفة، ليست العلوم اللغوية فحسب بل تعلم كل المواد الدراسية الأخرى. لذلك نجاح المتعلم في حياته الاجتماعية والدراسية يتوقف على مدى تحكمه في مهارات الاتصال باللغة الشفوية.
- وعليه فاللغة الشفوية تعد أحد شروط المسار الدراسي الجيد، كما أن التعبير الشفوي يعتبر مهارة انتقالية Transversal حيث تلازم كل التخصصات وتخدم كل المواد الدراسية، فبناء المعارف

داخل القسم تتم في أغلبيتها عن طريق التبادلات الشفوية وفق عدة أشكال تتمثل في مجملها في شرح وتفسير تجارب معينة، التعبير الحر والموجه، التعليق على جداول ورسوم أو وضعيات ومواقف، التساؤل والإجابة على استفسارات وسرد القصص والروايات؛ وهي عمليات ليست ملاحظة في دروس اللغة فحسب بل تتم في تدريس كل المواد الدراسية العلمية والأدبية والتكنولوجية.

- بواسطة اللغة الشفوية يمكن الحكم على الشخص للترشح لمنصب العمل من خلال أسلوب وطريقة تعبير الفرد.

- بواسطتها أيضا تتم الاتصالات الهاتفية والمقابلات وبالتالي عن طريقها تبدأ الحياة المهنية.

- مهارات التعبير الشفوي تخدم بشكل مباشر وغير مباشر مهارات التعبير الكتابي.

4. خصائص اللغة الشفوية المعتمدة داخل القسم:

لعلّ من أهمّ ما تتسم به اللغة الشفوية المعتمدة داخل القسم ما يلي:

- إن طريقة طرح الأسئلة تختلف عن تلك المتداولة في الخطاب اليومي، ذلك أن المعلم يوجه أسئلة بهدف قياس وتقويم الشيء المتعلم.

- يعتمد المعلم على لغة تكون أكثر رسمية من تلك المتداولة في الحياة اليومية (اللهجات المحلية) ولم يألفها التلاميذ.

وعلى هذا الأساس يصبح تعبير المتعلم بلغة شفوية رسمية غير مألوفة ولا متداولة في حياته اليومية مشكلة بالنسبة لبعض المعلمين لأنها تتطلب درجة عالية من الالتزام بالقواعد والأسلوب والتسلسل المنطقي للأفكار.

وبناء على كل ما سبق يتضح لنا أن اختيار اللغة الشفوية كان مبنيا على الاعتبارات السالفة الذكر إلى جانب اعتبارات أخرى مرتبطة بخصائص اللغة الشفوية لأفراد المجتمع الجزائري باللغة الفصحى في المواقف الرسمية الإدارية والعلمية، حيث كثيرا ما نلاحظ مظاهر "التردد والدوران حول فكرة واحدة والتلعثم والتوقف وكثرة الفراغات في الحديث"¹ مثل: (يعني، على كل حال، في الحقيقة...) إلى جانب عدم التسلسل في الأفكار واعتماد لغة هجينة ومختلطة بعامية وقبائلية وأجنبية سواء في مواقف دراسية أو طبيعية.

¹- نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي دار قباء، 2002، ص ص 218 - 220.

المبحث الثاني: منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

إن منهاج تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية هو الركيزة الأساسية التي يُبنى عليها التكوين اللغوي للتلميذ، إذ يشكل الأساس الذي تنطلق منه مهاراته التواصلية والكتابية والقراءة ويهدف إلى تمكين المتعلم من إتقان اللغة الوطنية الرسمية بوصفها أداة للتفكير والتعبير والتواصل ووسيلة للحفاظ على الهوية الثقافية والوطنية. كما يسعى إلى تزويده بالكفاءات اللغوية الضرورية التي تؤهله لفهم النصوص واستعمال اللغة بشكل سليم في مختلف المواقف الحياتية. وعليه، يعتمد هذا المنهاج في تنظيمه ومضامينه على مقاربة بيداغوجية حديثة تراعي خصائص المتعلم النفسية واللغوية في هذه المرحلة العمرية وتعمل على تنمية مهاراته بشكل تدريجي ومتوازن بين الفهم والتعبير الشفهي منه والكتابي.

1. مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

لفهم الرصيد اللغوي للمتعلم الجزائري وطبيعة أخطائه يستلزم منا أولاً استعراض مدخلات تعلم اللغة العربية من خلال المحتويات اللغوية والثقافية المقدمة للمتعلمين طيلة كل مراحل التعليم الابتدائي، ومخرجاتها المتوقعة حسب النصوص والمناهج الرسمية بالمدرسة الجزائرية، وبالتالي يتيسر لنا فهم الكيفية التي تعلم بها التلميذ اللغة الثانية (العربية الفصحى) داخل المدرسة من جهة، وأهم المفاهيم والصيغ اللغوية التي قدمت له في مختلف السياقات والمواضيع الاجتماعية والثقافية والعلمية والبيئية من جهة أخرى.

وحتى تكون نظرتنا شاملة ومتكاملة لكل مدخلات تعلم اللغة المدرسية (العربية الفصحى) نستعرض كل الجوانب المبرمجة خلال السنوات الخمس في التعليم الابتدائي وهي كالآتي:

1.1. الموضوعات والمفاهيم اللغوية المبرمجة للسنة الخامسة ابتدائي:

تمثلت هذه الموضوعات فيما يلي:

- الموضوعات الثقافية:

يضم منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية مجموعة من المحاور والمضامين التي "تهدف إلى ترسيخ القيم الوطنية والإنسانية وتنمية الوعي الاجتماعي والثقافي لدى المتعلم إذ يعزز الهوية الوطنية من خلال غرس روح الاعتزاز بالوطن ويشجع على

تبنى القيم الإنسانية مثل التكافل والمصالحة¹، حيث يولي اهتماما بالحياة الاجتماعية عبر تناول مواضيع مرتبطة بالعادات والتقاليد، مثل التوزيع وعيادة المريض، إضافة إلى الحياة الثقافية المتمثلة في النوادي والمعارض. إضافة إلى ذلك، يحرص المنهاج على تعريف المتعلمين بالأيام الوطنية والعالمية كعيد العلم والمعلم ويوم الشجرة، مع التركيز على ترسيخ الحقوق والواجبات كاحترام القانون وأداء الخدمة الوطنية.

في سياق آخر، يفتح المنهاج المجال أمام المتعلم لاكتشاف عالم الإبداع والابتكار من خلال موضوعات كغزو الفضاء واكتشاف الأدوية، إلى جانب التعرف على الفنون المختلفة كالتمثيل والنحت والموسيقى ومنظومة الاتصال الحديثة بما فيها الأقمار الصناعية والمحطات الأرضية. كما يبرز دور الخدمات الاجتماعية مثل الإسعاف والحماية المدنية ويحث على احترام التوازن البيئي عبر مواضيع تلوث المياه وطبقة الأوزون، إضافة إلى التوعية بأهمية الرياضة والصحة والصناعات والحرف التقليدية كالخزف وصنع الزرابي ولا يغفل المنهاج الجوانب الترفيهية مثل الأسفار والهوايات والمخيمات الصيفية والألعاب الإلكترونية مما يجعله مناهجاً متنوعاً وشاملاً يلبي مختلف اهتمامات الطفل ويثري رصيده المعرفي واللغوي.

- التراكيب النحوية:

تتضمن دروس قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة والمقررة في المرحلة الابتدائية مجموعة متنوعة من القواعد النحوية التي تهدف إلى ترسيخ الأسس اللغوية لدى المتعلم وتنمية قدرته على الفهم الصحيح وبناء الجملة السليمة. ومن بين هذه القواعد نذكر:

أخوات كان مثل (ليس، صار، أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات) من حيث دلالتها وإعرابها، إضافة إلى خبر المبتدأ بأنواعه المختلفة (جملة فعلية، جملة اسمية، شبه جملة)، وكذلك خبر كان وخبر إن بنفس التصنيفات. كما يتعلم المتعلم الأفعال الخمسة في حالات الرفع والنصب والجزم والحال مفردة أو جملة إلى جانب إعراب الأفعال المعتلة الآخر في الحالات الثلاث.

إضافة إلى ذلك، تشمل الدروس أيضاً المفاعيل المختلفة مثل المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، وكذلك أساليب لغوية ك النداء والتعجب (ما أفعله) والاستثناء بإلا والتمييز

¹ -مديرية التعليم الأساسي، كتاب اللغة العربية، ص ص 19-21.

والتوكيد اللفظي والمعنوي والاستفهام علاوة على ذلك، يتم التركيز على إتقان استعمال الأسماء الخمسة، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة وهذا ما يزود المتعلم برصيد نحوي متكامل يساعده على تحسين مهاراته في التعبير الشفهي والكتابي.

- الصرف والتحويل:

تشمل دروس الصرف في مناهج اللغة العربية مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تهدف إلى إكساب المتعلم قدرة على التمييز بين بنية الكلمات وأنواعها واستخدامها في سياقاتها الصحيحة. ومن بين هذه المفاهيم نذكر الفعل المجرد والمزيد للتفريق بين الأفعال الأصلية والأفعال التي أضيفت إليها حروف لزيادة المعنى، والجامد والمشتق لتمييز الكلمات الثابتة في صيغتها عن تلك التي تُشتق منها صيغ أخرى.

إضافة إلى ذلك، يتعرف المتعلم على جمع التكسير باعتباره أحد أنواع الجمع الشائعة في العربية، وعلامات التأنيث لتمييز المؤنث عن المذكر. كما يشمل المنهاج أيضاً دراسة أنواع الفعل المعتل مثل المثال والأجوف والناقص واللفيف، إضافة إلى التعرف على خصائص الأسماء مثل الاسم الممدود، والاسم المنقوص، والاسم المقصور، فضلاً عن قواعد النسبة التي تمكن المتعلم من اشتقاق أسماء منسوبة إلى الأعلام أو الصفات. وعليه تهدف هذه الدروس مجتمعة إلى تمكين المتعلم من بناء رصيد لغوي وصرفي متين يساعده على فهم النصوص وتوظيف الكلمات بشكل سليم ودقيق في كتاباته وتعبيراته الشفهية.

- الإملاء:

في هذا الجزء يتم التركيز على الشد والمد - همزة الوصل - همزة القطع - الهمزة المتوسطة في كل حالاتها - الهمزة المتطرفة في كل حالاتها - حذف الألف والواو - زيادة الألف واللام والواو - اتصال حرف الجر بـ "ما" الاستفهامية - دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بـ "ال" - الألف اللينة في الأسماء.

وبالتالي نلاحظ من خلال العرض السابق لمدخلات تعلم اللغة العربية (اللغة الثانية) في المدرسة الجزائرية أن تعلم المفاهيم اللغوية في مختلف المراحل الدراسية يخضع لمبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد في سياق نصي شامل ومتكامل أو ما يسمى بالطريقة الكلية. كما أن اللافت للانتباه فيها هو تشابه الموضوعات والسياقات الثقافية والاجتماعية التي تقدم فيها المفاهيم اللغوية

في مختلف المستويات وخاصة المستويين الرابع والخامس. وقد يفسر ذلك بضرورة ربط الوظائف اللغوية بالمواقف الحياتية، الثقافية والاجتماعية التي يتعايش معها المتعلم.

2. مخرجات تعلم اللغة العربية بعد السنة الخامسة ابتدائي:

تتبلور هذه المخرجات في العناصر الآتية:

1.2. الملح اللغوي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب منهاج اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية:

- يشير منهاج اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة إلى أنه يتوقع أن يكون الملح اللغوي للتلميذ في نهاية السنة الرابعة ابتدائي على أن يكون قادرا على¹:
- ✓ القراءة المسترسلة التي يتم فيها إبراز مهاراته بانسجام
- ✓ تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير من معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها بشكل منظم.
- ✓ توظيف التركيب المفيدة والجمال الكاملة لبناء أفكار والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.
- ✓ فهم التعليمات واستقرائها لتحريّر نصوص ويستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- ✓ التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية، الصرفية، والإملائية في تركيب الجمل وحسن استعمالها.
- ✓ استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظات مثلا دالا على الفهم.
- ✓ تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.
- أما ملح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي حسب المنهاج ذاته فيمثل في أن يكون المتعلم قادرا على:

¹ -وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر

- ✓ قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.
 - ✓ فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.
 - ✓ فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه.
 - ✓ التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسبة للوضعية التواصلية المتنوعة.
 - ✓ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.
- أما الكفاءة الختامية فهي أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط مثل النمط الحوارى والإخبارى والسردى والوصفى.
- نلاحظ في هذه الملامح أن متعلم المدرسة الجزائرية في نهاية المرحلة الابتدائية يفترض أنه يملك المهارات اللغوية المختلفة التي تمكنه من التعبير شفويا وكتابيا في مختلف الوضعيات والسياقات بطريقة سليمة وفق قواعد اللغة.

2.2. الكفاءات القاعدية لمتعلم السنة الخامسة في التعبير الشفوي:

- أما الكفاءات القاعدية الخاصة بالتعبير الشفوي حسب المنهاج الدراسي أيضا يمكن تلخيصها فيما يأتي:¹
- ✓ أن يكون قادرا على السمع والفهم، أي أنه يفهم المعلومات التي ترد إليه ويتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال ويستعين بوسائل التعبير اللغوية.
 - ✓ أن يكون قادرا على اختيار أفكاره، والذي يتضمن تنمية أفكاره ذات العلاقة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل وتنظيم أقواله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وكيف أقواله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل ويبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث.

¹ -وزارة التربية الوطنية، مدخل إلى مناهج السنة الخامسة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر العاصمة، 2006، ص 9 .

✓ أن يكون قادرا على التعبير عن أفكاره، مشاعره، ردود أفعاله، يعبر عن تجاربه، يعلق على صور أو لوحة أو حكاية، يسرد ذكرياته، يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تنمة أخرى، ويعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.

3.2. استراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي:

تعتمد المدرسة الابتدائية على الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. ولذلك أقرت في منهاج التعليم الابتدائي اعتماد المقاربة النصية والتي تتضمن عنصرين أساسيين وهما: الشمولية وإدماج المكتسبات، ولتجسيدها تتبنى الطرائق الآتية:

- ✓ بيداغوجية المشروع التي تمكن المتعلم من ممارسة اللغة.
- ✓ وضعيات تعليمية إدماجية لتدريب المتعلم على توظيف مكتسباته ورصيده اللغوي في سياقات اجتماعية وطبيعية معاشة.
- ✓ وضعيات مشكلة التي تجعل المتعلم يواجه قضية لغوية تواصلية محددة تستثير بواسطتها حيرته لتجعله يسعى إلى توظيف خبراته من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

1.3.2. استراتيجيات تعليم اللغة العربية المقررة في الكتاب المدرسي:

باعتبار الكتاب المدرسي أحد الوسائل التعليمية التي تدعم عملية التعلم فإنه يعتمد على المقاربة النصية المبنية على ثلاث استراتيجيات أساسية وهي:¹

1. التعرف على معاني الكلمات والمفردات الواردة في النص القرائي.
 2. الفهم للنص من خلال الإجابة على الأسئلة ذات العلاقة بمختلف مكونات النص القرائي.
 3. التعبير اللغوي كتابيا حول مواضيع وقصص مشابهة للمواضيع المدرسة.
- وبالنسبة لتعلم القواعد اللغوية تتبنى الاستراتيجية المعتمدة في الكتاب المدرسي على الخطوات الآتية:²

1. ملاحظة العناصر المكونة للجملة.

2. تذكر القواعد اللغوية.

¹-وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، سنة 2010/2009 الجزائر العاصمة.

²-المرجع نفسه.

3. التدريب من خلال تمارين متنوعة (التعيين لجمل تنطبق عليها قاعدة لغوية . الإكمال لجمل بتطبيق قاعدة لغوية . تشكيل الجمل وفق متطلبات قواعد اللغة المدرسة والإعراب لجمل وغيرها) تثبت وتدعم فهم التلميذ لقواعد اللغة واستعمالاتها المتنوعة.
4. إثراء الرصيد اللغوي عن طريق استخدامات متنوعة لقواعد لغوية من خلال الربط بين المفردات المتشابهة أو ذات العلاقة والوظيفة والترتيب للكلمات حسب معايير محددة.
- ومن مميزات المقاربة الجديدة أنها:¹
- ✓ تحمّل المتعلم مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.
 - ✓ تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في شكل مشكلات من أجل حث عملية التفكير وتسخير المعارف والمهارات المكتسبة لحلها.
 - ✓ تعمل على إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، أي توظيف المكتسبات في وضعيات حية ومعايشة أوسع وأشمل من الوضعيات المتعلمة داخل المدرسة.

2.3.2. الوسائل المعتمدة في تعلم اللغة العربية:

يقرّ منهاج اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة أنه لتحقيق الكفاءات المنشودة تعتمد على الوسائل الآتية:

- كتاب التلميذ الذي يتضمن تمارين ومسائل لغوية متنوعة وقصص المطالعة.
 - دليل المعلم الذي يوجهه في كيفية تنفيذ مختلف الأنشطة والعمليات التربوية.
3. ملاحظات حول مكانة اللغة الشفوية في منهاج اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية:

نستخلص من كل ما سبق أن استراتيجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يبنّي على مبدأ التدرج في تقديم المفاهيم عن طريق تنويع الأنشطة اللغوية.

فبالرغم أنه من الكفاءات اللغوية القاعدية النهائية لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، أن يكون المتعلم قادرا على التعبير عن أفكاره وحاجياته ورغباته وسرد حكايات وقصص بلغة شفوية فصيحة إلا أننا سجلنا ملاحظات حول طغيان النشاطات الكتابية على النشاطات اللغوية الشفوية في كل

¹ -وزارة التربية الوطنية، مدخل إلى مناهج السنة الخامسة ابتدائي، ص 5.

السنوات الدراسية خاصة في الكتاب المدرسي للمتعلمين وهو ما قد يجعل هذه الكفاءات باللغة الشفوية قد لا تتحقق بالكيفية المطلوبة.

الفصل الأول: الإطار النظري والنظريات اللغوية

المبحث الأول: تعلّم اللغات وتداخلها

- 1- اكتساب اللغة وتعلّم اللغة
- 2- التفاعل اللغوي بين العربية والألمانية في السياق
الخاوي

3 - النظريات اللغوية المفسرة لتداخل اللغات

المبحث الثاني: اللغة الألمانية والعربية في السياق
الخاوي

- 1 - الوضع اللغوي في الخائر وتطوره التاريخي
- 2 - تعليم اللغتين العربية والألمانية في المدارس
الابتدائية
- 3- استراتيجيات تدريس اللغة الألمانية في المدارس
الابتدائية الخاوية

توطئة:

يُعدّ الإطار النظري قاعدة أساسية لأي بحث علمي، إذ يوفر الأرضية المفاهيمية والمنهجية التي ينطلق منها الباحث لفهم موضوعه وتحديد أبعاده. وفي سياق دراسة اللغة الأم والتعدد اللغوي، يكتسي هذا الإطار أهمية خاصة كونه يسلط الضوء على أهم النظريات اللغوية التي تناولت عملية اكتساب اللغة وتطورها وتأثيرها على التحصيل المعرفي والتواصلي. كما يتيح هذا الفصل عرضاً موجزاً لمقاربات متعددة، بدءاً من التصورات البنيوية والسوسيو-لسانية، وصولاً إلى النظريات التوليدية والمعرفية التي حاولت تفسير العلاقة بين اللغة والتفكير والهوية. ومن ثمّ، يشكّل هذا الإطار النظري مرجعاً علمياً لفهم الجوانب النظرية التي ستدعم التحليل الميداني لاحقاً.

المبحث الأول: تعلّم اللغات وتداخلها

تُعتبر دراسة الثنائية اللغوية مجالاً خاصاً للتنظير اللغوي إذ تختلط فيه المفاهيم والأساليب من فروع علم اللغة المتعددة كما تقدم النظريات اللغوية سواء كانت توليدية أو وظيفية أو نفسية لغوية أدوات تحليلية لفهم الآليات المعرفية التي تتحكم في اكتساب اللغات واستخدامها لدى الأفراد ثنائيي اللغة. إضافة إلى أنه يمكن استخدام نموذج "الحد الأدنى للبرنامج" (Program Minimalist) المخصّص لتشومسكي (Chomsky) لدراسة كيفية تشكيل الجمل في اللغتين لدى الفرد ومعالجة التوافقات والاختلافات بينهما على مستوى البنية التركيبية.

وفي هذا الصدد تتيح النظريات الوظيفية، مثل نظرية الدور الوظيفي، دراسة الثنائية اللغوية في سياقها الاجتماعي والثقافي وكيفية استخدام اللغات المتنوعة لتحقيق أغراض تواصلية متعددة. وبالتالي، تظهر هذه التعددية في النظريات غنى وتنوعاً في معالجة هذه الظاهرة اللغوية المعقدة وتدل على أن "فهم الثنائية اللغوية يحتاج إلى منظور متعدد الأبعاد".¹

إنّ تناول الثنائية اللغوية من منظور نظري يتطلب استحضار المفاهيم الأساسية المرتبطة بها، مثل التداخل اللغوي والتحول اللغوي والتعاقب اللغوي الثنائية اللغوية. كما تمثل هذه المفاهيم والتي تشكل المحاور الرئيسية في دراسة الثنائية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه الباحثون في تحليل الظواهر اللغوية المتعلقة بالثنائية. علاوة على ذلك، يمكن فهم ظاهرة التداخل اللغوي من خلال نظرية "التحويل" (Transfer) التي تشير إلى تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية، بينما يُمكن تحليل ظاهرة التحول اللغوي من خلال دراسة العوامل الاجتماعية والثقافية التي تدفع الفرد إلى تغيير لغته الأساسية. بالإضافة إلى ذلك، فإن مفهوم "الثنائية اللغوية يُبرز التباين في استخدام اللغات داخل مجتمع معين وكيفية توزيعها

¹ - بومدين نورة، معالجة الأخطاء اللغوية في تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية تطبيقية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 39، 2019، ص ص 25-28.

بحسب المواقف والسياقات المختلفة¹، وعليه، فهذه المفاهيم هي وسائل تحليلية تساهم في إدراك تعقيدات الثنائية اللغوية وتنوع تجلياتها وليست مصطلحات نظرية فقط.

ولا يقتصر الإطار النظري للثنائية اللغوية على النظريات اللغوية فقط، بل يتعداها ليشمل أيضًا النظريات النفسية والاجتماعية التي تساهم في فهم أبعاد هذه الظاهرة اللغوية. وفي هذا الصدد تقدم النظريات المعرفية، مثل نظرية الذاكرة العاملة (Working Memory Theory)، تفسيرات لكيفية معالجة الأفراد ثنائيي اللغة للمعلومات اللغوية في اللغتين وكيفية التبدل بين اللغتين بشكل فعال. وفي نفس السياق "تسلط النظريات الاجتماعية، مثل نظرية الهوية الاجتماعية (Theory Identity Social)، الضوء على تأثير الهوية اللغوية في تشكيل سلوكيات الأفراد ثنائيي اللغة وكيفية تفاعلهم مع المجموعات اللغوية المتنوعة"². وعليه، تُعزز هذه التداخلات بين التخصصات المعرفية الفهم العميق للثنائية اللغوية وتُوضح أهمية اعتماد منظور شامل عند دراسة هذه الظاهرة.

يَتَّضِحُ لنا من خلال التأمل في أسس اكتساب اللغات وتداخلها أن التعدد اللغوي ليس مجرد زيادة عددية للغات لدى الفرد، بل هو عملية ديناميكية معقدة تتضمن آليات معرفية ولغوية متشابكة إذ تشير الأبحاث الحديثة في مجال اللسانيات العصبية إلى أن الدماغ البشري يمتلك القدرة على استيعاب وتخزين أنظمة لغوية متعددة وذلك بتفاعلها بطرق لا زالت قيد الاكتشاف وهذا ما يؤدي إلى تشكيل ما يسمى بـ "النظام اللغوي المزدوج" (Bilingual language system). كما تتجاوز هذه الآلية مجرد دمج اللغات لتشمل تفاعلات دقيقة على مستويات النحو والصوتيات والدلالة والتي تؤثر على كيفية تفكير الفرد وتعبيره عن أفكاره³. وبمعنى آخر، يبرز هذا الطرح أهمية فهم التداخل اللغوي كعملية إيجابية تعزز المهارات المعرفية، وليس كعائق أمام إتقان لغة واحدة.

¹ -عمراني فاطمة الزهراء، اللغة الأمازيغية بين الاعتراف الدستوري ومتطلبات التفعيل، مجلة التراث، المجلد 2، العدد 1، 2020، ص ص 102-105.

² -بوصباح عائشة، الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة سوسيو-لغوية، منشورات مخبر اللهجات والألسنية، 2018، ص ص 77-79.

³ -دحماني نور الدين، الاكتساب اللغوي: مقارنة في ضوء علم اللسانيات العصبية . مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11، 2021، ص 56.

إن طبيعة التداخل اللغوي وآلياته المتنوعة تُعتبر أساساً رئيسياً لفهم عملية اكتساب اللغة الثانية، فالتداخل ليس بالضرورة سلبياً كما كان يُعتقد سابقاً بل يمكن أن يصبح محفزاً للتعلم حيث يستفيد المتعلم من المعرفة اللغوية السابقة في إنشاء أنماط جديدة في اللغة المستهدفة، ويظهر ذلك في العديد من الظواهر اللغوية مثل النقل اللغوي حيث تُستعار أنماط صوتية أو نحوية أو دلالية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، سواء كان ذلك بشكل إيجابي يُيسر التعلم، أو بشكل سلبي يؤدي إلى أخطاء لغوية.¹ وعليه، يحثنا هذا الأمر على أهمية التدقيق في كيفية إدارة هذا التداخل بشكل فعال في سياقات التعليم اللغوي من خلال استراتيجيات تهدف إلى توجيه هذه التفاعلات بشكل يخدم هدف تعلم اللغة.

علاوة على ذلك، لا يمكن تجاهل السياق الاجتماعي والثقافي في فهم كيفية اكتساب اللغة والتداخل بين اللغات ذلك أن الهوية اللغوية للشخص، التي تتكون من خلال تفاعلاته مع اللغات المتنوعة في محيطه، تؤدي دوراً مركزياً في تحديد مدى استعداده للقبول باللغة الثانية ورغبته في التفاعل معها. كما "تؤثر المكانة الاجتماعية للغات المتنوعة (Prestige) و (Dominance) بشكل كبير على طريقة تفاعل الفرد مع هذه اللغات وكيفية استخدامها في مواقف التواصل المتعددة"². وانطلاقاً من ذلك، ينبغي على الباحثين في اللسانيات أن يأخذوا بعين الاعتبار هذه العناصر الاجتماعية والثقافية عند دراسة التداخل اللغوي لتحقيق فهم أعمق وأشمل لظاهرة التعدد اللغوي.

1. اكتساب اللغة وتعلم اللغة:

يُعتبر الفرق بين التعلم اللغوي واكتساب اللغة من القضايا الأساسية في ميدان اللسانيات النفسية وعلم اللغة التطبيقية إذ يعتمد التعلم اللغوي على الجهود الواعية والمقصودة لاكتساب قواعد اللغة ومفرداتها عبر التلقين والتدريب، وغالباً ما يحدث ذلك في بيئات تعليمية منظمة. بينما يعد اكتساب اللغة عملية واعية، فإنه يحدث بشكل طبيعي وتلقائي عبر التفاعل اللغوي في سياقات الحياة اليومية ويشابه إلى حد كبير الطريقة التي يتعلم بها

¹ أبو طاحون عدلي علي، علم اللغة النفسي، دار الكتاب الجامعي، د. ط، 2010، ص 123.

² زين شريف نبيلة، التعليمية والسوسيو-لسانيات: مقاربات نظرية ودراسات ميدانية في الجزائر، دار الهدى، د. ط، 2016، ص 88.

الأطفال لغتهم الأم. وفي هذا السياق، أظهرت أبحاث عديدة أن الإتقان للغة المكتسبة يتجاوز في الغالب المستوى إتقان اللغة التي يتم تعلمها، إلا أن هذه الأخيرة قد تواجه نقصاً في التنوع اللغوي وافتقاراً للمرونة التي يتسم بها الأداء اللغوي المكتسب¹. وعليه، فإن إدراك هذه التفاصيل الدقيقة يؤثر بشكل كبير على تطوير المناهج التعليمية واستراتيجيات التدريس الفعالة للغات الأجنبية.

إضافة إلى ذلك، تتجلى الفروق الأساسية بين التعلم والاكتساب في آليات معالجة اللغة التي يستخدمها الدماغ، حيث يفضل في التعلم استخدام العمليات المنطقية والتحليلية في معالجة المدخلات اللغوية، بينما يعتمد الاكتساب على آليات ضمنية وغير واعية تشبه إلى حد بعيد معالجة المعلومات الحسية. بالإضافة إلى ذلك، يتأثر التعلم اللغوي بعوامل خارجية مثل التحفيز والمكافآت والعقوبات، في حين يستند الاكتساب إلى الانغماس اللغوي والتفاعل الفعلي مع المتحدثين الأصليين. هذه الفروق تفسر جزئياً سبب مواجهة العديد من الطلاب صعوبة في تحقيق المستوى اللغوي المطلوب، بالرغم من الجهود المبذولة في دراسة اللغة، بينما "ينجح الأطفال في اكتساب لغتهم الأم بطلاقة دون الحاجة لدراسة القواعد النحوية بشكل واضح"²، هذا يعني أن فهم هذه الآليات العقلية يساعد في تحسين أساليب تعليمية أكثر فاعلية تتلاءم مع طريقة تعلم اللغة بشكل طبيعي.

إن العلاقة بين التعلم اللغوي وعملية اكتساب اللغة ليست دائماً متعارضة بل يمكن أن تكون تكاملية، إذ يعمل التعلم على تمهيد الطريق للاكتساب من خلال تزويد المتعلم بأسس لغوية صحيحة مما يعزز مشاركته بشكل فعال في التفاعلات اللغوية؛ وبالتالي يسرع وتيرة الاكتساب. ومع ذلك، من الضروري التأكيد على أن الاكتساب لا يمكن أن يتحقق بشكل كامل من خلال التعلم فقط، بل "يتطلب توفير بيئة لغوية غنية ومحفزة، تتيح للمتعليم الفرصة لاستخدام اللغة بشكل طبيعي وتلقائي"³. وبالتالي، يسهم فهم هذه العلاقة المتبادلة

¹بوشخي حفيظ، واقع الثنائية اللغوية في المنظومة التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 4، 2017، ص 112.

²عبد السلام خالد، نظريات اكتساب اللغة الثانية: دراسة مقارنة، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 1، العدد 35، 2018، ص 81.

³عبدو عبد القادر، أهمية الاستراتيجيات الحديثة في اكتساب اللغة الأجنبية، مجلة اللغة والأدب، المجلد 3، العدد 28، 2021، ص 234.

في مساعدة المعلمين على إنشاء أنشطة تعليمية تحقق التوازن بين التعليم المباشر والتفاعل اللغوي غير الرسمي مما يعزز فعالية تعلم اللغة بشكل عام.

1.1. مفهوم التعلم اللغوي في ميدان اللغويات التطبيقية:

يُعتبر مفهوم التعلم اللغوي في سياق اللغويات التطبيقية محور الاهتمام الأساسي في فهم العمليات المعرفية والاجتماعية التي يشارك فيها الشخص أثناء تعلم لغة ثانية أو أجنبية. ولا يقتصر هذا المفهوم على حفظ المفردات والقواعد فقط، بل يتجاوز ذلك ليشمل تعزيز الكفاءة التواصلية العامة التي تتضمن القدرة على استخدام اللغة بفاعلية في مواقف متعددة وفهم السياقات الثقافية التي تؤثر في الممارسات اللغوية. كما أكد الباحثون في هذا المجال على أهمية مراعاة الاختلافات الفردية بين المتعلمين من حيث دوافعهم وطرق تعلمهم وخبراتهم في اللغة المتحدث بها، بالإضافة إلى "تأثير العوامل الخارجية مثل بيئة التعليم والمواد التعليمية المستخدمة".¹ وبناءً على ذلك، فإن التعلم اللغوي وفقاً للمنظور التطبيقي لا يُعتبر عملية خطية أو متجانسة بل هو عملية ديناميكية ومتعددة الأبعاد تتطلب اعتماد مناهج تعليمية متنوعة ومتكيفة مع متطلبات المتعلمين.

إضافة إلى ذلك، يركز مفهوم التعلم اللغوي في اللغويات التطبيقية على العلاقة الديناميكية بين اللغة والمتعلم إذ أن المتعلم لا يعتبر مجرد مستقبل سلبي للمعرفة بل كفاعل نشط يبني فهمه الذاتي للغة عن طريق التجربة والممارسة والتفاعل مع الآخرين، ويشمل ذلك دراسة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون وليس بوصفها دلالات على الفشل بل كجزء أساسي في رحلة التعلم والتي "تعكس التقدم المعرفي الذي يحققونه وتساعد في تحديد المجالات التي تتطلب المزيد من التركيز والتدريب".² وعليه، يتعلق هذا المجال بتصميم استراتيجيات تعليمية فعالة تعزز من مهارات المتعلمين في استخدام اللغة بشكل مبتكر وإبداعي من خلال التركيز على الأنشطة التواصلية الأصيلة التي تعكس المواقف الحياتية الواقعية، وهذا ما يظهر في البحث الذي قدمه بومدين الذي عالج فيه أساليب تصحيح الأخطاء اللغوية.

¹ ابن عيسى عبد القادر، التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في منطقة القبائل: دراسة صوتية صرفية نحوية دلالية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2018، ص 76.

² بومدين نورة، معالجة الأخطاء اللغوية في تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية تطبيقية، ص 112.

لا يقتصر اكتساب اللغة في اللغويات التطبيقية على العملية التعليمية الرسمية داخل المؤسسات التعليمية فقط، بل يمتد إلى السياقات والمواقف المتنوعة التي يمكن أن يتعلم فيها الفرد اللغة بشكل غير مقصود أو طبيعي. إذ يتضمن ذلك التعرض للغة من خلال وسائل الإعلام، التفاعل مع الناطقين بها والمشاركة في الأنشطة الثقافية التي تستدعي استخدام اللغة. كما يهتم هذا المجال بشكل خاص بتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على عملية التعلم، مثل الهوية اللغوية والمواقف تجاه اللغة وأهمية اللغة في تشكيل العلاقات الاجتماعية. وبناءً على ذلك، فإن فهم "عملية التعلم اللغوي يحتاج إلى اعتماد رؤية شاملة ومتكاملة تأخذ في الاعتبار جميع هذه العوامل المتشابكة لتحسين الممارسات التعليمية لتكون أكثر فعالية وإنصافاً"¹. وهو ما تم الإشارة إليه في بحث موساوي عن الصلة بين الهوية واكتساب اللغة.

2.1. أهمية تعلم اللغة في التطور المعرفي والاجتماعي:

يُعد تعلم اللغة، سواء كانت لغة واحدة أو أكثر، مهارة أساسية للتنمية المعرفية لأنه يتخطى وظيفته كونه وسيلة للتواصل الشفهي؛ إذن تعد اللغة البنية الأساسية التي تُعتمد عليها العمليات العقلية المتقدمة، مثل التفكير التجريدي وحل المشكلات ووضع الخطط واتخاذ القرارات. وفي هذا الصدد، أظهرت الأبحاث أن "الأطفال الذين يتحدثون لغتين أو أكثر يتمتعون بمرونة ذهنية أكبر وقدرة أعلى على التركيز والانتباه ومفردات لغوية أوسع تتيح لهم التعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة أكبر"². فهذه الميزات المعرفية المكتسبة من تعدد اللغات في تطوير الأداء الأكاديمي بشكل عام على تعزيز القدرة على مواجهة التحديات الفكرية التي تظهر في مراحل النمو المتنوعة وتعزز من إمكانية التعلم الذاتي والتكيف مع الظروف الجديدة.

لا تقتصر أهمية تعلم اللغة على الجانب المعرفي فقط، بل تشمل أيضاً الجوانب الاجتماعية والعاطفية للشخص. فاللغة تُعتبر الوسيلة الأساسية للتواصل الاجتماعي وتكوين الروابط مع الآخرين والمشاركة في المجتمع، فالأطفال الذين يجيدون لغات متعددة يظهرون

¹موساوي فريد، التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية التحليل التقابلي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 20، 2021، ص231.

² أبو حجلة نظام الدين، علم اللغة النفسي؛ مدخل إلى سيكولوجية اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دط، 2018، ص 125.

انفتاحاً أكبر على الثقافات الأخرى ويتميزون بتسامحهم مع الاختلافات ويكونون أكثر كفاءة في التواصل بفاعلية مع أشخاص من خلفيات متنوعة. وبالتالي، "لا يساعد هذا الانفتاح والتسامح فقط في إقامة مجتمع أكثر تلاحماً وتفاعلاً، بل يدعم أيضاً تعزيز تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الأفراد إذ يشعرون بأنهم جزء من عالم أكبر وأوسع نطاقاً"¹. بالإضافة إلى ذلك، يتيح التعدد اللغوي للأفراد الوصول إلى معلومات وثقافات متنوعة مما يوسع مداركهم وآفاقهم، ويساهم في تشكيل هويتهم الفردية والاجتماعية بشكل أكثر غنى وتنوعاً.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن اكتساب اللغة يلعب دوراً مهماً في التطور اللغوي الشامل للفرد، فكل لغة تتضمن نظاماً مميزاً من المفردات والقواعد اللغوية وتعلم عدة لغات ينمي هذا النظام ويعززه، ذلك أن الأطفال الذين يتعرضون لعدة لغات يكتسبون مهارات أفضل في تحليل اللغات وفهم تركيبها مما يساعدهم في تعلم لغات جديدة في المستقبل. "كما يساهم هذا التعرض للغات المتنوعة في تنمية الوعي اللغوي أيضاً، وذلك لتعلقه بفهم تركيب اللغة واستخداماتها المتعددة مما يعزز مهارات القراءة والكتابة والإملاء"². ومن هذا المنطلق، يمكن التأكيد على أن تعلم اللغة باعتبارها لغة واحدة أو أكثر يعد استثماراً أساسياً في مستقبل الفرد والمجتمع ويساهم في تشكيل جيل متعلم وواع وقادر على التفاعل بفعالية مع البيئة المحيطة به.

3.1. مراحل تعلم اللغة (من الطفولة وحتى مرحلة الشباب):

تتميز عملية تعلم اللغة منذ بدايات الطفولة المبكرة وحتى مرحلة البلوغ بديناميكية معقدة تتأثر بعدد من العوامل البيولوجية والمعرفية والاجتماعية. ففي مرحلة الطفولة، يركز اكتساب اللغة بشكل كبير على التفاعل المباشر مع البيئة إذ يقوم الطفل بتقليد الأصوات والأنماط اللغوية التي يسمعها من البالغين مما يؤدي إلى تطور تدريجي في قدرته على فهم وإنتاج الكلمات والجمل. كما تظهر هذه العملية بوضوح في المراحل الأولى من النطق، إذ يمر الطفل بمراحل متعددة من المناغاة والكلمات الأولى والوصول إلى تركيب الجمل

¹ حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، 2018، ص 78.

² بوشلوك فتيحة، اللسانيات الاجتماعية؛ دراسة تحليلية في اللغة والمجتمع، مجلة أبحاث ودراسات علمية، 2021، ص 154.

البسيطة. ووفقا لدراسات علم النفس اللغوي، تؤدي الذاكرة العاملة دورا هاما في تخزين ومعالجة المعلومات اللغوية إذ يتمكن الطفل من تعزيز مهاراته اللغوية بشكل سريع في هذه المرحلة. "تؤدي التغذية الراجعة الإيجابية من البيئة المحيطة، سواء من الأهل أو المدرسين، إلى تعزيز ثقة الطفل بنفسه وقدرته على التعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل فعال".¹

كما تجري عملية تعلم اللغة خلال مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة إذ يزداد التركيز على تنمية الجوانب الأكثر تعقيداً في اللغة مثل النحو والصرف والمفردات. وفي هذه المرحلة، يصبح المتعلم أكثر وعياً بقواعد اللغة ويبدأ في استعمال اللغة بشكل أكثر دقة وطلاقة. بالتالي، يساهم التعليم المدرسي بشكل ملحوظ في هذا التطور إذ يتعرض المتعلم لمفردات جديدة وتراكيب لغوية أكثر تعقيداً مما يوسع من دائرة كفاءاته اللغوية، وفي نفس السياق "تلعب القراءة والكتابة دوراً أساسياً أيضاً إذ تعمل على تعزيز هذه المهارات حيث تمنح المتعلم فرصة للتفاعل مع مستويات متنوعة من اللغة والتعبير عنها بصورة كتابية".² ويضاف إلى ذلك، أن التفاعل مع الأقران يعد عاملاً هاماً في اكتساب اللغة حيث يتعلم المتعلم عبر الحوار والنقاش مع زملائه مما يساعد في تعزيز مهاراته اللغوية والاجتماعية في آنٍ واحد.

أمّا في مرحلة البلوغ، يصبح اكتساب اللغة عملية أكثر تعقيداً وتجاوزاً للحدود حيث يتمكن المتعلم من تحديد أهدافه التعليمية واختيار الاستراتيجيات الأنسب لتحقيقها. ففي هذه المرحلة، يصبح اكتساب اللغة يعتمد بشكل كبير على الدافعية الشخصية ورغبة التعلم، حيث يتحمل المتعلم مسؤولية إدارة عملية تعلمه بمفرده. كما يمكن أن يركز المتعلم في هذه المرحلة على تحسين مهارات معينة، مثل التحدث بطلاقة أو الكتابة الأكاديمية وقد يستند إلى مصادر تعليمية متنوعة، مثل الكتب والمواقع الإلكترونية والدورات التعليمية. بجانب ذلك، فإن "التعرض للغة في سياقات حقيقية، مثل التفاعل مع الناطقين بها أو مشاهدة

¹بوحارة دليلة، صعوبات تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية في ضوء علم اللغة النفسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 26، العدد 26، 2017، ص 23.

²العمروشي عاشة، المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 10، 2018، ص 125.

الأفلام والمسلسلات، إذ يقوم دورها بدور مهم في تعزيز اكتساب اللغة وتطويرها".¹ وبالتالي، يمكن الإشارة إلى أن تعلم اللغة هو عملية مستمرة لا تنتهي عند نقطة معينة، بل تستمر طوال حياة الشخص وتتأثر بالعديد من العوامل المتشابهة.

4.1. العوامل المؤثرة في تعلم اللغة:

تؤثر العوامل البيئية بشكل كبير في تحديد مسار تعلم اللغة الثانية، حيث تعتبر البيئة اللغوية المحيطة بالفرد عنصراً أساسياً في تعرضه للغة المستهدفة وتقديم فرص الممارسة والتفاعل اللغوي، فالأطفال الذين ينمون في بيئات متعددة اللغات أو في أماكن تتاح لهم فرصاً غنية للتعرض للغة الثانية، إذ يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من الكفاءة اللغوية مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في بيئات لغوية محدودة. كما أن التفاعل مع متحدثين أصليين للغة، سواء كانوا أفراداً من العائلة أو معلمين في المدرسة، يساعد في تعزيز تعلم النطق الصحيح وتكوين مفردات لغوية غنية. وعليه، تظهر "أهمية البيئة أيضاً في تأثيرها على مواقف الفرد تجاه اللغة وثقافتها ذلك أن التجارب الإيجابية مع اللغة والثقافة تزيد من الحافز على تعلمها وتعزز الانتماء إليها".² وفي هذا السياق، كشفت دراسة شاملة أجريت على عينة من الأطفال الجزائريين مزدوجي اللغة والتي أظهرت التأثير الإيجابي في التعرض المبكر للغة الفرنسية في المنزل والمدرسة على أدائهم اللغوي بها مما يبرز أهمية البيئة اللغوية المحيطة في تعلم اللغة الثانية.

وبالرغم من أن تأثير الذكاء العام قد يكون معقداً ومتشابهاً مع عوامل أخرى إلا أنه يعتبر عاملاً مهماً آخر يؤثر في تعلم اللغة. وفي هذا الصدد، أظهرت الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين الذكاء اللغوي وتعلم اللغة الثانية حيث يميل الأفراد ذوو الذكاء اللغوي العالي إلى اكتساب اللغة بشكل أسرع وأكثر كفاءة. ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أن الذكاء ليس العنصر الوحيد المؤثر في النجاح في تعلم اللغة، بل هو واحد من العوامل العديدة التي تتداخل مع بعضها. كما تعتبر قدرة الشخص على التفكير اللفظي والتمييز بين الأصوات واستيعاب

¹القرني مسفر، دور الدافعية في تعلم اللغة: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية، مجلة العلوم التربوية، (4)35، 2020، ص 87.

² بوعمره لخضر، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري: دراسة حالة الطفل ثنائي اللغة، مخبر الممارسات اللغوية، 2020، ص 123.

القواعد النحوية جميعها عناصر من الذكاء اللغوي تؤثر على تعلم اللغة. وفي المقابل، يمكن للذكاءات المتعددة الأخرى، مثل الذكاء المكاني أو الحركي، أن تساهم بطرق متميزة فورا في دعم التعلم اللغوي. وعليه، "تستدعي بعض الأبحاث الانتباه إلى أن الذكاء ليس العنصر الأبرز في تعلم اللغة مقارنة بعوامل أخرى مثل الدافعية والاجتهاد".¹ ويدعم هذا الرأي ما توصلت إليه إحدى الدراسات والتي أظهرت أن "الذكاء اللغوي وحده لا يكفي لضمان النجاح في تعلم اللغة وأن الدافعية والجدية تلعبان دورًا مشابهًا وربما أكثر أهمية.

تُعد الدافعية من أبرز العوامل النفسية التي تلعب دورًا كبيرًا في عملية تعلم اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية. كما أن الأشخاص الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الدافعية يميلون إلى بذل مجهود أكبر (Exerting effort) في التعلم والممارسة والتفاعل مع اللغة مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل. إضافة إلى ذلك، تختلف أنواع الدافعية إذ نجد الداخلية منها والتي تأتي من اهتمام الفرد باللغة ورغبته في إتقانها وتعتبر أكثر استدامة وتأثيرًا في تحقيق النجاح في تعلم اللغة لأنها تشجع الفرد على التعلم الذاتي والتطور المستمر، وأخرى خارجية ترتبط بمكافآت أو ضغوط من الخارج. بالإضافة إلى ذلك، فإن اتجاهات الفرد تجاه اللغة وثقافتها ومدى تقديره لأهمية اللغة في حياته جميعها مؤثرة في الدافعية".² وفي هذا السياق، أظهرت دراسة أخرى أن الطلاب الذين يمتلكون دوافع قوية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بهدف التواصل مع الآخرين أو الحصول على فرص عمل أفضل أداءً من غيرهم.

2. التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية في السياق الجزائري:

تظهر مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في الجزائر بوضوح في مختلف المستويات اللغوية، بدءًا من المستوى الصوتي حيث نلاحظ ظاهرة استعراء الأصوات وتكيفها مع نظام اللغة الأخرى، مرورًا بالمستوى الصرفي حيث يتبادل المتحدثون أنماطًا صرفية وتراكيب نحوية، وصولًا إلى المستوى الدلالي حيث تكتسب الكلمات والمفاهيم معاني

¹عابدة فتحة، العلاقة بين الذكاء اللغوي والدافعية واكتساب اللغة الثانية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 40، العدد 40، 2018، ص 88.

²مطر محمد، أثر الدافعية في اكتساب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، المجلد 24، العدد 24، 2015، ص 156.

جديدة أو تتغير دلالتها نتيجة تأثير اللغة الأخرى. علاوة على ذلك، يعد هذا التداخل عملية معقدة تخضع لقوانين وضوابط لغوية واجتماعية تعكس واقعاً لغوياً مزدوجاً يعيشه الجزائريون وليس مجرد انتقال عشوائي للعناصر اللغوية إذ أن الفرد يمكن أن يواجه صعوبة في التعرف على ما إذا كانت العبارة التي يسمعهها تعود إلى اللغة العربية أم الأمازيغية في المناطق التي تتواجد فيها تداخلات لغوية كثيفة وذلك نتيجة الاندماج الكبير والترابط العميق بين اللغتين، وبالتالي، يعكس ذلك "وجود ديناميكية لغوية متجذرة في المجتمع الجزائري حيث اللغتان ليستا في عزلة كلية بل تتفاعلان وتتطوران ضمن سياق اجتماعي وثقافي مشترك".¹

إذن، يعد التداخل المعجمي من أهم جوانب التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية في الجزائر حيث تتبادل اللغتان مجموعة كبيرة من المفردات والكلمات، ولا يقتصر هذا التبادل على الكلمات العادية فقط، بل يتضمن أيضاً المصطلحات المتخصصة في مجالات متنوعة، مثل الزراعة والحرف اليدوية والعادات والتقاليد. كما يعكس هذا التبادل المعجمي طابع التفاعل الثقافي والاجتماعي بين اللغتين حيث أثرت كل واحدة منهما في الأخرى بشكل ملحوظ. يمكن رؤية هذا التأثير في اللهجات المحلية التي تدمج بين المفردات العربية والأمازيغية في سياق واحد مما ينتج عنه لغة هجينة مميزة.² وعليه، فهذا التداخل اللغوي يمتد ليشمل المستوى المكتوب أيضاً ولا يقتصر على المستوى المنطوق فقط حيث تُستخدم الكلمات المستعارة من إحدى اللغتين في نصوص مكتوبة باللغة الأخرى كما تُظهر هذه الديناميكية المعجمية غنى وتنوع المشهد اللغوي في الجزائر وتعكس في ذات الوقت تعقيد هوية المجتمع اللغوية.

1.2. تعريف التداخل اللغوي في ميدان اللغة الاجتماعية:

يعتبر التداخل اللغوي في علم اللغة الاجتماعي ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب تتجاوز مجرد استعارة الكلمات أو العبارات بين لغتين. إذ يظهر هذا التفاعل الديناميكي بين أنظمة لغوية متعددة في مستويات متنوعة من اللغة، بدءاً من الأصوات وصولاً إلى

¹الحاجي سيدي يومدين عبد الله، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 3، 2019، ص 123.

²بن ناصر بشير، ازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 1، العدد 36، 2014، ص 87.

التركيبات النحوية والدلالية ويتأثر بعدة عوامل اجتماعية وثقافية. كما يظهر هذا التداخل في الاستخدام اليومي للمتحدثين ثنائيي اللغة حيث يقومون بإدراج عناصر من لغة واحدة في سياق لغة أخرى مما ينتج عنه أنماط لغوية هجينة تعكس هويتهم اللغوية المزدوجة.

في نفس السياق نجد "تباين أشكال هذا التداخل من مجرد استعارة كلمات فردية إلى استخدام جمل أو تراكيب نحوية كاملة من اللغة الأخرى، وصولاً إلى تغيير رموز لغوية بشكل متكرر في نفس السياق التواصلي".¹ لهذا التنوع يعكس تعقيد هذه الظاهرة والحاجة لتحليلها في إطار اجتماعي أوسع مع مراعاة العوامل المؤثرة مثل هيمنة اللغة والمواقف الاجتماعية والثقافية تجاه اللغات المعنية إضافة إلى دور المتحدثين أنفسهم في تشكيل هذه الظاهرة وإيجاد سبل لتحسينها.

يعتبر التداخل اللغوي، من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي، مؤشرات على التغيرات التي تحدث في اللغات في سياق التفاعل بين المجتمعات اللغوية المتنوعة، فهو إذن عملية حيوية تعكس التغيرات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بين هذه المجتمعات وليس فقط نتيجة للاتصال اللغوي العابر. فالتداخل غالباً ما يظهر في الحالات التي تكون فيها إحدى اللغات ذات مكانة اجتماعية أو اقتصادية أعلى من الأخرى مما يؤدي إلى استعارة بعض العناصر اللغوية من اللغة الأقوى إلى اللغة الأقل نفوذاً، وهذا يساهم في "تغيير بنية اللغة الأقل نفوذاً وقواعدها مما يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور أشكال لغوية هجينة جديدة".² بالإضافة إلى ذلك، يلعب التداخل دوراً مهماً في تشكيل الهوية اللغوية للمتحدثين ثنائيي اللغة، حيث يُعتبر استخدامهم للتداخل وسيلة للتعبير عن انتماءاتهم المتعددة أو عن مشاعرهم بشكل أكثر دقة، ويمكن أن يكون التداخل اللغوي وسيلة للتواصل في المواقف التي يعجز فيها المتحدثون عن التعبير عن أنفسهم بشكل كامل بلغة واحدة.

إن استيعاب التداخل اللغوي في علم اللغة الاجتماعي يستلزم تحليلاً دقيقاً للعوامل الاجتماعية والتاريخية التي تشكل سياق هذا التداخل الذي يعتبر نتيجة لتفاعل معقد بين المجتمع والثقافة واللغة وليس ظاهرة لغوية فقط، إذ يتأثر بعوامل مثل الهجرة والعولمة

¹-Abdelkafi, Ahmed. (2019). *Les emprunts linguistiques dans les médias arabes tunisiens* (Thèse de doctorat). Université de Tunis, p.128.

²-Harrat Abdelhalim. (2018). *Language Contact and Its Effects: The Case of Bilingual Speech among Algerian Youth*. *Langage et Société*, (203), p 77.

والتعليم ووسائل الإعلام والتغيرات الاجتماعية فعلى سبيل المثال، يمكن أن يؤدي استخدام لغة أجنبية في التعليم إلى زيادة التداخل اللغوي في اللغة الأم، بينما قد "يسهم التعرض المستمر لوسائل الإعلام الأجنبية في زيادة استعارة الكلمات والمصطلحات من تلك اللغة".¹ وبالتالي، تؤدي التغيرات الاجتماعية والاقتصادية إلى تغيير موضع اللغات المتنوعة في المجتمع مما ينعكس على أنماط التداخل اللغوي السائدة. وبناءً على ذلك، فإن دراسة التداخل اللغوي تحتاج إلى منهج شامل يأخذ بعين الاعتبار جميع هذه العوامل المتشابكة، ولا تقتصر فقط على التحليل اللغوي.

2.2. الأنواع الرئيسية للتداخل اللغوي: الصوتي، القواعدي، والدلالي

يتضح التداخل اللفظي، كأحد أبرز جوانب الثنائية اللغوية، في استعارة كلمات أو أجزاء كلمات من لغة لأخرى وغالباً ما تكون اللغة المهيمنة هي المصدر وتندمج هذه الاستعارات في بنية اللغة الأخرى لتصبح جزءاً لا يتجزأ منها وهذا ما نلاحظه بوضوح في العديد من السياقات اليومية سواء في المحادثات العادية أو في النصوص المكتوبة، فعلى سبيل المثال، نجد استخداماً متزايداً لكلمات فرنسية نحو "بونجور" و"ميرسي" وغيرها في اللهجة العربية الجزائرية حيث يتم تعديلها صوتياً أحياناً لتناسب مع نظام الأصوات العربية، وهذه العملية لا تقتصر فقط على استعارة الكلمات بل قد تمتد لتشمل اشتقاق كلمات جديدة باستخدام هذه العناصر الدخيلة".² وعليه، إن هذا النوع من التداخل اللغوي يعتبر ديناميكية اللغات وتأثيراتها المتبادلة عبر الزمان والمكان ويؤكد أن اللغة ليست كيانه ثابتاً بل هي في حالة تغير وتطور مستمر تحت تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية مما يؤدي إلى ظهور أنماط لغوية هجينة تميز بينات الثنائية اللغوية.

أنتج التداخل النحوي تأثير القواعد النحوية للغة معينة على اللغة الأخرى ويظهر ذلك على مستويات متنوعة، مثل ترتيب الكلمات في الجملة أو استخدام الأدوات النحوية أو حتى تكوين الجمل المعقدة، وغالباً ما يُلاحظ المتحدث باللغتين أنه يميل لاستخدام هياكل جملية مماثلة لتلك الموجودة في اللغة المهيمنة على الرغم من أن هذه الهياكل قد تكون غير شائعة

¹-Boudarham Ourida. (2017). L'influence du français sur l'arabe parlé dans les médias algériens. *Revue Algérienne de Sciences du Langage*, 2(2), p 56.

²-عميش نور الدين، التداخل اللغوي في اللغة العربية الجزائرية: دراسة ميدانية في منطقة وهران، دار الهدى، 2015، ص 45.

أو غير مقبولة في اللغة الأخرى. فعلى سبيل المثال، قد يقوم المتحدث باللغة العربية بترتيب الكلمات في الجملة على نحو مشابه للغة الإنجليزية، فيقول: "أنا ذاهب إلى المدرسة اليوم" بدلاً من "أنا ذاهب اليوم إلى المدرسة"، مما قد يؤدي أحياناً إلى أخطاء نحوية واضحة ولكنها "تعكس في الوقت نفسه قوة تأثير اللغة المهيمنة على هيكل اللغة الأخرى".¹ وبالتالي، يجذب هذا النوع من التداخل اهتمام اللغويين لأنه يكشف عن الآليات العقلية التي تنظم اللغات وكيف تتم معالجة القواعد النحوية المتعددة داخل الدماغ.

إضافة إلى ذلك، يتعلق "التداخل الدلالي بتأثير المعاني اللغوية بين لغتين حيث يمكن أن يؤدي استخدام كلمة معينة في لغة إلى إحداث تغيير في المعنى المقابل لها في لغة أخرى أو قد ينتج عنه فهم خاطئ للمعنى المقصود، و قد ينجم هذا التداخل عن الاستخدام المتزايد للغة السائدة في حياة الفرد أو عن الاختلافات الثقافية بين اللغتين".² فعلى سبيل المثال، قد يستخدم المتحدث باللغتين كلمة تحمل معنى محدداً في إحدى اللغتين، بينما تعني شيئاً آخر أو أكثر دقة في اللغة الأخرى مما يسبب نوعاً من اللبس أو سوء الفهم، خصوصاً في سياقات التواصل المعقدة يُعد هذا التداخل الدلالي من أكثر أنواع التداخل اللغوي تعقيداً لأنه يرتبط بشكل وثيق بالخبرات الثقافية والشخصية للمتحدث مما يستدعي دراسة دقيقة لفهم تأثيراته المتنوعة على تعلم اللغات واستخدامها.

3 مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المحادثات اليومية:

يتجسد التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في الاستعمال اليومي من خلال تبادل المفردات والتأثير المتبادل في الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية. ويؤدي هذا التفاعل إلى ظهور أنماط لغوية مختلطة تعكس التعايش المستمر بين اللغتين، مما يسهم في إثراء التنوع اللغوي والثقافي في المجتمع الجزائري. وفي هذا الصدد أجرى الباحث بومدين دراسة معمقة تُظهر أن هذا التداخل اللغوي ليس ظاهرة عابرة بل يدل على دينامية التفاعل الثقافي واللغوي المستمر بين هاتين اللغتين في السياق الجزائري تحديداً.

¹ صالح محمد، علم النفس اللغوي، دار الفكر العربي، 2014، ص 123.

² عزيزي محمد، التداخل اللغوي وأثره على اكتساب اللغة الثانية: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 2، العدد 10، 2018، ص 87 .

يتجلى التداخل اللغوي "بين العربية والأمازيغية في المحادثات اليومية بشكل متنوع يتجاوز مجرد استعارة الكلمات"¹، حيث يتضح في استخدام رموز لغوية محددة ودلالات ضمنية تحمل أبعادًا اجتماعية وثقافية عميقة. فنلاحظ أن بعض المتحدثين يميلون لاستخدام كلمات أو تعابير أمازيغية معينة للتعبير عن الانتماء أو الهوية الثقافية أو لتأكيد الروابط الاجتماعية المشتركة، وقد يمكن أن يأخذ هذا التداخل صورة التناوب اللغوي (code-switching) يحدث عندما ينتقل المتحدث بوعي أو دون وعي من العربية إلى الأمازيغية أو العكس ضمن سياق محادثة واحدة، وقد يتضمن هذا الانتقال عدة وظائف اجتماعية مثل إضافة طابع فكاهي للحديث أو التأكيد على رسالة معينة أو حتى إظهار الاحترام للمتلقي. إذ "تظهر هذه الأنماط اللغوية بشكل خاص في الأوساط الاجتماعية التي تشهد وجودا كثيفا للمتحدثين باللغتين مما يؤدي إلى خلق بيئة لغوية غنية ومتنوعة"². ومن المهم الإشارة إلى أن الباحثة خلوفي قد تناولت هذه الجوانب الاجتماعية في بحثها حول التناوب اللغوي في المجتمع الجزائري.

وعليه، فإن تحليل مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المحادثات اليومية لا يقتصر على رصد هذه الظواهر فقط، بل يمتد إلى فهم أعمق للدلالات اللغوية والاجتماعية التي تحملها ولا يُعتبر عملية آلية لتبادل المفردات والتركيبات فقط، بل يعبر عن الهوية الثقافية والديناميات الاجتماعية المعقدة التي تشكّل حياة المتحدثين. كما تشمل هذه الديناميات مفاهيم مثل القوة اللغوية والتفضيل اللغوي والاتجاه تجاه اللغات المتنوعة. إضافة إلى ذلك، قد يفضل بعض المتحدثين استخدام لغة معينة أكثر من الأخرى حسب الوضع الاجتماعي أو المجموعة التي ينتمون إليها مما يؤدي إلى تباين في أنماط التداخل اللغوي. وبالتالي، يمكن هذا الاختلاف من استكشاف العلاقة بين التداخل اللغوي والعوامل الاجتماعية والثقافية، وفي هذا الصدد قام الباحث بوزيدي في دراسته بتحليل مفصل "أثر

¹-Bouharham Ourida. (2017). L'influence du français sur l'arabe parlé dans les médias algériens. *Revue Algérienne de Sciences du Langage*, 2(2), p 112

²-Khaloufi Amel. (2021). Le code-switching en Algérie : analyse des pratiques langagières et identitaires. (Doctoral dissertation, Université de Lyon). P 78.

العوامل الاجتماعية على مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في الأحاديث اليومية مؤكداً على أهمية السياق الاجتماعي في فهم هذه الظاهرة".¹

3.2. أمثلة عن التداخل اللغوي في المنظومة التعليمية الجزائرية:

تظهر مظاهر التداخل اللغوي في النظام التعليمي الجزائري بوضوح في استعمال الطلاب للغة الدارجة الجزائرية (العربية العامية) خلال الحصص الدراسية المخصصة للغة العربية الفصحى أو الفرنسية، ولا يقتصر هذا الاستخدام على المحادثات العفوية بين الطلاب بل يمتد ليشمل محاولاتهم للإجابة على الأسئلة المطروحة أو حتى في كتاباتهم مما يخلق مزاجاً لغوياً غير متجانس يعيق عملية اكتسابهم المهارات اللغوية المطلوبة في كلتا اللغتين الرسميتين، ذلك أن الطالب قد يجد صعوبة في توضيح فكرة مجردة باللغة الفصحى بسبب اعتماده المفرط في الدارجة التي قد لا تملك مصطلحات مساوية بدقة أو قد تحمل معاني مختلفة. وهذا التداخل يؤثر سلباً على قدرة الطالب على التمييز بين المستويات اللغوية المتنوعة ويعوق تطوره اللغوي الصحيح. وفي هذا السياق، أكدت دراسة بن عليّة (2018) هذه الفكرة حيث لاحظت تفشي هذه الظاهرة بشكل واسع في مختلف المستويات التعليمية في الجزائر مع التركيز على تأثيرها السلبي على الأداء الدراسي في مادة.

كما يتجلى التداخل اللغوي أيضاً في اعتناق المعلمين لأساليب لغوية غير سليمة أثناء العملية التعليمية، إذ يقع بعضهم في فخ استخدام اللهجة العامية أو دمجها مع الفصحى بهدف تسهيل الفهم للطلاب، أو ربما بسبب عدم إتقانهم الكامل للغة الفصحى ذاتها. وعليه، يزيد هذا الأمر من تعقيد المشكلة حيث "يصبح الطالب غير قادر على التفريق بين اللغة الصحيحة واللغة غير الصحيحة مما يؤثر على نموذج اللغة الذي يتلقاه في المدرسة".² وبالتالي، فلا بد أن تكون المدرسة مكاناً لاكتساب اللغة الفصحى الصحيحة تتحول في بعض الأحيان إلى بيئة تعزز تداخل اللغات بشكل غير مقصود. علاوة على ذلك، يتجلى هذا التداخل بشكل واضح في ترجمة المصطلحات التقنية والعلمية، حيث يواجه المعلمون صعوبة في العثور على المقابلات الدقيقة باللغة العربية الفصحى مما يؤدي إلى

¹-Bouzidi Sabrina. (2019). *Languages in contact: Sociolinguistic dynamics and issues in Algeria* (Doctoral dissertation, University of Paris 3). P 233.

²بن عليّة نورة، واقع اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالجزائر: دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 11، 2018، ص 123.

استخدام تعابير غير دقيقة أو مزيج من اللغتين الفرنسية والعربية. ولقد أشارت واحدة من الدراسات وضع اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر، إذ تناولت هذه الإشكالية مشددة على أهمية تحديث برامج تدريب المعلمين لتعزيز مستوى إتقانهم للغة العربية الفصحى وزيادة قدرتهم على استخدامها بشكل فاعل في التعليم.

وعليه، يتجاوز تأثير التداخل اللغوي حدود اللغة العربية الفصحى ليشمل اللغة الفرنسية أيضًا، حيث يظهر في استخدام الطلاب والمدرسين لبعض المفردات والتعبير المستعار من الدارجة الجزائرية أو اللغة العربية الفصحى في سياق التحدث أو الكتابة باللغة الفرنسية، ويظهر هذا الجانب بشكل واضح في نطق بعض الكلمات الفرنسية مع تأثيرات نطقية ناتجة عن اللغة العربية أو من خلال "استخدام تراكيب لغوية عربية في جمل فرنسية مما يؤدي إلى ظهور ما يعرف بـ "الفرنسية الجزائرية" التي قد لا يفهمها الناطقون الأصليون باللغة الفرنسية".¹ ويظهر ذلك جليًا في طريقة نطق بعض الكلمات الفرنسية بتعديلات نطقية متأثرة بالعربية أو استخدام بعض التركيب اللغوي العربي في جمل فرنسية مما يؤدي إلى ظهور ما يعرف بـ "الفرنسية الجزائرية" التي قد لا يفهمها الناطقون الأصليون باللغة الفرنسية.

فهذا التداخل لا يؤثر على جودة اللغة الفرنسية المستخدمة فقط، بل يعكس أيضًا تعقيدات الهوية اللغوية والثقافية في الجزائر كما يمتد ليتضمن الكتابة، "إذ يواجه الطلاب تحديات في التمييز بين قواعد اللغة الفرنسية وقواعد اللغة العربية مما ينتج عنه أخطاء إملائية ونحوية شائعة"². وفي هذا السياق، تم تسليط الضوء على تأثير التداخل اللغوي على اكتساب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالإضافة إلى قدرة المتعلمين على استخدامها بشكل فعال في سياقات متعددة في دراسة تحليلية تناولت واقع اللغة الفرنسية في الجزائر.

¹خالفي أمين وبن عثمان محمد وبوخالفة عبد القادر، واقع اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر: دراسة تقييمية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 1، العدد 2، 2020، ص 45.

²مخلوفي سمير، التحديات اللغوية في تعليم اللغة الفرنسية بالجزائر: دراسة تحليلية، مجلة اللغات والترجمة، المجلد 1، العدد 5، 2022، ص 78.

3. النظريات اللغوية المفسرة لتداخل اللغات:

تتنوع النظريات اللغوية التي تسعى لفهم ظاهرة تداخل اللغات، حيث تشمل مقاربات تركز على الجوانب الإدراكية والنفسية للغة وأخرى تركز على الجوانب الاجتماعية والتفاعلية. من ناحية أخرى، توجد نظرية "التفعيل التفاعلي" (Model Activation Interactive) التي تفترض أن "معالجة اللغة تحدث من خلال شبكة من العقد المتصلة وأن إنشاء مفهوم لغوي في لغة معينة يؤدي إلى تكوين مفاهيم مشابهة في لغة أخرى مما يفسر حدوث التداخل اللغوي بسهولة خاصة عندما تتشابه اللغتين، وتشدد هذه النظرية على الطابع المتحرك والقابل للتكيف للتعامل مع اللغتين في مخ الشخص ثنائي اللغة"¹. وفي هذا الصدد، قد بينت دراسة علاقة التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية: دراسة تطبيقية "أن هذا النموذج يساهم في إدراك كيف تتداخل المفردات على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سكرة" والتراكيب بين اللغات المتنوعة".

ومن ناحية أخرى، تظهر نظرية "التنافس اللغوي" (Language Competition) "التي تفترض أن اللغتين تتنافسان في الدماغ للوصول إلى مستوى التنشئة المطلوب وأن اللغة التي تحصل على تنشئة أكبر هي التي يتم اختيارها في عملية الإنتاج اللغوي. كما يشير مؤيدو هذه النظرية إلى أن التداخل اللغوي يحدث عندما يكون مستوى تعليم اللغتين متقاربا مما يؤدي إلى اختيار كلمات أو تركيبات من اللغة غير المقصودة. وقد "يستند هذا التصور إلى مفهوم وجود تحكم تنفيذي (Executive) في الدماغ يقوم بدور رئيسي في إدارة عملية اختيار اللغة وتقليل حدوث التداخل اللغوي".² كما يوضح النهج المتكامل لهوية اللغة في الأبحاث اللغوية "أهمية السياق الاجتماعي في تعزيز أو تقليل المنافسة بين اللغات وتأثير ذلك على أشكال التداخل المتنوعة.

بالإضافة إلى ذلك، توجد نظريات أخرى تركز على الجوانب الاجتماعية والتفاعلية لتداخل اللغات، مثل نظرية "التعددية اللغوية" (Multilingualism as Norm) التي تعتبر

¹ بلال سامي، علاقة التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية: دراسة تطبيقية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سكرة، مجلة الباحث، المجلد 1، العدد 17، 2017، ص 106.

² بن جدو حفيظة، المقاربة التكاملية للغة الهوية في الدراسات اللغوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 31، 2018، ص 71.

التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية وحتمية في سياقات التعدد اللغوي وترفض اعتباره خطأ أو تشويهاً. إذ تُظهر هذه النظرية أن التداخل اللغوي يعكس الهوية اللغوية المعقدة والمتغيرة للأفراد ثنائيي اللغة وأنها وسيلة للتعبير عن الانتماءات المتعددة، و"يعتبر التداخل اللغوي جزءاً من استراتيجيات التواصل التي يستخدمها الأفراد لتحسين فهمهم المتبادل والتعبير عن أنفسهم بشكل فعال".¹ إضافة إلى ذلك، أظهرت أبحاث التداخل اللغوي وتأثيره في العربية الفصحى المعاصرة أن "هذه المقاربة تتيح فهم التداخل اللغوي كونه وسيلة من وسائل التغيير والتطور اللغوي وليس مجرد عطل في النظام اللغوي".

1.3. النظرية السلوكية: التعلم من خلال المحاكاة والتعزيز

تعتبر نظرية التعلم السلوكية، بمبادئها التي تركز على الملاحظة والتقليد والتعزيز، من النظريات المؤثرة التي تم استخدامها لتفسير اكتساب اللغة الثانية وباختصار في سياق الثنائية اللغوية، ذلك أن هذه النظرية تركز على السلوكيات الملحوظة والقابلة للقياس مما يبرز تأثير البيئة المحيطة والمتحدثين الأصليين في تشكيل مهارات المتعلم اللغوية. كما يُعتبر المتعلم هنا ككائن سلبي يستوعب اللغة من خلال المحاكاة الدقيقة للنماذج اللغوية التي يتعرض لها ومن ثم يكتسب المهارات اللغوية عبر التعزيز الإيجابي الذي يحصل عليه عند إنتاج هذه النماذج بشكل صحيح، بينما "يحصل على تعزيز سلبي أو عدم تعزيز عند الأخطاء مما يؤدي إلى تعديل السلوك اللغوي".² وهذا ما نقوم بتوضيحه في بحث مفصل حول هذا الموضوع، حيث تم التركيز على دور الأهل في تعزيز اكتساب الطفل للغة، سواء كانت لغته الأم أو لغة أخرى.

إضافة إلى ذلك، تظهر أهمية مفهوم التعزيز في النظرية السلوكية كونه العنصر الرئيس في عملية تعلم اللغة، حيث لا يكفي فقط التعرض للنماذج اللغوية، بل يحتاج المتعلم إلى نوع من التحفيز أو التغذية الراجعة الإيجابية التي تعزز استمراريته في استخدام النماذج الصحيحة وتقادي الأخطاء، ويتضح ذلك من خلال مواقف متعددة مثل المدح اللفظي على النطق السليم أو المكافآت المالية التي ينالها المتعلم عند إظهار تحسن في أدائه اللغوي.

¹ الخطيب محمد، التداخل اللغوي وأثره في اللغة العربية الفصحى المعاصرة، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد 26، 2010، ص 223.

² بن غبريت عبد الله، اكتساب اللغة الأم: نظريات وآليات، عالم الكتب الحديث، 2013، ص 140

وعلى العكس من ذلك، فإن غياب التعزيز أو التوبيخ يمكن أن يسبب تثبيط المتعلم ويؤدي إلى تراجع في مسيرة التعلم. كما أكد الباحثون في عدة دراسات على "أهمية التوازن في استخدام التعزيز مع مراعاة طبيعة المتعلم وإمكانياته اللغوية حيث إن التعزيز المفرط قد يؤدي إلى الاعتماد على الآخرين، بينما يؤدي نقصه إلى فقدان الدافع"¹ وهذا ما يتضح بوضوح في دراسة جزائرية قارنت بين طرق التدريس المختلفة وتأثيرها في تحصيل الطلبة.

بالإضافة إلى أن النظرية السلوكية ليست خالية من نقاط الضعف والانتقادات في توضيح بعض جوانب اكتساب اللغة بالرغم من قوتها خاصة فيما يتعلق بالثنائية اللغوية. كما أن الاختصار على المحاكاة والتكرار لا يوضح قدرة المتعلم على إنتاج جمل جديدة لم يسمع بها سابقاً أو يحاكيها، ويتجاهل الدور النشط الذي يقوم به المتعلم في عملية بناء اللغة، حيث يُعتبر فقط متلقياً خاملاً. كما أنها لا توفر تفسيراً كافياً لظاهرة الأخطاء الإبداعية التي يرتكبها المتعلمون والتي تعكس محاولات تطبيق قواعد اللغة بشكل عام. ولهذا، "قد طرحت أفكار جديدة تسعى إلى تقديم تفسيرات أكثر اتساعاً لعملية اكتساب اللغة، تأخذ في الحسبان الجوانب الفكرية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في هذه العملية"² وهو ما يركز عليه أصحاب النظريات المعرفية في أبحاثهم التي سعت إلى تخطي هذه المسألة.

2.3. النظرية التوليدية والتحويلية: القدرات الفطرية لتعلم اللغات:

تُعد النظرية التوليدية التحويلية، التي أسسها نعوم تشومسكي، نقطة تحول جذرية في فهمنا للقدرة الفطرية للإنسان على اكتساب اللغة إذ تفترض هذه النظرية وجود نحو شامل (Universal Grammar) مُتواجد في الدماغ البشري والذي يمثل مجموعة من المبادئ والقواعد اللغوية العامة التي تشترك فيها كافة اللغات الطبيعية. فهذا النحو الشامل لا يقتصر على لغة محددة بل هو بمثابة إطار أولي يُسهل تعلم أي لغة، سواء كانت لغة أم أو لغة ثانية. فالطفل، وفقاً لهذا الرأي، لا يبدأ من لا شيء عند تعلم اللغة بل يمتلك في الواقع نظاماً لغوياً فطرياً يعينه على تحليل المدخلات اللغوية التي يحصل عليها من بيئته ومن ثم وضع القواعد اللغوية الخاصة بلغته مما يشرح السرعة والفاعلية التي يتعلم بها الأطفال

¹ زقور أحمد، تقويم الأداء اللغوي في ضوء المستجدات البيداغوجية: رؤية تحليلية، مجلة آفاق للعلوم، المجلد 2، العدد 10، 2021، ص ص 25-26.

² الخولي محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000، ص ص 177-178.

لغاتهم. كما أن أحد أبرز المفاهيم التي تطرحها النظرية التوليدية هو مفهوم الكفاءة اللغوية (Competence) مقابل الأداء اللغوي (Performance)، حيث "تشير الكفاءة إلى المعرفة الضمنية التي يمتلكها متحدث اللغة، بينما يشير الأداء إلى كيفية استخدام هذه المعرفة في التواصل الفعلي مما يسهم في فهم أعمق للقدرات المتواجدة وراء إتقان اللغة"¹، وهو ما أكدت عليه دراسات علم اللغة النفسي الحديثة.

وبهذا تتخطى النظرية التوليدية التحويلية وصف البنية السطحية للغة وتهدف إلى فهم البنية العميقة (Deep Structure) الكامنة وراء التعبيرات اللغوية الظاهرة ويمكن التعبير عن نفس المعنى بتراكيب لغوية متنوعة وذلك عبر عمليات تحويلية حسب تشومسكي إذ تُنفذ التحولات على البنية العميقة لإنتاج البنية السطحية مما يبين أن القدرة اللغوية لا تتعلق فقط بتخزين القواعد، بل تشمل أيضًا القدرة على استخدام هذه القواعد بطرق مبتكرة لإنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة. إذن، يكشف هذا الاتجاه عن "آفاق جديدة لفهم كيفية اكتساب الأفراد لعدة لغات وكيف يمكنهم تمييز الأنظمة اللغوية المختلفة مع الاحتفاظ بقدرة فطرية على استيعاب القواعد الأساسية التي تحكم تلك اللغات"². وفي هذا السياق، أوضحت دراسة أخرى أهمية هذه المفاهيم في إدراك التنوع اللغوي وتعلم اللغات الأجنبية في السياق الجزائري.

بجانب ذلك، تقدم النظرية التوليدية التحويلية فكرة المعلمات، والتي تمثل خيارات معينة تمكن اللغة من التنوع في أساليب التعبير عن نفس المبادئ العامة. مثلاً، قد تتباين اللغات في ترتيب الكلمات ضمن الجملة (فاعل-فعل-مفعول أو فعل-فاعل-مفعول) لكنها جميعًا تلتزم بالمبادئ الأساسية للقواعد النحوية. وبالتالي، فإن تعلم اللغة من هذا المنظور، هو عملية اختيار المعلمات المناسبة للغة المستهدفة وهذا يفسر لماذا يعاني بعض المتعلمين من صعوبة في تعلم لغات معينة بسبب اختلاف المعلمات بين لغتهم الأم واللغة التي يسعون لتعلمها ما يتطلب تعديل المعلمات الفطرية لديهم. وهذا "الجزء من النظرية يحمل أهمية بالغة في سياق ثنائية اللغة، إذ يمكن أن يسهم فهم هذه المعلمات في تطوير استراتيجيات تعليم

¹ ابن غربية سهام، علم النفس اللغوي: دراسات في اكتساب اللغة وإنتاجها وفهمها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2019، ص 128.

² بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 3، العدد 4، 2020، ص 76 .

اللغات وتسهيل عملية الاكتساب"¹، وهو ما أكدته دراسة أخرى حول تأثير العوامل المعرفية على تعلم اللغة الثانية.

3.3. النظرية التفاعلية: أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب اللغة

تحتل النظرية التفاعلية منزلة رفيعة في بحوث اكتساب اللغة، إذ تبرز أهمية التفاعل الاجتماعي باعتباره المحرك الأساسي لنمو المهارات اللغوية. بدلاً من التركيز على القدرات الفطرية أو المحفزات البيئية بعيداً عن السياق الاجتماعي، تعتبر هذه النظرية أن اللغة تتطور من خلال الانخراط الفعّال في المحادثات والتفاعلات مع الآخرين. كما يكتسب المتعلم اللغة عبر التفاعل مع المتحدثين الآخرين والتفاوض على المعنى بالإضافة إلى الحصول على التغذية الراجعة التي تعينه على تصحيح أخطائه وتعديل فرضه اللغوية. وبالتالي، "إن التواصل عملية تعاون في بناء المعرفة اللغوية وليس مجرد نقل للمعلومات حيث يساهم المتعلم في تشكيل السياقات اللغوية التي يتعرف من خلالها"². ويتضح هذا الدور بشكل جلي في الأبحاث التي استعرضت تأثير التفاعل بين الأطفال والبالغين على نمو لغتهم، فالحوارات التي تدعمها الأمهات أو مقدمو الرعاية وما يترافق معها من تعديلات لغوية تناسب مستوى الطفل تساهم بشكل كبير في ترسيخ القواعد اللغوية وتوسيع المفردات.

تتسع أهمية التفاعل الاجتماعي لتشمل عدة جوانب لغوية، بدءاً من الصوتيات وصولاً إلى النحو والدلالة. ففي ميدان الصوتيات، يكتسب الطفل القدرة على تمييز الأصوات اللغوية المتنوعة من خلال الاستماع إلى متحدثين آخرين ومحاولة تقليدهم بالإضافة إلى تلقي الملاحظات والتصحيحات منهم. وفي مجال النحو، يتعلم الطفل القواعد النحوية من خلال التعرف على النماذج الصحيحة وتطبيقها في سياقات متنوعة واستقبال التغذية الراجعة التي تساهم في تعديل استنتاجاته.

أما في مجال الدلالة، "فيكتسب الطفل المعاني المتعددة للكلمات من خلال استخدامها في سياقات مختلفة والتفاعل مع المتحدثين الآخرين الذين يقدمون له المساعدة

¹ بلخيري سعيد، سياسات اللغة في الجزائر: من الصراع إلى التوافق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2018، ص 115.

² أبو رياش حسين، علم اللغة النفسي: مدخل إلى دراسة اللغة والعقل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010، ص 214.

في إدراك الفروق الدقيقة في المعاني".¹ إذن فالتفاعل الاجتماعي لا يقتصر فقط على التفاعل اللفظي، بل يتضمن أيضًا التفاعل غير اللفظي مثل الإشارات والحركات وتعبيرات الوجه التي تعزز فهم المعنى وتسهّل عملية التواصل.

وتجدر الإشارة إلى أن النظرية التفاعلية لا تنفي أهمية العوامل الوراثية أو البيئية في تعلم اللغة، بل تؤكد على أهمية التفاعل بين هذه العوامل. فالفطرة تمنح الطفل بعض المهارات اللغوية الأساسية والبيئة تقدم له المدخلات اللغوية المطلوبة، لكن التفاعل الاجتماعي هو الذي يعزز هذه المهارات ويوجهها نحو التقدم. كما تساهم التفاعلات الاجتماعية في تمكين المتعلم من تطبيق ما اكتسبه واستقبال ردود الفعل التي تعينه على تعديل استنتاجاته وتطوير فهم أعمق للغة. وهكذا، فإن "تعلم اللغة ليس مجرد نشاط فردي، بل هو نشاط اجتماعي في الأساس يتطلب الانخراط الفعال في التفاعلات مع الآخرين".² وعليه، تتباين هذه التفاعلات وليست متشابهة، حيث تختلف بحسب السياقات الاجتماعية والثقافية، مما يؤثر في عملية اكتساب اللغة وتنوعها.

4.3. النظرية الثقافية الاجتماعية: تأثير البيئة والثقافة على التعلم اللغوي

في سياق النظرية الاجتماعية الثقافية، يظهر تأثير البيئة الثقافية والاجتماعية بشكل جلي في تشكيل مسارات تعلم اللغة ونموها لدى الأفراد. إذ لا تُعتبر اللغة نظامًا رمزيًا معزولاً، بل هي وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي تتشكل وتتطور ضمن سياقات ثقافية معينة، فالأطفال كمثال لا يكتسبون الكلمات والقواعد النحوية في عزلة عن بيئتهم الاجتماعية والثقافية، بل عن طريق تفاعلاتهم مع الآخرين واشتراكهم في الأنشطة اليومية وفهمهم للقيم والمعتقدات التي تنقلها اللغة. وبالتالي، "إن تعدد اللغات والثقافات الذي يعيشه الفرد، سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع الأكبر، يساهم بشكل رئيسي في تطوير وعيه اللغوي ومهاراته في التواصل".³ فالأفراد الذين ينشؤون في مجتمعات متعددة اللغات والثقافات

¹ بن يوسف محمد، أثر التعدد اللغوي على الهوية في منطقة القبائل بالجزائر: دراسة سوسiolinguistic، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 1، العدد 13، 2018، ص 105.

² بوطورة مسعود، اللسانيات الاجتماعية: مقاربات نظرية وإجراءات منهجية، الجزائر، دار الوعي، 2017، ص 188.

³ عفيفي محمد، علم اللغة الاجتماعي: مفاهيم وقضايا، دار النهضة العربية، 2010، ص 123.

على سبيل المثال، قد يكتسبون مرونة لغوية أكبر وقدرة على التكيف مع أنماط تواصل متنوعة هذا ما يثبته العلماء في اللغة الاجتماعية والثقافية، حيث يعتبرون أن تعلم اللغة عملية تفاعلية اجتماعية وثقافية وليست مجرد تجربة فردية أو عقلية.

إضافة إلى ذلك، تتعدى النظرية الاجتماعية الثقافية التأثير المباشر للثقافة والبيئة في اكتساب اللغة لتشمل فهماً أعمق لكيفية تفاعل اللغة مع العمليات المعرفية والتفكير. ووفقاً لهذه النظرية، فإن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار بل هي أيضاً وسيلة لتشكيلها. وبعبارة أخرى، فإن أسلوب تفكيرنا يتأثر باللغة التي نستخدمها، والعكس صحيح. على سبيل المثال، فإن المفاهيم الثقافية والقيم الاجتماعية المضمنة في اللغة قد تؤثر في كيفية إدراكنا للعالم المحيط بنا وتفسيرنا له. كما أن "التفاعلات الاجتماعية التي نكون جزءاً منها، من خلال استخدام اللغة، تساهم في تعزيز مهارتنا المعرفية العليا كالتفكير النقدي وحل المشكلات".¹ لذا، فإن إدراك الروابط بين اللغة والثقافة والمحيط يعد أمراً أساسياً لفهم أعمق لكيفية تطور اللغة والمعرفة عند الأفراد إذ أظهرت الأبحاث أن البيئات الغنية بالمشاركة اللغوية التي تتيح فرص الانخراط في المحادثات والنقاشات تساهم في تعزيز كل من النمو اللغوي والمعرفي.

كما تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية أيضاً على أهمية التفاعلات اللغوية والاجتماعية في تعزيز الكفاءة اللغوية لدى الأفراد ثنائيي اللغة. ففي البيئات التي تشجع على استخدام اللغتين، يستطيع الأفراد تعزيز مهاراتهم في كلتا اللغتين مع المحافظة على هويتهم الثقافية. بخلاف ذلك، فإن البيئات التي تتجاهل أو تقلل من أهمية استخدام إحدى اللغات يمكن أن تؤدي إلى تراجع في الكفاءة اللغوية لتلك اللغة وإلى مشاعر سلبية تجاه الثقافة المرتبطة بها. لذا، فإن "إدراك الديناميكيات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في تعلم اللغة ثنائية اللغة يعد أمراً شديداً الأهمية لتطوير برامج تعليمية فعّالة ولتعزيز التعددية الثقافية واللغوية في المجتمع".² إذن، نستنتج أن اللغة ليست وسيلة للتواصل فقط بل أيضاً أنها جزء لا يتجزأ من الهوية الثقافية والاجتماعية، وقد تساهم في تعزيز التفاهم والتسامح بين الثقافات

¹ابوحوش أحمد، اكتساب اللغة الثانية في البيئات متعددة اللغات: دراسة حالة للمتعلمين في الجزائر، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 2، العدد 11، 2019، ص 78.

²بن حمو محمد، ثنائية اللغة والهوية الثقافية: دراسة ميدانية في مجتمع جزائري، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 1، العدد 22، 2021، ص 101.

المتنوعة. كما أن التركيز على التفاعل الاجتماعي وتوفير بيئات تعليمية غنية باللغة والتفاعل يمكن المتعلمين ثنائيي اللغة من الاستفادة من تجاربهم الثقافية واللغوية المتنوعة.

المبحث الثاني: اللغة الأمازيغية والعربية في السياق اللغوي عند الجزائريين

يشكل التفاعل اللغوي بين الأمازيغية والعربية في الجزائر نظامًا معقدًا من التأثيرات المتبادلة والتحويلات الاجتماعية والثقافية، حيث تتجاوز هذه الديناميكية مجرد التعايش اللغوي لتشمل جوانب الهوية والانتماء والسياسة. من جهة، تعتبر العربية اللغة الرسمية للدولة، ذات الامتداد التاريخي العميق في البلاد والتي اكتسبت مكانة محورية في الإدارة والتعليم والإعلام مما ساهم في انتشارها الواسع وتأثيرها على مختلف الفئات الاجتماعية. ومن جانب آخر، "تبرز الأمازيغية بتنوعاتها اللهجية المختلفة، كلغة أصيلة وعريقة تحمل تراثًا ثقافيًا غنيًا، وقد شهدت في السنوات الأخيرة حراكًا متزايدًا نحو الاعتراف بها كلغة رسمية وتعزيز وجودها في الفضاء العام مما يؤدي إلى خلق بيئة لغوية مميزة تتميز بالتعدد والتنوع"¹. وعليه، لا يقتصر هذا التفاعل على الجانب اللغوي فقط، بل يتجاوز ذلك إلى جوانب أخرى مثل التأثيرات المعجمية والنحوية بالإضافة إلى التداخل في الاستخدام اليومي بين اللغتين مما يسلط الضوء على حيوية وتعقيد المشهد اللغوي في الجزائر.

تظهر أبعاد الصراع والتكامل بين الأمازيغية والعربية في الجزائر أيضا في المؤسسات التعليمية والإعلامية حيث تختلف السياسات والممارسات المتعلقة باللغتين، بينما "تهيمن العربية على المناهج الدراسية والخطاب الرسمي إذ يلاحظ أن الأمازيغية تشهد تقدما واضحا، خاصة بعد ترسيمها كلغة وطنية ورسمية، على الرغم من أنها لا تزال دون مستوى الطموحات التي تعكس الوزن الديموغرافي والثقافي للأمازيغية"². وفي قطاع الإعلام، يظهر هذا التفاعل بأشكال متعددة، حيث توجد قنوات وإذاعات تنطق بالعربية وأخرى بالأمازيغية بالإضافة إلى مبادرات إعلامية توحد بين اللغتين مما يعكس جهودًا لتحقيق توازن وتمثيل

¹ ابن علي ريمة، الأثر اللغوي للازدواجية اللغوية عند الطفل الجزائري: دراسة ميدانية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 2، العدد 121، 2013، ص ص 15-18.

² بوزيان عبد القادر، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 6، 2016، ص ص 245-250.

لغوي متكافئ في المشهد الإعلامي الجزائري. ومع ذلك، لا تزال هناك صعوبات تتعلق بتمثيل الأمازيغية وجودة المحتوى المقدم بها مما يتيح الفرصة لمزيد من النقاش والدراسة حول دور الإعلام في دعم التنوع اللغوي في الجزائر.

وأخيراً، يبرز التفاعل بين الأمازيغية والعربية في الجزائر نموذجاً للديناميكيات اللغوية المعقدة المتأثرة بعوامل تاريخية واجتماعية وسياسية. فمنذ الاستقلال، شهدت الجزائر تصاعداً للغة العربية كلغة وطنية موحدة مقابل تهميش الأمازيغية لفترة طويلة مما أدى إلى فجوة بين اللغتين واختلاف في مكانتهما الاجتماعية والسياسية. ومع ذلك، فإن الحراك المتزايد نحو الاعتراف بالهوية الأمازيغية والاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية في الدستور قد أحدث تحولاً ملحوظاً في هذا السياق مما يفتح آفاقاً جديدة لتعزيز التعددية اللغوية والتسامح الثقافي. ومع ذلك، "لا يزال يتوجب القيام بمسار طويل لتحقيق المساواة الحقيقية بين اللغتين وتجاوز آثار الماضي"¹ مما يتطلب إجراء دراسات وأبحاث متعمقة حول مختلف جوانب هذا التفاعل اللغوي المعقد في الجزائر.

1. الوضع اللغوي في الجزائر وتطوره التاريخي:

يمثل المشهد اللغوي في الجزائر تركيبة معقدة نشأت عبر قرون من التفاعلات الثقافية والتاريخية المتنوعة إذ تشغل اللغة العربية الفصحى مكانة اللغة الرسمية للدولة، بينما تُستخدم اللهجات العامية العربية بشكل واسع في الحياة اليومية إلى جانب اللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة التي نالت اعتراف الدستور كلغة وطنية. إضافة إلى أن هذا التنوع اللغوي لا يقتصر فقط على التعايش بين اللغات، بل يمثل تجسيداً لتاريخ الجزائر العريق والمتنوع، حيث أسهمت كل لغة بشكل حاسم في بناء الهوية الوطنية. وتعتبر اللغة العربية، كونها لغة الديانة والإدارة حاملة لإرث ثقافي عميق في حين تعكس اللهجات المحكية التراث الشعبي والتعبيرات المحلية. أما "الأمازيغية، فهي تعكس العمق الأصيل للهوية الجزائرية وتاريخها العريق قبل العصر العربي"². وبالتالي، أفرز هذا التداخل اللغوي وضعا لغويا مميزا شهد

¹ خليل محسن، السياسات اللغوية في الجزائر: من التعريب إلى التعددية اللغوية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 2، العدد 14، 2020، ص ص 112-117.

² بن شيخ صالح، مستويات التعدد اللغوي في الجزائر: من التعدد اللغوي الجامد إلى التعدد اللغوي الدينامي، مجلة التواصل، المجلد 1، العدد 38، 2015، ص 115.

تحوّلًا نتيجة للتطورات الاجتماعية والسياسية مما يتطلب تحليلًا دقيقًا لفهم هذه الديناميكية المعقدة.

كما تأثرت الحالة اللغوية في الجزائر بشكل كبير بفترة الاستعمار الفرنسي، حيث فرضت الفرنسية كلغة للإدارة والتعليم والنخبة مما أدى إلى تهميش العربية وضعف مكانتها في المجتمع. إذ "تركت هذه السياسة اللغوية الاستعمارية آثارًا عميقة استمرت حتى بعد الاستقلال، حيث لا تزال اللغة الفرنسية موجودة في بعض المجالات والمؤسسات وخصوصًا في قطاعات التعليم العالي والإدارة والأعمال".¹ وبذلك، تسبب هذا الوضع في نزاع لغوي بين مؤيدي اللغة العربية وأنصار اللغة الفرنسية مما أثر على سياسات التعليم واللغة في البلاد. ومع ذلك، شهدت السنوات الأخيرة جهودًا متزايدة لتعزيز اللغة العربية ومكانتها في المجتمع وذلك من خلال إصلاحات تعليمية وبرامج ثقافية تهدف إلى استعادة اللغة العربية كلغة وطنية رئيسية، كما أن هناك وعيًا متزايدًا بأهمية اللغة الأمازيغية ومطالبات بتعزيز مكانتها كلغة وطنية أيضًا.

إن السيرة التاريخية للوضع اللغوي في الجزائر لا تقتصر فقط على التنافس بين اللغات المتنوعة، وإنما تشمل كذلك تطور اللهجات العربية العامية وتأثيرها على اللغة الفصحى. ولقد مرت اللهجات الجزائرية بتطور ملحوظ مما أدى إلى كونها لغات حية تعكس الهوية المحلية والثقافة الشعبية. وفي ذات الوقت، توجد جهود نحو تحديث اللغة العربية الفصحى لتتناسب متطلبات العصر عبر إدخال مصطلحات جديدة وتوحيد المعايير اللغوية، كما أن هناك جهود لجعل الفصحى أقرب إلى العامية من خلال استخدام الفصحى المبسطة في مجالات الإعلام والتعليم. وبالتالي، "إن هذه التغيرات اللغوية تجسد الحيوية التي يتميز بها المشهد اللغوي في الجزائر مما يستدعي أبحاثًا متعمقة لفهم أبعادها وتأثيراتها على المجتمع والهوية الوطنية".² كما يشهد الاهتمام بالأمازيغية تطورًا ملحوظًا، حيث يجري العمل على توحيد معاييرها اللغوية وتطويرها لتلبية احتياجات التعليم والإعلام.

¹ عيساني إسماعيل، اللغة العربية والتعليم في الجزائر: قضايا وتحديات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 19، 2011، ص 78.

² بوزيد محمد، الواقع اللغوي في الجزائر: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 25، 2018، ص 234.

1.1. اللغات الرسمية والوطنية وفق الدستور الجزائري:

تظهر في الدستور الجزائري، وتحديدًا في مادتيه الرابعة والخامسة، ملامح السياسة اللغوية للدولة حيث يتم التأكيد على العربية كلغة رسمية أولى مع الاعتراف بالأمازيغية كلغة رسمية ثانية. إن هذا التحديد الدستوري، الذي نشأ عن تطورات تاريخية واجتماعية وسياسية معقدة يعكس في جوهره التوازنات التي تسعى الدولة الجزائرية لتحقيقها في مجالي اللغة والهوية. فالعربية، كونها لغة معظم السكان، تمتلك مكانة مركزية في الحياة العامة والإدارة والتعليم، بينما "الأمازيغية التي تمثل جزءًا مهمًا من النسق الثقافي للبلاد حصلت على اعتراف دستوري يتيح لها الوجود في الفضاء العام والإعلام والتعليم"¹. وعليه، إن هذه الثنائية اللغوية التي أقرها الدستور تشكل إطارًا قانونيًا لتنظيم العلاقة بين اللغتين في مجالات متنوعة تُحمّل الدولة مسؤولية تطوير وحماية اللغتين مما يثير نقاشات متعددة حول آليات التطبيق والتنفيذ.

وفي هذا السياق، يكشف تحليل النصوص الدستورية المتعلقة باللغات الرسمية والوطنية في الجزائر عن طبيعة التحديات التي تواجهها البلاد في تحقيق التوازن بين الاعتراف بالتنوع اللغوي وضمان وحدة الدولة وتماسكها. من ناحية، يعكس الدستور اهتمام الدولة بالحفاظ على اللغة العربية كونها عنصرًا أساسيًا إذ تعتبر الهوية الوطنية والجامعة جزءًا مهمًا ومن جهة أخرى، يظهر الاعتراف بالأمازيغية كلغة وطنية تطورًا في فهمها.

فالتنوع الثقافي واللغوي الذي يميز المجتمع الجزائري يتجاوز الأمر مجرد الاعتراف الرمزي، إذ أن "الدستور يضمن للأمازيغية الحق في الوجود المؤسسي وفي المجال العام مما يستدعي وسائل عملية لتطبيق هذا الحق على أرض الواقع"². إن هذا السياق اللغوي المعقد، الذي يدمج بين لغتين وطنيتين إحداها رسمية يستدعي البحث المتعمق في العلاقات القائمة بينهما وتأثير هذه الروابط على الهوية الوطنية والتعليم والسياسة.

وإلى جانب النصوص الدستورية، تظهر الممارسات الفعلية للدولة في مجال اللغات الرسمية والوطنية جوانب مختلفة من التحديات والفرص. فعلى الرغم من أن العربية هي اللغة

¹ بوزيدي عبد القادر، واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 3، العدد 11، 2018، ص 120.

² عمراني فاطمة زهراء، اللغة الأمازيغية بين الاعتراف الدستوري ومتطلبات تفعيل، ص 75.

الرسمية، إلا أن الواقع يدل على وجود تفاوت في استخدام اللغتين في مجالات مختلفة، حيث قد تكون الفرنسية موجودة في مجالات معينة بسبب تاريخها الاستعماري، مثل قطاع الأعمال. كما "أن تفعيل اللغة الأمازيغية، ما زال يواجه تحديات في التطبيق العملي رغم الاعتراف بها كلغة وطنية خصوصاً في مجالات التعليم والإدارة مما يثير تساؤلات حول كيفية ترجمة النصوص الدستورية إلى واقع ملموس"¹. وعليه، تتطلب دراسة السياسة اللغوية في الجزائر تحليلاً شاملاً للنصوص القانونية والتغيرات الاجتماعية والثقافية لفهم تعقيدات هذه المسألة وتأثيرها على مسار الدولة والمجتمع.

2.1. تاريخ تعليم الأمازيغية والعربية في النظام التعليمي في الجزائر

تظهر العلاقة بين اللغة الأمازيغية والعربية في النظام التعليمي الجزائري ملامح معقدة ومتغيرة تعكس التحولات السياسية والاجتماعية التي شهدتها البلاد منذ الاستقلال. ففي المراحل الأولى التي تلت الاستقلال، كانت الأمازيغية مهمشة وفي بعض الأحيان ممنوعة من الاستخدام العلني في المؤسسات التعليمية. إذ أدى هذا الاتجاه إلى تقاوم الفجوة بين اللغات والثقافات المتنوعة في المجتمع الجزائري وظهرت مطالبات متزايدة بالاعتراف بالأمازيغية كلغة وطنية وتعليمها في المدارس، الأمر الذي تأخر حتى مطلع الألفية الثالثة. كما يمكن القول إن "مسار تعليم الأمازيغية في الجزائر تميز بالبطء والتردد إذ لم تُدرج رسمياً إلا في عام 2002 بعد تعديل دستوري يعترف بها كلغة وطنية، ثم بدأت خطوات تدريجية لدمجها في المناهج التعليمية"² مع ما صاحب ذلك من مشاكل وصعوبات مرتبطة بنقص الاطارات البشرية المدربة والمناهج المناسبة وتنوع اللهجات الأمازيغية.

يظهر تحليل تطور تدريس اللغة العربية في الجزائر أن النظام التعليمي اعتمد اللغة العربية الفصحى كلغة للتعليم في سياق محاولة لتوحيد الهوية الوطنية بعد الاستقلال. وقد حظيت هذه اللغة باهتمام كبير عبر تطوير المناهج والبرامج الدراسية وتدريب المعلمين

¹حمادة عبد الغاني، الوضع اللغوي في الجزائر: بين الثنائية اللغوية ومتطلبات التنمية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 24، 2019، ص 32.

²ميهوبي عثمان، قضية تدريس الأمازيغية في الجزائر بين التحديات والإكراهات، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 1، العدد 39، 2013، ص 115.

المتخصصين"¹، ولكن على الرغم من هذا التركيز على اللغة العربية الفصحى برزت أيضًا تحديات تتعلق بمدى استيعابها من قبل الطلاب، خصوصًا أولئك الذين يتحدثون لهجات محلية متنوعة، أو الذين يتقنون لغات أجنبية.

يعتبر التفاعل بين اللغتين الأمازيغية والعربية في النظام التعليمي الجزائري مسألة ذات أهمية قصوى، لأنها تتجاوز الجانب اللغوي لتتناول قضايا الهوية والانتماء والوحدة الوطنية. وعلى الرغم من أن "الدستور الجزائري يعترف باللغتين الوطنيتين، إلا أن تنفيذ هذا الاعتراف يواجه صعوبات كبيرة تتعلق بتوفير الإمكانيات الضرورية لتعليم اللغتين بشكل متساوٍ والتغلب على التمييز اللغوي الذي يرسخ بعض جوانب عدم المساواة في المجتمع"². وبالتالي، يتمثل التحدي الرئيسي في كيفية إنشاء نظام تعليمي يكرم التنوع اللغوي والثقافي في الجزائر ويعزز الفهم والتعايش بين مكونات المجتمع المختلفة مع المحافظة على التوازن بين اللغتين الوطنيتين وتلبية احتياجات المتعلمين في المناطق المختلفة من البلاد.

3.1. السياسات اللغوية المتبعة لتعزيز التعددية اللغوية:

تتنوع الطرائق التي تتعامل بها البلدان مع قضية التعددية اللغوية وتختلف وفقًا للخصوصيات الثقافية والاجتماعية والسياسية لكل منها. ففي بعض الحالات، تتجه السياسات اللغوية نحو حماية اللغات المحلية والإقليمية عبر تضمينها في المناهج الدراسية ومنحها الطابع الرسمي بهدف الحفاظ على التراث اللغوي والهوية الثقافية للمجتمعات المتنوعة. وعلى الجانب الآخر، تتبنى دول أخرى سياسات تركز على تعزيز لغات دولية لأسباب اقتصادية وتجارية مما قد يؤدي إلى تهميش أو تقليل أهمية اللغات المحلية. يفترض وفي هذا السياق، "أن توازن السياسات اللغوية بين تعزيز اللغات الأم وتشجيع تعلم اللغات الأجنبية بما يسهم في التنمية المتكاملة للمجتمع دون الإضرار بتنوعه اللغوي والثقافي"³.

¹بوزيان عبد القادر، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 27.

²حساني أحمد، التعدد اللغوي في الجزائر: بين الواقع والمأمول، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 1، العدد 9، 2022، ص 84.

³بن عيسى عبد القادر، التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في منطقة القبائل: دراسة صوتية صرفية نحوية دلالية، ص 115.

وهذا يتجلى في بعض الدول التي أصدرت قوانين تتيح استخدام اللغات المحلية في بعض المعاملات الرسمية.

وتظهر السياسات اللغوية أيضاً في آليات توزيع الموارد، سواء كانت مالية أو بشرية، لدعم المؤسسات التعليمية والثقافية المعنية باللغات المتعددة. إذ تخصص بعض الدول ميزانيات كبيرة لتطوير المناهج التعليمية للغات المحلية وتدريب المعلمين المختصين في تدريسها، بينما تعاني لغات أخرى من الإهمال وندرة الموارد.

كما يعتبر "توفير الكتب والمواد التعليمية بلغات مختلفة وإطلاق مبادرات لدعم الإنتاج الأدبي والفني بها من العلامات التي تشير إلى مدى التزام الدولة بتعزيز التعددية اللغوية في الواقع"¹، فعادةً ما يتم إنشاء هيئات ومؤسسات حكومية تهتم بتخطيط السياسات اللغوية وتطبيقها وتقييمها مع إشراك جميع الأطراف المعنية، من خبراء وباحثين وممثلين عن المجتمعات اللغوية المتنوعة، لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

بالإضافة إلى الجوانب التعليمية والثقافية، تسهم السياسات اللغوية بشكل كبير في تعزيز التعددية اللغوية في الفضاء العام من خلال تنظيم استخدام اللغات في وسائل الإعلام والإعلانات والهيئات الحكومية والمجتمع المدني. ففي بعض البلدان، تُخصص مساحات إعلامية للغات المحلية مما يتيح للمواطنين التفاعل مع الجهات الحكومية بلغاتهم وبالتالي يعزز شعورهم بالانتماء والمواطنة.

وعلى العكس، "قد تقوم سياسات لغوية معينة بتجاهل اللغات المحلية وتفرض لغة واحدة في المجال العام مما قد يؤدي إلى تهميش اللغات الأخرى واستخدامها بصورة أقل، وبالتالي يزيد من حدة الصراعات والتوترات الاجتماعية"². لذا، فإن اعتماد سياسات لغوية شاملة ومتوازنة تأخذ في الاعتبار تنوع المجتمع اللغوي وتضمن حقوق جميع المواطنين في استخدام لغاتهم، يُعتبر أمراً ضرورياً لتحقيق التنمية المستدامة والانسجام الاجتماعي.

¹ أبو زيد محمد، سياسات اللغة والتخطيط اللغوي: دراسة مقارنة في بعض الدول العربية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 12، 2016، ص 43.

² عمارة مصطفى، التعددية اللغوية والهوية الثقافية: دراسة في السياسات اللغوية بمنطقة المغرب العربي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 25، 2019، ص 78.

4.1. التحديات الثقافية والسياسية المتعلقة بالتعدد اللغوي:

عند التأمل في طبيعة التعدد اللغوي، تتضح لنا التحديات الثقافية بشكل واضح حيث تتنافس أنماط التفكير وأنظمة القيم المتجذرة في كل لغة. إذ تتجاوز ثنائية اللغة أو تعددها مجرد تعلم مفردات وتراكيب جديدة، حيث تشمل فهم تصورات متنوعة حول العالم مما قد يؤدي إلى ظهور الازدواجية الثقافية أو حتى التباين بين الهويات اللغوية المختلفة. ويتضح ذلك بوضوح في المجتمعات التي تعاني من تحولات لغوية سريعة، حيث "يمكن أن يشعر الأفراد بالانفصال بين ثقافتين أو يواجهون تحديات في التوازن بينهما، خصوصاً في سياقات اجتماعية تتميز بسيطرة لغوية لأحد الأطراف"¹. وبالتالي، فهذا النزاع لا يتوقف عند المستوى الفردي بل يمتد إلى المستوى الجماعي، حيث يمكن أن تظهر صراعات ثقافية نتيجة اختلاف الأطر المرجعية والتفسيرات التي تعتمدها المجموعات اللغوية المتنوعة مما يؤثر سلباً على التماسك الاجتماعي والتعايش بسلام.

وعلى المستوى السياسي، يتسبب التعدد اللغوي في تحديات معقدة تتجاوز إدارة التنوع اللغوي إلى مسائل تتعلق بالهوية الوطنية والسلطة والعدالة الاجتماعية. ففي العديد من الأحيان، تعتمد الدول سياسات لغوية تفضل لغة واحدة على أخرى مما يؤدي إلى تهميش اللغات الأخرى وتقويض مكانتها في الفضاء العام، وبالتالي حرمان الناطقين بها من حقوقهم الثقافية والسياسية. ويمكن رؤية ذلك في سياقات الاستعمار اللغوي الذي ترك آثاراً بالغة في التفاوت اللغوي، حيث "لا تزال اللغات المهيمنة تحتفظ بمكانتها البارزة في مجالات التعليم والإعلام والإدارة، بينما تواجه اللغات المحلية تحديات في الحفاظ على حيويتها واستمراريتها"². وهذا التفاوت اللغوي غالباً ما يتماشى مع تفاوت في السلطة والموارد مما يعزز شعور الظلم والإقصاء لدى الجماعات اللغوية المهمشة ويثير توترات سياسية واجتماعية قد تؤدي إلى صراعات.

إضافة إلى ذلك، يظل التعدد اللغوي تحدياً في إنشاء الدولة الحديثة، خصوصاً في الدول ذات التنوع اللغوي الكبير، حيث يصبح من الضروري تطوير آليات ديمقراطية تضمن

¹رشيد عبد القادر، السياسة اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، مجلة اللغة والأدب، المجلد 1، العدد 12، 2021، ص 73.

²بلخيري سعيد، سياسات اللغة في الجزائر: من الصراع إلى التوافق، ص 115.

تمثيل كافة اللغات والثقافات بشكل عادل ومتساوٍ. كما أن "عدم وجود سياسة لغوية شاملة وواضحة قد يؤدي إلى تعزيز الانقسامات الاجتماعية والسياسية وإلى زيادة الشعور بالاستبعاد لدى الأقليات اللغوية مما قد يهدد الاستقرار والوحدة الوطنية"¹. وعليه، يتطلب مواجهة هذا التحدي اتخاذ جهود مستمرة لتعزيز التسامح والتفاهم بين الثقافات المتعددة وتطوير مناهج تعليمية تعكس التنوع اللغوي والثقافي للمجتمع وتنفيذ سياسات لغوية عادلة تحترم حقوق جميع المواطنين في استخدام لغتهم الأم في مختلف مجالات الحياة.

2. تعليم اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية:

يمثل تدريس اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية تحدياً تربوياً ولغوياً مهماً جداً لأنه يحتاج إلى منهج متكامل يأخذ بعين الاعتبار خصوصية كلتا اللغتين وتفاعلهما في السياق الجزائري. إذ تعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة وهي حاضرة بقوة في المؤسسات التعليمية والإعلامية مما يستدعي التركيز على تعليمها بأحدث الطرائق التربوية لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التواصل الفعال.

ومن ناحية أخرى، تعتبر اللغة الأمازيغية عنصراً أساسياً إذ تمثل مكونات الهوية الوطنية والتراث الثقافي الجزائري، لذا فإن تعليمها يدل على اهتمام الدولة بتعزيز التعددية اللغوية والثقافية وترسيخ قيم التسامح والانفتاح. وهذا الأمر يحتاج إلى "تصميم مناهج دراسية متوازنة تأخذ في الاعتبار خصوصيات كل لغة وتعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بينهما بما يخدم المصلحة العامة للمتعلمين والمجتمع بشكل عام"². ولقد أظهرت دراسات عديدة أهمية إدماج اللغة الأمازيغية في نظام التعليم بشكل فعال لتعزيز هوية المتعلمين الثقافية وتحسين مستوى أدائهم الأكاديمي.

إن نجاح تجربة تدريس اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية يعتمد بشكل أساسي على كفاءات المعلمين المتاحة والاستعداد المنهجي والتربوي. فالمعلم هو العنصر الأساسي في هذه العملية مما يتطلب إعداداً وتأهيلاً عالياً للمعلمين لتمكينهم من

¹ بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، ص ص 145-147.

² بلحاج سعيد، واقع تدريس اللغة الأمازيغية في النظام التربوي الجزائري: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 1، العدد 9، 2018، ص 125.

معالجة خصوصيات اللغتين وتطبيق استراتيجيات تدريس فعالة. كما يجب أن يأخذ تصميم المناهج والكتب الدراسية في اعتباره التوازن بين اللغتين من حيث المحتوى والزمن المخصص لكل منهما، بالإضافة إلى ضرورة إدراج عناصر ثقافية وحضارية تعكس ثراء التراث الجزائري. وأيضاً، "يجب إجراء تقييم دوري ومستمر لمدى فعالية المناهج والبرامج التعليمية، وتعديلها وتطويرها وفقاً لتطورات البحث العلمي في مجال اللسانيات التربوية وعلم النفس التربوي"¹. وفي هذا السياق، يعتبر أن إعداد المعلمين في اللسانيات التطبيقية أمر أساسي لضمان نجاح تعليم اللغتين.

بالإضافة إلى ذلك، يشكل دور الأسرة والمجتمع في تعزيز تعليم اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية عاملاً مهماً في الوصول إلى النجاح المطلوب، إذ تعتبر الأسرة هي المكان الأول الذي يكتسب فيه الطفل اللغة ويتعين عليها أن تدرك أهمية تعلم اللغتين معاً وأن تشجع الأطفال على استخدامهما والتفاعل بهما في حياتهم اليومية. كما يلعب المجتمع المدني والمؤسسات الثقافية والإعلامية دوراً حيوياً في تعزيز الوعي بشأن أهمية التعددية اللغوية والثقافية وتعزيز المبادرات المتعلقة بتعليم اللغتين. "إن تعزيز اللغة الأمازيغية يحتاج أيضاً إلى توفير موارد تعليمية وأنشطة ثقافية متنوعة ومتاحة للمتعلمين في جميع مناطق البلاد مما يحفزهم على حب اللغة واكتسابها"². وفي هذا السياق، تظهر أهمية الدور الذي يقوم به الإعلام في تعزيز اللغة الأمازيغية وتوسيع انتشارها.

1.2. مناهج تعليم اللغة العربية وأهدافها:

تتباين المناهج التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية في التعبير عن اختلاف الرؤى التربوية والأهداف المرجوة، فبعضها يركز على الجوانب اللغوية البحتة من قواعد نحوية وصرفية وبلاغية، بينما يولي آخر اهتماماً أكبر بالمهارات اللغوية الأربع: استماع، تحدث، قراءة، وكتابة. في حين أن بعض المناهج الأخرى تميل إلى دمج اللغة في سياقات ثقافية واجتماعية، ساعيةً إلى تحقيق فهم أعمق للتراث العربي والمساهمة في تشكيل الهوية.

¹ حجاج محمد، اللسانيات التطبيقية وتكوين معلمي اللغة العربية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 4، 2016، ص 78.

² بوزاهر أحسن، دور وسائل الإعلام في نشر اللغة الأمازيغية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 40، 2019، ص 112.

وفي هذا الصدد، أظهرت دراسات حديثة أن "فعالية المنهج تعتمد على مدى تلبيته لاحتياجات المتعلمين وقدراتهم وكذلك على توافقه مع التطورات التربوية والنفسية الحديثة"¹. فعلى سبيل المثال، يؤكد الباحثون على أهمية الابتعاد عن التلقين والحفظ والتركيز على الأنشطة التفاعلية التي تحفز على التفكير التحليلي والإبداع اللغوي.

تتفاوت الأهداف التعليمية المرجوة من تدريس اللغة العربية بين إعداد طلاب قادرين على استخدام اللغة في سياقات تواصلية متنوعة وبين تشكيل مواطنين نشطين في مجتمعاتهم واعين بتاريخهم وثقافتهم. "فإلى جانب الأهداف اللغوية المباشرة المتعلقة بإتقان النطق والكتابة والقراءة وفهم النصوص، تظهر أهداف أخرى تتعلق بتنمية الوعي الوطني والثقافي وتعزيز قيم التسامح والانفتاح على الآخر وتشجيع التفكير النقدي والحوار"². كما تشدد العديد من الأبحاث التربوية على أهمية الربط بين تعليم اللغة العربية وواقع المتعلم واهتماماته واستخدام اللغة كوسيلة للتعبير عن الذات والتفاعل مع البيئة المحيطة، بدلاً من كونها مادة دراسية منفصلة.

أما بالنسبة للمنظور المنهجي، فإن التحدي الرئيسي الذي يواجه تطوير مناهج اللغة العربية هو إيجاد التوازن بين الحفاظ على أصالة اللغة وهويتها ومتطلبات العصر وتطوراتها. على سبيل المثال، "يوجد جدل حول مدى فاعلية المناهج التقليدية التي تركز على النحو والصرف مقارنةً بالمناهج الحديثة التي تعتمد على الأنشطة اللغوية والتواصلية وسبل استخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية بشكل فعال"³. وفي هذا السياق، تؤكد العديد من الأبحاث على أهمية اعتماد استراتيجيات مرنة وقابلة للتغيير والتي تركز على التنوع الثقافي واللغوي للطلاب وتهدف إلى تعزيز قدرتهم على استخدام اللغة العربية بفعالية وثقة في شتى السياقات.

¹الحاجي سيدي بومدين عبد الله، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ص 125.

²زين زيان زليخة، دور المناهج الدراسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ الجزائريين، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 2، العدد 5، 2020، ص 87.

³بلخير سعيد، سياسات اللغة في الجزائر: من الصراع إلى التوافق، ص 159.

3. استراتيجيات تدريس اللغة الأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية:

تعتبر برامج تدريس اللغة الأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية محوراً أساسياً في النقاشات المتعلقة بالهوية والتعليم في الجزائر، حيث تحتاج هذه البرامج إلى مراعاة التنوع اللغوي والثقافي للمجتمع الجزائري مع الأخذ في الحسبان خصوصيات اللغة الأمازيغية بتفرعاتها المتعددة. إذ يتطلب تحليل هذه المناهج دراسة دقيقة للمحتوى التعليمي وأساليب التدريس المستخدمة والمواد التعليمية المستعملة وذلك لتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف المحددة، التي تتمحور أساساً حول "تمكين التلاميذ من اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتحدث باللغة الأمازيغية بالإضافة إلى تعزيز وعيهم بهويتهم الثقافية الأمازيغية"¹. ولبلوغ هذه الأهداف، يجب علينا الاطلاع على التجارب الناجحة في تعليم اللغات الأصلية حول العالم وتكييفها لتناسب السياق الجزائري مع مراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب وضمان خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة.

لا يقتصر تقييم مناهج تعليم اللغة الأمازيغية على دراسة المضامين والمواد التعليمية فقط، بل يتضمن أيضاً كفاءة المعلمين وتكوينهم المستمر، حيث يُعد المعلم الأساس في العملية التعليمية والذي يمثل دوره في نقل المعرفة لتحفيز الطلاب وتشجيعهم على التفاعل مع اللغة الأمازيغية وجعلها جزءاً حياً من حياتهم اليومية. من هنا، تتجلى "أهمية إعداد المعلمين المؤهلين وتزويدهم بالمهارات الضرورية لمواجهة التحديات التي تطرأ عند تعليم لغة جديدة في النظام التعليمي والاهتمام بمتابعة أدائهم وتقييم كفاءة الأساليب التي يستخدمونها في التعليم"². إذن، يمثل البحث العلمي في مجال تدريس اللغة الأمازيغية حاجة ملحة بهدف تحسين المناهج والموارد التعليمية، وتكييفها مع متطلبات الطلاب وتوفير الحلول المناسبة للتحديات التي تواجه العملية التعليمية.

يتطلب تحسين مناهج تعليم اللغة الأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية استراتيجية متكاملة تأخذ في الاعتبار الأبعاد اللغوية والاجتماعية والثقافية للغة، حيث لا

¹بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، ص 112.

²عمامرة عمر، تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر: تحديات وآفاق، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 2، العدد 1، ص 157 .

ينبغي أن يقتصر التعليم على الجانب اللغوي فحسب، بل يجب أن يمتد ليشمل الجوانب الثقافية وتعريف التلاميذ بتاريخ وحضارة الأمازيغ وإبراز مساهماتهم في تشكيل الحضارة الإنسانية كما أن إشراك أولياء الأمور والمجتمع المدني في العملية التعليمية يعد أمراً مهماً في نجاح هذه العملية، حيث "يقوم الأولياء بدور مهم في دعم أبنائهم وتحفيزهم على تعلم اللغة الأمازيغية، بينما يمكن للمجتمع المدني أن يلعب دوراً في خلق بيئة تشجع اللغة من خلال تنظيم الأنشطة الثقافية والفعاليات اللغوية"¹. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تكون المناهج مرنة وقابلة للتعديل لتتماشى مع التطورات الجارية في مجال اللسانيات وعلوم التربية وألا تلبي احتياجات الطلاب المتغيرة مع ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

3-1 أساليب التدريس المبتكرة لتعزيز الثنائية اللغوية:

يعتبر استخدام الأساليب التعليمية المبتكرة أساساً هاماً في تعزيز الثنائية اللغوية لدى المتعلمين، حيث تتجاوز تلك الأساليب الطرائق التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ، لتتبع استراتيجيات تفاعلية تحفز المتعلم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم. ومن ضمن هذه الاستراتيجيات، يبرز استخدام التكنولوجيا التعليمية، كالتطبيقات التفاعلية والألعاب اللغوية، التي تشجع المتعلمين على التفاعل مع اللغتين بطريقة ممتعة ومشوقة. بالإضافة إلى ذلك، تساهم الأنشطة التعاونية التي تطلب من المتعلمين العمل معاً لحل المشكلات اللغوية في تعزيز التواصل الفعال بين اللغتين وتنمية وعيهم اللغوي. "إن دمج الثقافة في التدريس من خلال عرض الأفلام والمسرحيات والموسيقى من الثقافتين اللغويتين يعزز جعل التعلم أكثر جاذبية ويدعم فهم المتعلمين للعلاقة بين اللغة والثقافة"². هذا وقد أكدت دراسة بن عودة، على أهمية تنويع أساليب التعليم لتتناسب الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين وتحفيزهم لاستكشاف اللغتين بشكل أعمق.

إن الاهتمام بتعزيز الكفاءة التواصلية في اللغتين يشكل جانباً مهماً في أساليب التعليم المبتكرة للثنائية اللغوية، حيث يتم الانتقال من التركيز التقليدي على القواعد اللغوية والتركيب

¹ حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص 89.

² بن عودة صباح، أثر استراتيجيات التدريس المتميزة في تنمية الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 21، 2018، ص 124.

إلى التركيز على استعمال اللغة في سياقات حقيقية. كما يتم تحقيق ذلك من خلال "تطوير أنشطة تفاعلية تعكس مواقف الحياة اليومية، مثل إجراء المقابلات والمناقشات وتمثيل الأدوار مما يمنح المتعلمين فرصة لتطبيق ما اكتسبوه من مفردات وتركيب في مواقف تواصل حقيقية وتوفير فرص للتعبير عن آرائهم وأفكارهم باللغتين، سواء من خلال الكتابة أو المحادثة لتعزيز من ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على استخدام اللغتين بشكل طبيعي وعفوي"¹. وفي هذا الصدد، ظهرت دراسة العبيدي كأكثر دراسة فاعلية في تعزيز الثنائية اللغوية من الأنشطة التواصلية التي تركز على المعنى والوظيفة.

تعتبر استراتيجيات التقييم الشاملة والمتنوعة جزءاً أساسياً من الطرائق التدريسية المبتكرة للثنائية اللغوية، حيث يتم تجاوز التركيز على الاختبارات التقليدية التي تقيّم المعرفة اللغوية بشكل سطحي ليتم التركيز على تقييم الأداء اللغوي في سياقات حقيقية. إذ يتم تحقيق ذلك من خلال استخدام أدوات تقييم متعددة، مثل محافظ الأعمال (Portfolios) التي تمكن المتعلمين من عرض مهاراتهم اللغوية المتنوعة على مدى فترة زمنية وتقييم الأداء في السياقات التواصلية الحقيقية عبر الملاحظة المباشرة وتقييم الأقران الذي يتيح للمتعلمين تقديم تغذية راجعة بناءة لبعضهم. كما "تساعد التغذية الراجعة البناءة والمناسبة للمتعلمين والتي تركز على نقاط القوة والضعف في تحفيزهم على تحسين مهاراتهم اللغوية"². وفي هذا السياق، أشارت دراسة زقور على أهمية استخدام أدوات تقييم متنوعة لتقييم الجوانب المتعددة للكفاءة اللغوية وتقديم رؤية شاملة حول أداء المتعلم في اللغتين.

3-2 التأثير النفسي والاجتماعي للثنائية اللغوية على التلاميذ:

تظهر الآثار النفسية للثنائية اللغوية على الطلبة في جوانب متنوعة تتضمن الوعي الصوتي والمرونة الذهنية. إذ أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال ثنائيي اللغة يتمتعون بتفوق في بعض المهام الإدراكية التي تتطلب الانتقال بين الانتباه وتغيير المهام المختلفة وذلك نتيجة لتدريب مستمر للدماغ في إدارة نظامين لغويين. وهذا التعدد اللغوي يساعد في تحسين مهارات الأطفال على التفكير بمرونة أكبر والتفاعل مع البيانات المعقدة بطرق

¹العبيدي أنس عصام، أثر استراتيجيات التدريس التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 9، العدد 26، 2019، ص 78.

²زقور أحمد، تقييم الأداء اللغوي في ضوء المستجدات البيداغوجية: رؤية تحليلية، ص 95.

جديدة. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الثنائية اللغوية قد تساهم في تقليل خطر الإصابة بأمراض الشيخوخة العقلية مثل الزهايمر وذلك بفضل المعرفة الواسعة التي يمتلكها الأفراد ثنائيو اللغة. وعليه، يبرز هذا الطرح "أهمية اعتبار الثنائية ليست مجرد مهارة لغوية، بل كأداة لتعزيز القدرات الذهنية والنفسية بشكل عام".¹ علاوة على ذلك، تتجاوز تأثيرات ثنائية اللغة المستوى الشخصي لتشمل الجوانب الاجتماعية للطلاب حيث تؤدي دوراً مركزياً في تعزيز التواصل الاجتماعي وتكوين الهوية.

إن الأطفال ثنائيو اللغة يتمتعون بقدرة أكبر على التفاعل مع أشخاص من ثقافات متنوعة مما يساهم في توسيع معارفهم ويزيد من وعيهم بالتنوع الثقافي، فالثنائية اللغوية تعطي الأطفال ميزة إضافية في التعبير عن أنفسهم بطرق متنوعة مما يساعد في تعزيز ثقتهم بأنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، "يشعر الأطفال ثنائيو اللغة غالباً بانتماء مزدوج مما يعزز هويتهم ويزيد من انفتاحهم على العالم".² وفي سياق التحديات التي قد يواجهها بعض الطلاب في التوازن بين لغتهم الأم واللغة الشائعة في المجتمع يجب تقديم الدعم المطلوب لتعزيز ذلك الجانب الإيجابي من الثنائي.

أما فيما يتعلق بالممارسات التعليمية، فإن للثنائية اللغوية تأثيرات هامة على تطوير المناهج والأساليب التعليمية. إذ يجب على المؤسسات التعليمية أن تضع في الاعتبار تنوع الطلاب اللغوي وأن تسعى لتوفير بيئة تعليمية شاملة تقدر جميع اللغات والثقافات. كما يمكن أن يؤدي دمج لغات متعددة في المناهج الدراسية إلى تعزيز فهم الطلاب للمواد الدراسية وتحسين أدائهم الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي "على المعلمين أن يكونوا على علم بالمنافع المعرفية والاجتماعية للثنائية اللغوية وأن يسعوا إلى استخدامها بشكل فعال في العملية التعليمية".³ وبالتالي، إن اعتماد أسلوب تعليمي يهتم بالثنائية اللغوية قد يساعد في إعداد جيل من الطلاب المبتكرين والمتقبلين للعالم والقادرين على مواجهة التحديات المستقبل.

¹ حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص 122.

² ممداد ليلي، الثنائية اللغوية والهوية: دراسة تحليلية لآثارها على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 12، العدد 12، 2020، ص 159.

³ بوشخي حفيظ، واقع الثنائية اللغوية في المنظومة التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية، ص 87.

3-3 التحديات والفرص في التعليم الثنائي اللغة في الجزائر:

تظهر أهم العقبات التي تعترض التعليم الثنائي اللغوي في الجزائر في قلة الخبرات المؤهلة القادرة على تدريس البرامج الدراسية بلغتين بكفاءة، بالإضافة إلى حاجة إتيقان اللغتين المستخدمتين في التدريس (العربية والأجنبية، غالبا الفرنسية أو الإنجليزية)، ويتطلب الأمر أيضا فهما عميقا لأساليب التعليم الثنائي اللغوي وكيفية دمج اللغتين بسلاسة لتعزيز الفهم والاستيعاب لدى الطلاب. وبالتالي، يؤدي هذا النقص في كثير من الأحيان إلى تدريس مادة ما بلغة معينة دون التركيز الكافي على تطوير المهارات اللغوية في اللغة الأخرى مما ينقص فعالية البرنامج ككل ويحول دون تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم ثنائي اللغة في إعداد جيل متوازن لغوياً وقادر على التفاعل مع العالم بثقة. كما تظهر تحديات أخرى تتعلق "بتوفير الموارد التعليمية المناسبة باللغتين، سواء كانت كتب مدرسية أو مواد إضافية أو أدوات تعليمية حديثة، مما يعكس الحاجة إلى استثمار أكبر في تطوير المناهج والموارد البيداغوجية التي تدعم هذا النوع من التعليم".¹ إذن، تتمثل الإمكانيات الكامنة في هذا التعليم في الجزائر في قدرته على تعزيز التنوع اللغوي والثقافي وهو أحد الأسس الهامة للمجتمع الجزائري المتعدد، إذ يحصل الطلاب على مهارات تواصلية أفضل وقدرة أكبر على استيعاب وجهات النظر والتفاعل مع ثقافات العالم المختلفة بإتيقان لغتين أو أكثر.

علاوة على ذلك، يمكن لهذا التعليم أن يسهم بشكل كبير في تحسين مستوى جودة التعليم بشكل عام، حيث "إن تعلم مادة ما بلغتين يدفع الطلاب إلى التفكير بطرق متنوعة ويعزز مهاراتهم النقدية والتحليلية ويزيد من قدرتهم على حل المشكلات، كما يفتح لهم آفاقاً واسعة في سوق العمل الذي يتطلب غالباً إتيقان أكثر من لغة واحدة".² ولذلك، فإن الاستثمار في التعليم ثنائي اللغة يُعتبر استثماراً في مستقبل الجزائر وفي تشكيل جيل مؤهل لمواجهة تحديات العصر والتواصل مع العالم بفاعلية.

¹ بوقرة مامية، مقارنة أداء التلاميذ في اللغة العربية واللغة الأمازيغية: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 40، 2020، ص 78.

² عمور عائشة، دور التعليم الثنائي اللغة في التنمية اللغوية والثقافية في الجزائر، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، 2020، ص 112

إلى جانب ذلك، يواجه هذا التعليم في الجزائر صعوبات تتعلق بالسياسات التعليمية واللغوية. ففي بعض الأحيان، لا يكون هناك توافق واضح بين الأطراف المعنية حول أفضل السبل لتطبيق هذا النوع من التعليم مما يؤدي إلى تباين في القرارات، وتغيرات متكررة في المناهج وغياب الاستقرار في البرامج. كما أن هناك ضرورة لتقييم شامل ودوري لفعالية البرامج التعليمية ثنائية اللغة والتأكد من تحقيقها للأهداف المرجوة وعدم تأثيرها سلباً على مستوى الطلاب في أي من اللغتين. علاوة على ذلك، "ينبغي مراعاة الفروقات الاجتماعية والإقليمية عند وضع البرامج وتنفيذها لضمان توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب في التعليم ثنائي اللغة"¹، وهذا يستلزم تقديم جهود حقيقية لتوفير الدعم المطلوب للمدارس والمناطق الأقل حظاً.

3-4 التحديات التي تواجه التلاميذ نتيجة التداخل اللغوي:

يعتبر التداخل اللغوي من أهم التحديات التي تواجه الطلاب ثنائيي اللغة، حيث يظهر تأثيره بوضوح في مختلف جوانب العملية التعليمية. ففي مجال القراءة والكتابة، يمكن أن يواجه المتعلم صعوبة في الأصوات والحروف المتشابهة في اللغتين مما يؤدي إلى أخطاء إملائية ونحوية متكررة. كما يتضح التداخل في تركيب الجملة، حيث "قد يميل المتعلم إلى استعمال تراكيب لغوية معتادة في لغته الأم عند التعبير باللغة الثانية مما يؤثر على سلامة التعبير ووضوحه"². وبالتالي، فهذه التحديات لا تتعلق فقط بالجوانب اللغوية، بل تشمل أيضاً تأثيرها على إدراك النصوص والمفاهيم خصوصاً إذا كانت المصطلحات والكلمات متنوعة بين اللغتين. وفي هذا السياق، أشارت دراسة حول اكتساب اللغة العربية لدى التلاميذ الجزائريين إلى أن تداخل العربية الفصحى والعامية يمثل عائقاً كبيراً أمام استيعاب القواعد النحوية والصرفية مما يؤدي إلى تراجع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

إضافة إلى ذلك، يتجاوز تأثير التداخل اللغوي الجوانب اللغوية المباشرة ليشمل أيضاً الجوانب المعرفية والتفكير، إذ قد يواجه التلاميذ الذين يتقنون لغتين صعوبة في ترتيب

¹ بلحاج سعيد، واقع تدريس اللغة الأمازيغية في النظام التربوي الجزائري: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 1، العدد 9، 2018، ص 45

² بلقاسم حسين، التعدد اللغوي والتعليم في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 2، العدد 4، 2016، ص 102

أفكارهم والتعبير عنها بشكل منطقي ومتسلسل نتيجة تداخل المفاهيم والنماذج الذهنية المستفادة من اللغتين. كما أن هذا "التداخل قد يؤثر على سرعة الاستجابة والتفكير، حيث قد يحتاج المتعلم إلى وقت أطول لمعالجة وفهم المعلومات في اللغة الثانية"¹. ولا ينعكس هذا الأثر السلبي على العمليات المعرفية فقط، بل يمكن أن يؤثر أيضًا على ثقة المتعلم بنفسه ومهاراته في التواصل مع الآخرين. وفي هذا السياق، يظهر أن التداخل اللغوي قد يؤدي إلى تشتت الانتباه وصعوبة التركيز مما يقلل من فعالية التعلم لدى الطلاب ثنائيي اللغة.

وفي هذا الصدد، يسبب التداخل اللغوي تحديات اجتماعية وعاطفية للطلاب الذين يتحدثون لغتين ذلك أن استخدام تعبير غير صحيح أو غير واضح نتيجة التداخل اللغوي قد يؤدي إلى سوء فهم من قبل الآخرين مما قد يشعر المتعلم بالإحباط والعزلة. بالإضافة إلى ذلك، فإن العجز عن التعبير عن يمكن أن يؤثر الشكل الكامل للذات في إحدى اللغتين سلبا على الهوية اللغوية والثقافية للمتعلم مما قد يؤدي إلى تفضيله إحدى اللغتين على الأخرى أو إلى الشعور بالتردد والانقسام. ويشير العتيبي في دراسته حول الهوية اللغوية لدى ثنائيي اللغة إلى أن "التداخل اللغوي يمكن أن يؤدي إلى صراع في الهوية، حيث يجد المتعلم نفسه في تقاطع بين لغتين وثقافتين مختلفتين"². مما يتطلب منه جهدًا إضافيًا للتسوية بينهما

التنوع اللغوي وسيلة لتعزيز الوعي الثقافي والهوية:

يمثل التنوع اللغوي وكل ما يشتمل عليه من ثنائية اللغة وتعدد اللغات "مصدرا مهما لبناء الوعي الثقافي لدى الأفراد والمجتمعات، حيث يساهم الانخراط في لغات متعددة في الوصول إلى أنماط تفكير متنوعة وأنظمة قيم مختلفة مما يساعد في توسيع الإدراك الذاتي والاجتماعي للشخص. فعلى سبيل المثال، تسلط دراسة "الدراسات اللغوية المقارنة واللهجات في المغرب العربي: نحو إعادة بناء التصنيف اللغوي الضوء على ذلك بشكل واضح"³، ذلك أن التنوع اللهجي داخل المنطقة المغاربية الذي يعد أحد أشكال التنوع اللغوي، يعكس تاريخا

¹ ابن علي ريمة، الأثر اللغوي للازدواجية اللغوية عند الطفل الجزائري: دراسة ميدانية، ص 75.

² العتيبي سامي، أثر المناخ الصفّي على التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 15، 2020، ص 143.

³ Benrabah, Mohamed. (2013). Comparative linguistic studies and dialects in the Maghreb: Toward reconstructing linguistic classification. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), p127.

ثقافيا غنيا ويساهم في تشكيل الهويات المحلية الفريدة. وبالتالي، إن هذا التنوع اللغوي ليس فقط وسيلة للتواصل، بل هو حاوية تحتوي على تراث ثقافي عميق يؤثر بشكل مباشر في إدراك الفرد لهويته الثقافية والجغرافية مما يعزز فهماً أكثر شمولية وتسامحاً تجاه الفروقات الثقافية.

إذن، لا يقتصر تأثير تعدد اللغات على تعزيز الفهم الثقافي فقط، بل يمتد ليشمل بناء الهوية الفردية والجماعية. فباتقان لغتين أو أكثر، يتمكن الفرد من الانتقال بين أنماط تعبير متنوعة ووجهات نظر عديدة مما يساعد في تشكيل هوية أكثر مرونة وقدرة على التكيف.

فعلى سبيل المثال، تشدد دراسة بن سالم بعنوان "اللغة والهوية في الجزائر: دراسة تحليلية" على الصلة الوثيقة بين اللغة والهوية في المجتمع الجزائري، حيث "يُعتبر استخدام اللغة العربية أو الأمازيغية أو الفرنسية جزءاً لا يتجزأ من الهوية الشخصية والاجتماعية للأفراد"¹. كما تتيح القدرة على التعبير عن الذات بعدة لغات للفرد شعوراً بالانتماء إلى ثقافات متنوعة وتعزز من إمكانيته في التفاعل مع الآخرين، مما يعزز هويته ويجعلها أكثر انفتاحاً وشمولية.

بالإضافة إلى ذلك، يسهم التنوع اللغوي في تقوية التفاعل الثقافي وإنشاء روابط التواصل بين الثقافات المتنوعة، حيث إن إجادة لغات متعددة يتيح فرصاً كبيرة للأفراد لاستكشاف ثقافات أخرى وفهم عادات وتقاليد الشعوب المتنوعة.

وفي هذا الصدد، يرى الباحثون أن "التعرض للتنوع اللغوي يزيد من قدرة الشخص على تقبل الاختلافات الثقافية وتقديرها كما يساهم في تقليل الصور النمطية والأحكام المسبقة"². وفي دراسة "تعدد اللغات والتنمية: قراءة في تجارب بعض الدول العربية" أظهرت الدراسات أن تعدد اللغات يمكن أن يساهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال تعزيز التفاعل الثقافي والمعرفي بين المجتمعات. إن التنوع اللغوي، إذًا، ليس مجرد ظاهرة

¹Bensalem Ahmed. (2018). Language and identity in Algeria: An analytical study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 20(2), p 85.

²Al-Harbi Hassan. (2016). Multilingualism and development: A review of some Arab countries' experiences. *Journal of Social Sciences*, 43(3), p 152.

لغوية، بل هو وسيلة قوية لتعزيز الوعي الثقافي والهياتي وبناء مجتمعات أكثر انفتاحًا وتسامحًا.

استراتيجيات تعليمية فعالة للحد من تأثير التداخل اللغوي:

تتعدد الطرائق التعليمية التي يمكن استخدامها لتخفيف تأثير التداخل اللغوي بين اللغتين، ومن أبرزها التركيز على الوعي اللغوي المقارن (Contrastive Awareness)، إذ تستند هذه الطريقة إلى دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية بشكل صريح وواضح. ومن خلال هذا الفحص، يدرك المتعلمون المجالات التي يمكن أن يحدث فيها التداخل مما يسمح لهم باتخاذ الحيلة وتطبيق القواعد بشكل صحيح. كما لا يقتصر هذا التحليل على الجوانب النحوية والصرفية فقط، بل يتضمن أيضًا الجوانب الدلالية والمعجمية بالإضافة إلى الجوانب الصوتية. مثلاً، يمكن مقارنة أسلوب نطق بعض الأصوات في كلا اللغتين أو مدلول كلمة معينة في كل لغة مما يساعد في تقليل الالتباس والتداخل بينهما. كما "يُعتبر توظيف أنشطة المقارنة المباشرة وتقديم أمثلة واضحة عن التراكيب اللغوية المتنوعة في اللغتين من الأساليب الفعالة في هذا المجال"¹، إذ أثبتت الأبحاث التربوية اللغوية أهمية الوعي اللغوي المتبادل في تعزيز الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين ثنائيي اللغة، كما إن هذا الوعي يمكّن المتعلم من التعرف على مصادر التداخل وتفاديها.

وتعد استراتيجية الانغماس في اللغة المستهدفة (Immersion) من الأساليب الفعالة الأخرى، إذ تستند هذه الاستراتيجية إلى خلق بيئة غنية بلغة الهدف حيث يتعرض الطلاب للغة بشكل مكثف في سياقات متنوعة مما يقلل من احتمالات استخدام اللغة بشكل خاطئ في التواصل. كما يشمل ذلك استعمال اللغة المستهدفة في كافة الأنشطة الصفية وغير الصفية بدءاً من المحادثة والاستماع وصولاً إلى القراءة والكتابة. ويمكن أيضاً استخدام التكنولوجيا في هذه الاستراتيجية وذلك من خلال الاستعانة بالتطبيقات والألعاب التعليمية التي تركز على اللغة المستهدفة. ومن جهة أخرى، ينبغي أن يكون التعرض للغة الهدف مستهدفاً، أي يجب التركيز على الجوانب اللغوية التي يواجه المتعلمون فيها تحديات، أو

¹Bouziani Kamel. (2015). Linguistic interference and its effect on second language acquisition: A field study on a sample of French language learners at the University of Algiers. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, (33), 119–135.

التي يحتمل أن يحدث فيها تداخل لغوي. و"يجب أيضًا أن نُقدّم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين لتصحيح الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها وتوجيههم نحو الاستخدام الصحيح للغة"¹. أي أن الانغماس المكثف والمستهدف في اللغة المراد تعلمها يعزز مهارات المتعلمين اللغوية ويقلل من اعتمادهم على اللغة الأم.

تعزيز النظام الثقافي بين المجتمعات متعددة اللغات:

تظهر أهمية تعزيز الفهم الثقافي بين المجتمعات المتعددة اللغات في كونه أساسا لبناء مجتمعات متماسكة ومتصالحة، حيث يسهم الفهم المشترك للقيم والمعتقدات والعادات الثقافية واللغوية المختلفة في إزالة العقبات التي قد تظهر نتيجة للاختلافات اللغوية. إذ يمكن للمجتمعات متعددة اللغات أن تتحول من كونها مجرد تجمعات سكانية إلى كيانات اجتماعية متفاعلة عن طريق توفير الفرص للتفاعل والتواصل الإيجابي بين الأفراد من خلفيات لغوية متنوعة وهذا ما يعزز التسامح والتعايش السلمي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال "وضع استراتيجيات تعليمية وثقافية شاملة تهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية التنوع الثقافي واللغوي وإلى تشجيع الأفراد على تقدير هذا التنوع واعتباره غنى اجتماعيًا بدلاً من عبء"². فالتفاعل الثقافي الفعال، هو ذلك الذي يمكن من تحويل التنوع اللغوي من عنصر قد يكون سبباً للنزاعات إلى قوة مُعززة نحو الازدهار والتقدم الحضاري.

علاوة على ذلك، يتطلب تحقيق الفهم الثقافي بين المجتمعات ذات اللغات المتعددة بذل جهد خاص في الاهتمام بدور اللغة في بناء الهوية الثقافية للأفراد والمجموعات، فاللغة ليست فقط أداة للتواصل بل هي حاملة للثقافة والتاريخ والقيم، إذ تعكس مناظر العالم المتنوعة التي تشكّلت عبر الجيل. لذا، فإن عدم الاهتمام أو التقليل من قيمة لغة معينة قد يؤدي إلى تهميش ثقافي واجتماعي وإلى تفاقم الإحساس بالاستبعاد والانفصال. لذا ينبغي على المجتمعات متعددة اللغات العمل على إنشاء بيئة لغوية تتسم بالشمولية وتحتفي بكافة اللغات المتواجدة وتوفر لها المكانة المناسبة. كما "ينبغي تأييد المبادرات التي تسعى لتعليم

¹خالفي أمين وبن عثمان محمد وبوخالفة عبد القادر، واقع اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر: دراسة تقييمية، ص 78.

²بوشة حبيبة، تقييم جودة التعليم اللغوي في ضوء بعض المتغيرات المستجدة في قطاع التربية والتعليم، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 6، 2018، ص 132.

لغات متنوعة وتعزيز التبادل الثقافي بين الأفراد ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة"¹، ذلك أن المعرفة العميقة باللغات الأخرى وثقافتها تمثل خطوة ضرورية نحو إنشاء مجتمعات أكثر تفاهما وتسامحا.

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر تعزيز الفهم الثقافي بين المجتمعات متعددة اللغات أمراً بالغ الأهمية في هذا العصر الذي يشهد زيادة في الهجرة والتنقل عبر الحدود. ففي ظل هذا الواقع الجديد، أصبحت المجتمعات أكثر تنوعاً من أي وقت مضى وأصبح التفاعل بين الأفراد القادمين من خلفيات لغوية وثقافية متنوعة أمراً لا مفر منه. لذا، فإن عدم القدرة على إنشاء جسور التفاهم بين هذه المجتمعات يمكن أن يسبب اندلاع صراعات واحتكاكات اجتماعية مما يؤدي إلى تفاقم مشاعر الغربة والعزلة. و"يتبين إذن أن تعزيز الفهم الثقافي ليس مجرد غاية سامية، بل هو حاجة ملحة للوصول إلى الاستقرار والازدهار في المجتمعات متعددة اللغات"². كما يتطلب هذا الأمر تعاون جميع الأطراف المعنية، من الحكومات والهيئات التعليمية والمنظمات غير الحكومية، لضمان خلق البيئة المناسبة التي تسمح للأفراد بالتفاعل والتواصل الإيجابي حول التحيزات والأحكام المسبقة.

¹ بلكل فريدة، الهوية واللغة في الجزائر: دراسة في سوسولوجيا اللغة، مجلة دراسات في علم الاجتماع، المجلد 1، العدد 9، 2018، ص 77.

² العارف سمير، الهجرة والتنوع اللغوي: دراسة مقارنة بين المجتمعات الأوروبية والعربية، مجلة العلوم الاجتماعية والسياسية، المجلد 3، العدد 16، 2019، ص 215.

خلاصة الفصل الأول:

يخلص هذا الفصل إلى أن الإطار النظري والنظريات اللغوية يمثلان الأساس لفهم ظاهرة التعددية والتداخل اللغوي في الجزائر، إذ تناولنا فيه مختلف المقاربات اللسانية التي فسّرت اللغة وتطورها ووظائفها في المجتمع، مع التركيز على النظريات السوسيو-لسانية والتداولية التي أبرزت دور السياق الاجتماعي والثقافي في تشكيل الاستعمالات اللغوية. كما بيّنا كيف أن العلاقة بين العربية والأمازيغية، باعتبارهما اللغتين الرسميتين في الجزائر، لا يمكن فهمها بمعزل عن الهوية والأبعاد التاريخية والسياسية. وبالتالي، يؤسس هذا الإطار النظري قاعدة صلبة للتحليل الميداني في الفصول اللاحقة بما يسمح بربط المعطيات التجريبية بالتصورات النظرية وتقديم تفسير علمي متكامل للظاهرة المدروسة.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

والأبحاث التطبيقية

المبحث الأول: أبحاث تناولت تأثير اللغة الأمريغية على اللغة العربية

1 الدراسات المحلية في الجامعات الخوائية حول التداخل اللغوي بين الأمريغية والعربية :

2 الدراسات الإقليمية والدولية حول التداخل اللغوي بين الأمريغية والعربية

3 التحليل العلمي للدراسات السابقة حول تعلم اللغتين العربية والأمريغية

المبحث الثاني: البحوث التطبيقية في التعليم الابتدائي

1 الدراسات الميدانية حول تعليم العربية والأمريغية في المدارس الخوائية

2 التجارب التربوية الناجحة في تعليم اللغتين العربية و الأمريغية

الدراسات المقارنة حول أداء التلاميذ في اللغتين العربية والأمريغية

توطئة:

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة والأبحاث التطبيقية ذات الصلة بموضوع اللغة الشفهية باعتباره مُكمّلاً مهماً للإطار النظري وذلك من أجل إبراز الجهود العلمية التي تناولت هذا المجال من زوايا مختلفة. كما يتيح هذا الفصل التعرف على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ومناهج البحث التي اعتمدتها، إضافة إلى تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها. علاوة على ذلك، يسهم في توضيح الفجوات البحثية التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل مما يمنح هذا البحث مشروعيته العلمية ويبرز قيمته المضافة. وبالتالي، يأتي هذا العرض ليشكل مرجعاً نظرياً ومنهجياً يدعم الجانب التطبيقي للبحث ويضعه في سياق علمي متكامل مع ما سبقه من جهود.

المبحث الأول: أبحاث تناولت تأثير اللغة الأمازيغية في اللغة العربية

تناولت دراسات عديدة في مجال اكتساب اللغة التحديات التي قد تواجه الأطفال ثنائيي اللغة، مثل التأخر اللغوي المفترض أو الخلط بين اللغات، مقدمة تفسيرات لهذه الظواهر استناداً إلى التفاعلات المعقدة بين اللغتين في عقل الطفل.

كما تناولت أبحاث أخرى مقارنة التطور اللغوي للأطفال ثنائيي اللغة بأقرانهم أحاديي اللغة، حيث سعت إلى فهم الآليات المعرفية التي تدعم تعلم لغتين في ذات الوقت أو بشكل متتابع. وفي هذا الصدد، أظهرت هذه الدراسات تنوعاً كبيراً في مسارات اكتساب اللغة مع التأكيد على أهمية السياق الاجتماعي والثقافي في تحديد نجاح الطفل في إتقان اللغتين.

في هذا السياق، كشفت دراسة جديدة لـ "بن علي" ¹ أن الأطفال الجزائريون ثنائيي اللغة الذين يتعرضون بشكل متوازن للعربية والأمازيغية يتميزون بالأداء الجيد في كلا اللغتين¹ وهذا ما يتعارض مع الادعاءات السابقة حول وجود تأثير سلبي للثنائية اللغوية على النمو اللغوي.

في سياق مختلف، ركزت الدراسات التطبيقية على الآثار الناتجة عن الثنائية اللغوية في مجالات التعليم والتربية، إذ قامت دراسات متعددة بتقييم كفاءة البرامج التعليمية ثنائية اللغة التي تهدف إلى تعزيز مهارات الطلاب في لغتين في آن واحد، وأظهرت هذه الأبحاث أن "البرامج التعليمية المعدة بشكل جيد يمكن أن تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب ثنائيي اللغة بالإضافة إلى تطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية"². كما ركزت بعض الدراسات على أهمية تقديم الدعم المطلوب للطلاب ثنائيي اللغة الذين يمكنهم أن يواجهوا تحديات في التعلم مع التأكيد بدور المعلمين في إدراك الصعوبات التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب وتلبية متطلباتهم الفريدة. وعلى سبيل المثال، أشارت واحدة من الدراسات أن تطبيق استراتيجيات التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار التنوع اللغوي للطلاب يساهم بشكل ملحوظ في تعزيز إدراكهم للمفاهيم العلمية كما يساعدهم في الربط بين المعرفة في اللغتين المختلفتين اللتين يتحدثون بهما.

¹ بن علي ريمة، الأثر اللغوي للازدواجية اللغوية عند الطفل الجزائري: دراسة ميدانية، ص 35.

² صالح، عمار، تأثير استخدام استراتيجيات التدريس ثنائية اللغة على تحصيل الطلاب في العلوم: دراسة تطبيقية، مجلة التربية والتعليم، المجلد 1، العدد 3، 2018، ص 121.

بالإضافة إلى ذلك، استعرضت الأبحاث التطبيقية التأثيرات الناتجة عن الثنائية اللغوية في مجالات أخرى، مثل الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية، حيث قامت دراسات عديدة بمحاولة فهم العلاقة ما بين الثنائية اللغوية والتكيف النفسي في مجال الصحة النفسية وذلك من خلال إبراز أن هذه الثنائية قد تساعد في تعزيز المرونة المعرفية والتكيف مع المواقف الجديدة. وفي سياق العلاقات الاجتماعية، تناولت الدراسات تأثير الثنائية اللغوية في تعزيز الفهم المتبادل بين أفراد المجتمع المتنوع لغوياً بالإضافة إلى دورها في المحافظة على الهوية الثقافية واللغوية للأفراد والمجموعات. وفي هذا السياق فإن اللغة الثنائية تسهم بشكل كبير في تعزيز التسامح وقبول الآخر، خصوصاً في المجتمعات التي تتسم بتنوع لغوي وثقافي واسع¹، مما يساعد في تشكيل مجتمع أكثر ترابطاً وتلاحماً.

وتعتبر الأبحاث التي تركز في تأثير اللغة الأمازيغية على اللغة العربية في الجزائر مجالاً غنياً للدراسة، حيث تظهر هذه التأثيرات في مستويات لغوية متنوعة بدءاً من المفردات والتركيبات وصولاً إلى بعض الظواهر الصوتية. وفي هذا الصدد، أظهرت بعض الدراسات أن هناك تداخلاً معجمياً ملحوظاً بين اللغتين، خصوصاً في المناطق التي تتحدث الأمازيغية بكثرة، حيث تتسلل بعض الكلمات الأمازيغية إلى اللهجات العربية أو المحلية أو يتم تعديل بعض المفردات العربية لتكون ملائمة للنطق الأمازيغي مما يؤدي إلى نشوء أنماط لغوية مختلطة تحمل سمات كلتا اللغتين. وانطلاقاً مما سبق، نجد كيف تأقلمت بعض الكلمات العربية المستخدمة في منطقة القبائل مع النظام الصوتي الأمازيغي وكيف أثرت هذه التحولات في النطق على دلالة الكلمات واستخدامها في السياق التواصل. كما أن هذا "التداخل اللغوي لا يقتصر على المستوى المعجمي فقط، بل يمتد ليشمل بعض الجوانب الصرفية والنحوية"² مما يستدعي مزيداً من الدراسات المعمقة لفهم هذه الظاهرة بشكل كامل.

ومن جهة أخرى، تتجاوز تأثيرات اللغة الأمازيغية على العربية في الجزائر مجرد الاقتراض اللغوي لتشمل أيضاً بعض الأنماط التعبيرية والتركيب الجمالية. فعلى سبيل المثال، يُلاحظ تأثير بعض التركيب العربية المستخدمة في الكلام اليومي بالبناء الجُملي

¹ الجميلي حسين، ازدواجية اللغوية والتسامح الثقافي: دراسة اجتماعية لغوية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 2، العدد 46، 2019، ص 78.

² زعبار محمد، التأثيرات اللغوية بين الأمازيغية والعربية في منطقة القبائل: دراسة تحليلية مقارنة، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 12، 2016، ص 127.

الأمازيغي في بعض الأماكن التي تتحدث الأمازيغية والعربية معاً مما يؤدي إلى ظهور اختلافات في ترتيب الكلمات أو في استخدام بعض الأدوات النحوية. وفي هذا السياق، وثقت في دراسة حول التداخل اللغوي في منطقة الأوراس كيف "تؤثر بعض التراكيب العربية بالبناء الجملي الأمازيغي وكيف تسهم هذه التأثيرات في إثراء اللغة العربية الدارجة المحلية مما يجعلها أكثر قدرة على التعبير عن مختلف الأفكار والمفاهيم التي قد لا توجد لها مرادفات مباشرة في اللغة العربية الفصحى أو حتى في اللهجات العربية الأخرى".¹ وبالتالي، تعكس هذه الظاهرة التفاعل الديناميكي بين اللغتين وتأثيرهما في بناء الهوية اللغوية للمتحدثين.

بالإضافة إلى المستويات اللغوية السابقة، يمكن ملاحظة تأثير اللغة الأمازيغية على اللغة العربية في بعض الجوانب المرتبطة بالتداول اللغوي وأنماط الخطاب. فعلى سبيل المثال، قد تتجلى بعض السمات الخطابية التي تعكس القيم الثقافية أو العادات التفاعلية الأمازيغية في حديث المتحدثين باللغة العربية في بعض المناطق. ولإثبات الفكرة، أوضح سعيدوني في دراسته حول التنوع اللغوي والثقافي في الجزائر أن "بعض الأنماط الخطابية المستخدمة في المناطق الناطقة بالأمازيغية والعربية تتميز بطابع خاص يعكس التقاليد التواصلية الأمازيغية"²، مما يدل على أن تأثير اللغة الأمازيغية على اللغة العربية لا يقتصر فقط على الجوانب اللغوية الضيقة، بل يمتد أيضاً ليشمل الجوانب الثقافية والاجتماعية التي تنعكس في أنماط التعبير والتداول اللغوي. وعليه، تبرز هذه الأبحاث أهمية فهم اللغات ليس فقط كوسائل للتواصل، بل أيضاً كأنظمة ثقافية واجتماعية تفاعلية.

1. الدراسات المحلية في الجامعات الجزائرية حول التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية:

تعتبر الأبحاث المحلية التي أجريت في الجامعات الجزائرية حول التفاعل اللغوي بين الأمازيغية والعربية مهمة جداً لفهم الديناميكيات المعقدة التي تشكل البيئة اللغوية في البلاد، حيث هدفت هذه الدراسات، التي تنوعت في أساليبها وأهدافها، إلى توضيح أوجه التأثير المتبادل بين اللغتين على مختلف المستويات اللغوية، بدءاً من الأصوات والمفردات وصولاً

¹ بلقاسم حسين، التعدد اللغوي والتعليم في الجزائر، ص ص 93-95.

² سعيدوني سميرة، الهوية الثقافية في ظل التعدد اللغوي، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 1، العدد 12، 2014، ص ص 210-215.

إلى التراكيب النحوية والدلالات. كما ركزت على استكشاف العوامل الاجتماعية والثقافية التي تساهم في هذا التداخل وتشكله، مثل الهجرة والتعريب والتعليم اللغوي المزدوج. إضافة إلى ذلك، أظهرت هذه الدراسات أن "التداخل اللغوي لا يمثل مجرد ظاهرة لغوية بسيطة، بل هو تعبير عن تاريخ طويل من التفاعل بين الثقافتين الأمازيغية والعربية وكشف عن الهوية اللغوية المعقدة والمتطورة للمجتمع الجزائري"¹. وبالتالي، توصلت العديد من هذه الأبحاث إلى نتائج هامة، مثل تحديد المناطق الأكثر شيوعاً للتداخل وأنواع الأخطاء اللغوية الناتجة عنه والآثار الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالتحدث بلغتين ما تظل هذه الجهود البحثية أساسية لفهم التنوع اللغوي في الجزائر ووضع سياسات لغوية ناجعة تحافظ على هذا التنوع وتعمل على تطويره.

تتوجه الأبحاث الجزائرية في هذا السياق نحو دراسة مظاهر التداخل اللغوي في سياقات متنوعة سواء كانت محادثات غير رسمية في الحياة اليومية أو نصوص أدبية أو خطابات رسمية. وعليه، تناولت دراسات عديدة أنواع التداخل المتنوعة، مثل الاقتراض اللغوي (Borrowing) والتحويل اللغوي (Code-Switching) والمزج اللغوي (Code-Mixing)، وكشفت عن الدوافع الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في استعمال هذه الممارسات اللغوية. كما حاولت دراسة التأثيرات التي تتركها هذه الممارسات على الهوية اللغوية للناطقين وعلى إدراكهم للبيئة التي تحيط بهم، وكشفت أيضاً أن "التداخل اللغوي ليس فقط نتيجة لافتقار إتقان اللغتين، بل هو أيضاً وسيلة للتعبير عن الهوية والانتماء وللتكيف في المواقف التواصلية المتنوعة"². على سبيل المثال، يمكن للمتحدثين استخدام مزايا من الأمازيغية والعربية للتعبير عن دعمهم لجماعة معينة أو لشرح مشاعرهم بشكل أكثر دقة. من جهة أخرى، تشير بعض الأبحاث إلى أن التداخل اللغوي قد يؤثر بشكل ملحوظ على اكتساب اللغات الأجنبية وعلى أداء الطلاب في النظام التعليمي.

بالإضافة إلى ذلك، انتبهت بعض الأبحاث الجامعية الجزائرية إلى أهمية الجوانب التطبيقية للتداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية بهدف وضع استراتيجيات تعليمية فعالة للغة الأمازيغية، وتوسيع استخدامها في مجالات متنوعة. ولقد تمحورت هذه الدراسات حول

¹ بلخيري سعيد، سياسات اللغة في الجزائر: من الصراع إلى التوافق، ص ص 12-125.

² حسين عيسى، الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة حالة منطقة وهران، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 2، العدد 5، 2017، ص ص 45-48.

استكشاف كيفية تأثير التداخل اللغوي على تعلم اللغة الأمازيغية كلغة ثانية واقتراح أساليب لتعليم اللغة تأخذ في الاعتبار مميزات هذا التداخل. كما ركزت على استكشاف إمكانية استخدام التداخل اللغوي كأداة لتعليم اللغتين وتعزيز كفاءة التواصل بين الناطقين بهما. إضافة إلى ذلك، تولت بعض الأبحاث دراسة المناهج التعليمية الراهنة وطرحت تعديلات عليها بهدف تعزيز تعلم اللغة الأمازيغية وزيادة الوعي بالتنوع اللغوي في الجزائر. كما عملت على إظهار أهمية الحفاظ على اللغة الأمازيغية كلغة حية ومستخدمة وكعنصر رئيسي في الهوية الثقافية الجزائرية. وعليه، تجدر الإشارة إلى أن هذه الأبحاث لا تزال في مراحل النماء والتحسين وأن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات المتعمقة لفهم كافة جوانب التداخل.

قامت بعض البحوث بدراسة المناهج التعليمية الراهنة، وطرحت تعديلات لتحسين تعليم اللغة الأمازيغية وزيادة الوعي بتنوع اللغات في الجزائر. كما عملت على تسليط الضوء على "أهمية الحفاظ على اللغة الأمازيغية كلغة حية ومتداولة وكعنصر أساسي في الهوية الثقافية الجزائرية"¹، حيث تستمر هذه الدراسات في التقدم والتطور وهناك حاجة ملحة لإجراء مزيد من الأبحاث المتعمقة لفهم جميع جوانب التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية.

1.1. أطروحات دكتوراه تناولت تأثير التداخل اللغوي بين اللغة الأمازيغية والعربية:

تُعدّ دراسة التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية في الجزائر من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين، نظرًا لتجلي مظاهرها في مختلف المستويات اللغوية، من الأصوات إلى التراكيب والدلالات. وقد سعت العديد من الدراسات الأكاديمية إلى تحليل آليات هذا التفاعل والكشف عن انعكاساته على اللغتين ومستعمليهما. وتوصلت هذه الدراسات إلى أن التأثير المتبادل بين اللغتين يظهر في البنى الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، حيث يكتسب المتحدثون عناصر لغوية من كلتا اللغتين ويوظفونها في سياقات تواصلية متنوعة، مما يعكس واقع التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري. ومنه فإن "التداخل ليس فقط مزيجًا عشوائيًا"²، بل هو عملية معقدة تخضع لقواعد وأنماط محددة.

¹بوشطيطة سامية، تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر: التحديات والآفاق، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، 2018، ص ص 87-90.

²بن عيسى عبد القادر، التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في منطقة القبائل: دراسة صوتية صرفية نحوية دلالية، ص ص 25-30.

إن التأثير المتبادل بين الأمازيغية والعربية ليس باتجاه واحد، بل هو تفاعل ديناميكي يؤثر في كلا اللغتين معاً. وأبرزت بعض أطروحات الدكتوراه هذا الجانب، مثل أطروحة (تأثير اللغة العربية الفصحى على اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة تحليلية في مجال المعجم) التي تناولت دراسة الكلمات العربية الفصحى التي اقتبستها الأمازيغية وكيف تم تعديلها لتناسب مع النظام الصوتي والصرفي للغة الأمازيغية عملية الاقتراض اللغوي وكيف تتأقلم الكلمات المستعارة في اللغة المستقبلية وتوضح أن "التداخل اللغوي يؤدي في كثير من الأحيان إلى تغييرات في بنية اللغة على المدى الطويل"¹ وتعتبر هذه الدراسة نموذجاً لكيفية استعارة الكلمات وتأثيرها على اللغتين معاً.

بالإضافة إلى ذلك، لا تقتصر الأبحاث على الجانب اللغوي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية للتداخل بين اللغات. ومن بين الأطروحات التي تناولت هذا البعد، نجد أطروحة (التفاعل اللغوي بين الأمازيغية والعربية وعلاقته بالهوية اللغوية: دراسة ميدانية في منطقة الأوراس) التي درست تأثير التداخل اللغوي على تصور المتحدثين لسماتهم اللغوية وكيف يؤثر استعمال اللغتين على الانتماء الثقافي والاجتماعي. كما تناولت أيضاً مواقف المتحدثين تجاه التداخل اللغوي وتأثيره على رؤيتهم للغتهم الأم باعتبار أن "التداخل اللغوي ليس فقط ظاهرة لغوية"²، بل هو أيضاً ظاهرة اجتماعية وثقافية تعكس التفاعلات المعقدة بين الثقافات واللغات.

2.1. دراسات منشورة في المجالات الأكاديمية الجزائرية حول تعلم اللغة العربية واللغة الأمازيغية:

تبحث الدراسات المنشورة في المجالات الأكاديمية الجزائرية حول تعلم اللغة العربية والأمازيغية، بمختلف تخصصاتها، في قضايا ذات أهمية كبيرة في السياق اللغوي والتربوي الجزائري. إذ نجد دراسات تركز على العقبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية، كلغة رسمية وثانوية في بعض المناطق وتكشف طرق التعليم الفعالة التي تسهم في تعزيز

¹ حسناوي ليلي، تأثير اللغة العربية الفصحى على اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة تحليلية في مجال المعجم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله، 2019، ص ص 112-115.

² Bensalem Ahmed. (2018). Language and identity in Algeria: An analytical study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 20(2), pp 77-81.

مهارات القراءة والكتابة والتحدث والتفاعل الاجتماعي لديهم¹. كما تناقش هذه الدراسات تحليل الأخطاء المتكررة التي يرتكبها المتعلمون وتقديم اقتراحات للتغلب عليها مع مراعاة التنوع اللغوي والثقافي في مناطق الجزائر المختلفة. وفي هذا الصدد، أظهرت بعض الأبحاث أهمية إدماج التقنيات المعاصرة في تعليم اللغة العربية واستخدام الوسائط المتعددة لتعزيز دافعية المتعلمين وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية. ومن الأمثلة على ذلك، نجد أن دراسة بوزيدي تستعرض الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم قواعد اللغة العربية مع اقتراح أساليب جديدة لتسهيل إدراك هذه القواعد والتركيز على الجوانب التطبيقية والعملية للغة.

ومن جانب آخر، لا تقل الدراسات التي تهتم بتعلم اللغة الأمازيغية أهمية، إذ تهدف إلى إبراز مكانة هذه اللغة كلغة وطنية ذات تاريخ عريق والسعي لتطوير أساليب تدريسها لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. كما تركز هذه الدراسات على الجوانب اللغوية والصوتية والنحوية والصرفية للغة الأمازيغية وتسعى إلى تطوير المناهج الدراسية والموارد التعليمية المناسبة لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية. أما بعض الدراسات تركز بشكل خاص على قضية التنوع اللغوي الأمازيغي وتسعى لوضع أسس لتعليم الأمازيغية الفصحى مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية لكل منطقة. وتشير بعض الدراسات إلى ارتباط تعلم اللغة الأمازيغية بالهوية الثقافية وتأثير ذلك على تحفيز الطلاب وافتخارهم بلغتهم الأم. وفي هذا السياق، تظهر "أهمية إدماج الثقافة الأمازيغية في مناهج تعليم اللغة"² والتي تكمن في تعزيز الوعي بالتراث اللغوي والثقافي الغني للمجتمع الجزائري.

إضافة إلى ذلك، يُظهر عدد من الدراسات في المجالات الأكاديمية الجزائرية اهتماما بالتفاعل بين اللغتين العربية والأمازيغية في السياق التعليمي، حيث تستعرض هذه الأبحاث تأثير التعدد اللغوي على تعلم اللغة وتفحص الظواهر اللغوية الناتجة عن هذا التفاعل، مثل الاقتراض اللغوي والتحويل اللغوي. كما تستكشف كيفية "الاستفادة من المكتسبات اللغوية في إحدى اللغتين لتعزيز التعلم في اللغة الأخرى وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تأخذ بعين

¹بوزيدي عبد القادر، واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو، ص 115.

²قنوش عبد القادر، دور الثقافة في تعليم اللغة الأمازيغية: دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب التعليمية، مجلة الباحث للدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 1، العدد 17، 2019، ص 32.

الاعتبار التنوع اللغوي والثقافي للمتعلمين¹. ومن جهة أخرى، تناقش بعض الأبحاث تأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية وتعرض العقبات التي قد تتجم عن الفروق اللغوية بين اللغتين وطرق تجاوزها. وفي هذا السياق، يبرز بحث بن عمار أن أهمية نشر الوعي تتجلى بالتعدد اللغوي في البيئة المدرسية وسبل استغلال هذه الظاهرة لتعزيز الفهم والتواصل بين الفئات اللغوية المتنوعة والاجتماعية والأبحاث الميدانية حول تأثير التداخل اللغوي في المدارس الجزائرية التي تستخدم العربية والأمازيغية.

3.1. الدراسات الميدانية حول تأثير التداخل اللغوي في المدارس الجزائرية والناطقة بالعربية والأمازيغية:

تتعاون الأبحاث الميدانية في الجزائر لتبرز تعقيدات التداخل اللغوي في الأوساط التعليمية التي تتشارك فيها اللغتان اللغة العربية والأمازيغية والثقافة كمجال حيوي عبر الملاحظات الدقيقة وتحليل البيانات الكمية والنوعية، حيث تكشف هذه الدراسات عن أنماط متنوعة من التفاعل بين اللغتين، سواء على مستوى النطق أو المفردات أو التراكيب. فعلى سبيل المثال، رصدت دراسة أجريت في ولاية تيزي وزو أن "التلاميذ الناطقين بالأمازيغية يميلون إلى إدماج بعض الكلمات الأمازيغية في سياقات الحديث باللغة العربية، خاصة الكلمات التي لا تملك مقابل مباشر في العربية أو التي تحمل دلالات ثقافية عميقة"²، ولا يقتصر هذا التداخل فقط على الجانب اللغوي بل يتخطى الجوانب الاجتماعية والنفسية ذلك أنه يتم أحيانا الشعور بالتذبذب في الهوية نتيجة الضغط المزدوج الناتج عن استخدام اللغتين في وقت واحد.

تتناول الأبحاث الميدانية أيضا تأثير التداخل اللغوي على الأداء الأكاديمي للطلاب خصوصًا في المواد التي تعتمد على اللغة العربية كلغة للتعليم، ففي تحليل لدراسة أخرى حول تأثير التداخل اللغوي على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ولاية بجاية، أظهرت النتائج أن "الطلاب الذين يستخدمون الأمازيغية كلغة أولى يعانون من

¹ بن عمار فاطمة، التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية حول تأثيره على الأداء اللغوي للتلاميذ، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 32، 2021، ص 54.

² بوهدة رابح، التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية الفصحى عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في منطقة القبائل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 22، 2017.

صعوبات أكبر في فهم المصطلحات الرياضية باللغة العربية مما يؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الأكاديمي¹. وعليه، يتجلى هذا التأثير بشكل خاص في الامتحانات والتقييمات المرتبطة باللغة العربية، حيث يتضح أن بعض الطلاب يترجمون المفاهيم والمصطلحات الرياضية من لغتهم الأم مما يؤدي إلى أخطاء في الفهم والتنفيذ وبالتالي، تثبت هذه النتائج ضرورة أخذ التنوع اللغوي بعين الاعتبار عند وضع المناهج الدراسية وأساليب التدريس.

وتتناول الدراسات أيضًا الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتداخل اللغوي، حيث تتجلى اختلافات في استخدام اللغتين بين الجنسين والفئات العمرية والمناطق الجغرافية المتنوعة. وفي بحث جديد حول الاتجاهات اللغوية للشباب الجزائري في منطقة عين الدفلى، لوحظ أن الشباب يفضلون استخدام اللغة العربية الدارجة بشكل أكبر في تواصلهم اليومي، بينما يقتصر استخدام الأمازيغية على السياقات العائلية أو التقليدية وبالتالي، يعكس هذا الاختلاف في الاستخدام التغيرات الاجتماعية والثقافية التي تمر بها الجزائر والتي تؤثر بشكل ملحوظ على الحالة اللغوية للدولة. كما توضح هذه الدراسات أهمية تطوير سياسات لغوية واضحة تهدف إلى تعزيز التعددية اللغوية وحماية التراث الثقافي واللغوي للجزائر.

4.1. دراسات لغوية حول التأثير المتبادل بين الأمازيغية والعربية في البيئة التعليمية الجزائرية:

تظهر ديناميكية التفاعل اللغوي بين الأمازيغية والعربية في الجزائر، خصوصًا في سياق المؤسسات التعليمية، من خلال مظاهر متعددة تتعدى التبادل اللغوي السطحي لتشمل تأثيرات عميقة على البنية اللغوية للغتين معًا. فعلى سبيل المثال، يُلاحظ أن اللهجة الجزائرية الدارجة، التي تُعتبر مزيجًا من العربية والأمازيغية، كثيرًا ما تتسرب إلى لغة التدريس الرسمية، سواء كانت العربية الفصحى أو لغة أمازيغية محكية. وهذا التسرب لا يقتصر على المفردات فقط، بل يشمل أيضًا القواعد النحوية والصرفية. وفي هذا السياق، وثّق الباحثون من أمثال بوحامد في دراسته حول تأثير التعدد اللغوي على اكتساب اللغة في الجزائر وكيف "تسبّب هذا التداخل اللغوي في صعوبات بفهم بعض المفاهيم النحوية المتعلقة باللغة العربية الفصحى، خصوصًا لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات لغوية أمازيغية بشكل

¹بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، 2020 .

أساسي".¹ وعليه، تتطلب هذه الظاهرة تحليلاً معمقاً لفهم الآليات التي يتم من خلالها هذا التداخل والتأثير المتبادل وكيف يمكن استغلاله في تحسين مناهج تعليمية أكثر فعالية.

إن التنافس الكامن بين اللغتين الأمازيغية والعربية في النظام التعليمي الجزائري، رغم الاعتراف الدستوري باللغة الأمازيغية، يؤدي إلى وضع معقد يؤثر في اكتساب اللغة الأم والهوية اللغوية لدى الطلاب. ففي المناطق التي تكون فيها الأمازيغية لغة مسيطر عليها في الحياة اليومية، قد يواجه الطلاب تحديات في التكيف مع نظام تعليمي يعتمد بشكل أساسي على اللغة العربية الفصحى مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض الحالات. كما يمكن أن يساهم استخدام العربية الفصحى كلغة تدريس في ترسيخ فكرة ضمنية بأنها اللغة الأكثر رقياً وأهمية مما يقلل من قيمة اللغة الأمازيغية في أعين بعض التلاميذ. وفي هذا الصدد، أشارت دراسة مولي إلى "وجود تباين ملحوظ في تنفيذ السياسات اللغوية الخاصة بالأمازيغية في مناطق الجزائر المختلفة مما يؤثر بشكل كبير على التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المؤسسات التعليمية".² وبالتالي، يتطلب هذا الظرف دراسة تحليلية شاملة للعلاقة بين التخطيط اللغوي والتحصيل الأكاديمي وكيف يمكن تحسين استراتيجيات تعليم اللغتين بشكل متوازن يعزز الهوية اللغوية للطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، يشمل التأثير المتبادل بين الأمازيغية والعربية في السياق التعليمي الجزائري الجانب الدلالي، حيث نلاحظ أن بعض المصطلحات والمفاهيم تُستخدم بصيغ لغوية مختلطة تضم عناصر من كلا اللغتين. علاوة على ذلك، يمكن أن يسهم هذا التداخل الدلالي في إثراء اللغة لكنه قد يسبب أيضاً بعض الغموض وصعوبات في الفهم خاصة خلال المراحل التعليمية الأولية. كما قد يواجه بعض الطلاب صعوبة في التفريق بين المصطلح العربي الفصيح والمصطلح الأمازيغي المعادل، خصوصاً إذا كان هناك اختلاف كبير في المعنى أو الدلالة. وتشدد دراسة أخرى عن اكتساب المفردات في سياق التعدد اللغوي على "أهمية توعية المعلمين بأهمية هذا التداخل الدلالي والحاجة إلى تطوير

¹بوحامد طارق، تأثير التعدد اللغوي على اكتساب اللغة في الجزائر. مجلة علوم اللغة والأدب، المجلد 2، العدد 11، 2016، ص 123.

²مولي أمين، التخطيط اللغوي في الجزائر: دراسة حالة للغة الأمازيغية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 1، العدد 17، 2020، ص 87.

استراتيجيات تدريسية تأخذ في الاعتبار تنوع لغات التلاميذ¹. وبالتالي، يعد فهم هذه الديناميكية الدلالية أمرًا في غاية الأهمية لتعزيز جودة التعليم ولضمان اكتساب التلاميذ للمفاهيم.

2. الدراسات الإقليمية والدولية حول التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية:

تُعد الأبحاث التي تناولت تداخل اللغتين الأمازيغية والعربية في شمال إفريقيا ذات قيمة كبيرة نظرًا للتاريخ المشترك والعلاقة الوثيقة بينهما. إذ كشفت الدراسات اللغوية عن وجود تأثيرات متبادلة على مستويات متعددة بدءًا من الأصوات وصولًا إلى التركيب النحوي والدلالة. على سبيل المثال، يُلاحظ استعارة وجود عدد كبير من المفردات العربية في العديد من اللهجات الأمازيغية مع تكيف هذه المفردات لتتناسب النظام الصوتي والصرفي للأمازيغية والعكس أيضًا، حيث أثرت بعض المفردات والتراكيب الأمازيغية في بعض اللهجات العربية المستخدمة في المنطقة. وفي هذا الصدد، نجد دراسة بعنوان (الازدواجية اللغوية الأمازيغية العربية في الجزائر) والتي قد تناولت الموضوع بشكل معمق، حيث تسلط الضوء على هذا التداخل الواضح في الواقع اللغوي الجزائري مؤكدة أن "هذه الازدواجية ليست مجرد تبادل للكلمات بل هي تفاعل ثقافي واجتماعي عميق"². كما امتدت الأبحاث اللغوية الإقليمية إلى ما وراء الحدود المحلية لتتضمن تحليلات دولية مقارنة تهدف إلى تحقيق فهم أعمق لآليات التداخل اللغوي في سياقات متنوعة. ومن جهة أخرى، ركزت بعض الأبحاث على تحليل العلاقة بين الثنائية اللغوية وتغير اللغة إذ يُعتبر التداخل اللغوي أحد الأمور البارزة في هذا التبادل.

وقد تطرقت دراسات أخرى إلى تأثير التداخل اللغوي على الهوية اللغوية للمتحدثين وكيف يتفاعل الأفراد مع اللغتين في حياتهم اليومية وكيف ينعكس ذلك على تصوراتهم الذاتية وانتمائهم الثقافي. وفي هذا السياق، يستعرض Fishman كتاب (الاتجاهات الحديثة

¹بحيري سهام، اكتساب المفردات في سياق التعدد اللغوي: دراسة حالة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، مجلة اللسانيات العربية، المجلد 2، العدد 38، 2018، ص 145 .

²Benrabah, Mohamed. (2013). Comparative linguistic studies and dialects in the Maghreb: Toward reconstructing linguistic classification. Journal of Humanities and Social Sciences, 12(1), p 127

في علم اللغة الاجتماعي) كيف أن "التداخل اللغوي ليس ظاهرة لغوية فحسب، بل هو جانب أساسي من التفاعل الاجتماعي والثقافي"¹ ويساعد في تشكيل الهويات اللغوية المتنوعة.

بالإضافة إلى ذلك، ركزت بعض الدراسات على دراسة التداخل اللغوي في مجالات معينة مثل التعليم والإعلام، حيث يتجلى تأثير اللغتين الأمازيغية والعربية بشكل واضح. إذ أظهرت الأبحاث أن استخدام الأمازيغية في التعليم يمكن أن يعزز من فهم الطلاب لمفاهيم اللغة العربية، والعكس صحيح وأن التداخل اللغوي بينهما في هذه السياقات قد يكون له آثار إيجابية وسلبية. ففي مجال الإعلام، "تبرز مسألة التوازن بين اللغتين وكيفية عرض المحتويات الإعلامية بشكل يحافظ على الهوية اللغوية للمتحدثين ويساعد في نشر الوعي بأهمية اللغتين"². وعليه، يمكن الإشارة هنا إلى دراسة Chaker بعنوان (التحول اللغوي في المجتمعات متعددة اللغات: حالة دراسية من منطقة الأوراس بالجزائر) التي تناولت تحديات اللغة في سياق التعليم والإعلام الثنائي اللغة، وكيف يتفاعل الأفراد مع هذا الواقع اللغوي المتنوع.

1.2. الأبحاث اللغوية المغربية:

تعتبر دراسة التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية في المغرب مجالاً غنياً للبحث اللغوي، حيث تظهر فيه تعقيدات الديناميكية اللغوية والهوية في سياق متنوع. فمنذ عصور، تفاعلت هاتان اللغتان في المغرب بشكل مكثف مما أدى إلى ظهور أنماط لغوية فريدة وسمات تداخل متنوعة. وتظهر هذه السمات في التعابير والتضمينات والتغيرات الصوتية والصرفية والتركيبية التي تعكس بدورها تأثيرات اجتماعية وثقافية عميقة. وفي هذا السياق، أبدى الباحثون المغاربة اهتماماً متزايداً بهذه الظاهرة من أجل استيعاب آليات التداخل وأنماطه وتأثيراته على كلا اللغتين وذلك من خلال دراسة النصوص المحكية والمكتوبة وتحليلها وفق مناهج لغوية متنوعة تتراوح بين التحليل البنيوي والتحليل الاجتماعي اللغوي. كما تسلط هذه الأبحاث الضوء على طبيعة الثنائية اللغوية في المغرب وتكشف عن تأثيرها على الهوية الثقافية واللغوية للمتحدثين.

¹Fishman, Joshua Aaron. (2001). *Modern Trends in Sociolinguistics*. (Trans. Yahia Shami). Al-Kindi Publishing. P 245.

²Chaker Salem. (2002). *Language shift in multilingual societies: A case study from the Aurès region in Algeria*. University Press. P 78

لم تتناول الأبحاث اللغوية المغربية توثيق مظاهر التداخل اللغوي فقط، بل تجاوزت ذلك إلى محاولة فهم العوامل الاجتماعية والثقافية التي تساهم في زيادة هذه الظاهرة أو التقليل منها، حيث أظهرت الأبحاث أن الفروق في الوضع الاجتماعي للغتين وتأثير اللغة السائدة (العربية) في المؤسسات المختلفة ووجود الأمازيغية في سياقات محدودة، كلها عوامل تؤثر بشكل كبير على طبيعة وأنماط التداخل اللغوي. فمثلاً، يتضح أن التداخل اللغوي يشهد في المدن والمناطق ذات الكثافة السكانية المتعددة اللغات، حيث يزداد التفاعل بين اللغتين، بينما يكون التداخل أقل وضوحاً في المناطق الريفية التي تهيمن فيها الأمازيغية. وركزت الدراسات اللغوية أيضاً على تأثير التعليم ووسائل الإعلام في تعزيز أو إضعاف التداخل اللغوي بين اللغتين مما يبرز أهمية هذا الموضوع في التخطيط اللغوي وتطوير السياسات اللغوية في المغرب.

علاوة على ذلك، بدأت الأبحاث اللغوية المغربية في هذا المجال تعير اهتماماً متزايداً للنتائج المترتبة على التداخل اللغوي، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، إذ أظهرت الأبحاث أن التداخل اللغوي يمكن أن يؤثر على كفاءة المتحدثين وقد يؤدي إلى تداخل الأنظمة اللغوية وظهور لغة وسيطة تعرف باللغة المهجنة. كما تبرز هذه الدراسات أهمية التداخل اللغوي في تحول الهوية اللغوية للمتحدثين وإعادة بنائها. في حين نجد أن بعض المتحدثين قد يعتمدون أنماطاً لغوية متأثرة باللغتين وقد يعتبرون هذا التداخل وسيلة للتعبير عن هويتهم الثقافية المزدوجة. لذا، فإن دراسة التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية لا تنحصر في الجوانب اللغوية فقط، بل تشمل أيضاً الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية مما يتيح لها أن تكون مجالاً غنياً للبحث متعدد التخصصات .

2.2. الدراسات المقارنة في دول شمال إفريقيا حول ثنائية اللغة العربية والأمازيغية:

تعتبر الأبحاث المقارنة في ثنائية اللغة العربية والأمازيغية بشمال إفريقيا مجالاً غنياً للدراسة اللغوية والاجتماعية، حيث تبحث هذه الأبحاث في التفاعلات المعقدة بين اللغتين في سياقات متنوعة بدءاً من الاستخدام اليومي في المنازل والأسواق وصولاً إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية. وتختلف هذه الأبحاث في طرقها وأهدافها فبعضها يركز على الجوانب اللغوية البحتة مثل التحليل الصوتي والصرفي والنحوي لدى المتحدثين ثنائيي اللغة بما في ذلك الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لتأثير هذه الثنائية على الهوية والاندماج

الاجتماعي والتنمية. ومن جهة أخرى، تتناول بعض الأبحاث مواقف الأفراد والمجتمعات تجاه اللغتين وطريقة إدراكهم لقيمتها وأهميتها في حياتهم اليومية مما يكشف عن ديناميكية معقدة من التفضيلات والتحيزات اللغوية التي تؤثر في ممارساتهم اللغوية. وبالتالي، أظهرت الأبحاث بشكل متزايد أن "ثنائية اللغة ليست مجرد ظاهرة لغوية، بل هي قوة اجتماعية وثقافية واقتصادية تشكل الهويات".¹ علاوة على ذلك، تتجاوز الأبحاث المقارنة في ثنائية اللغة العربية والأمازيغية في منطقة شمال إفريقيا الجوانب اللغوية والتعليمية لتشمل أيضًا الجوانب السياسية والإيديولوجية، حيث يتم فحص العلاقة بين اللغتين في سياق الصراعات الهوية والمطالب الاجتماعية والسياسية.

وتتناول هذه الأبحاث تأثير اللغة على تشكيل الهوية الوطنية والإقليمية وكيفية استخدامها في الخطابات السياسية والإعلامية. كما تستكشف في مسائل التهميش والإقصاء اللغوي وكيف يؤثر ذلك على التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات الناطقة بالأمازيغية. إضافة إلى ذلك، تبحث في "مسألة الاعتراف الرسمي بالأمازيغية كلغة وطنية وتأثير ذلك على وضعها في المجتمع وتقدمها بالإضافة إلى التحديات التي تواجه اللغة في المحافظة على حيويتها في ظل سيطرة اللغة العربية".² وبالتالي، تهدف هذه الأبحاث إلى استكشاف التعقيدات الاجتماعية والسياسية المتعلقة بثنائية اللغة والمساهمة في إيجاد حلول عادلة ومستدامة لها.

3.2. الأبحاث الدولية حول التداخل اللغوي في المجتمعات الأفريقية الناطقة بالعربية والأمازيغية:

تتميز الأبحاث الدولية التي تتعلق بالتداخل اللغوي في المجتمعات الإفريقية الناطقة بالعربية والأمازيغية بتنوع الأساليب وكثرة الزوايا التي تتناول بها هذه الظاهرة المركبة. ففي بعض الدراسات، يتم التركيز على التحليل اللغوي الخالص حيث تُستخدم أدوات من علم اللغة المقارن وعلم اللغة الاجتماعي لتحديد جوانب التداخل على الأصعدة الصوتية

¹خالدي ليلي، اكتساب اللغة الثانية في سياق ثنائي اللغة: دراسة مقارنة بين العربية والأمازيغية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 2، العدد 10، 2018، ص78

²حناح عبد القادر، اللغة والهوية في شمال إفريقيا: دراسة تحليلية في الصراعات اللغوية والإيديولوجية، دار الكلمة للنشر والتوزيع، 2019، ص 235.

والصرفية والنحوية والمعجمية. وتتناول هذه الأبحاث، على سبيل المثال، "كيفية تأثير القواعد النحوية الأمازيغية على استخدام اللغة العربية الدارجة، أو العكس وكيف يتم استعارة الكلمات والعبارات بين اللغتين"¹. كما تركز على توثيق الأنماط اللغوية المختلفة التي تنشأ نتيجة لهذا التداخل وطرق استخدامها في مختلف السياقات الاجتماعية. على سبيل المثال، تحليل شامل لمفهوم "التناوب اللغوي" و"الخلط اللغوي" كما ظهر في المجتمعات الجزائرية ثنائية اللغة والذي أظهر ديناميكيات معقدة للتعاملات اللغوية في الحياة اليومية.

من ناحية أخرى، تركز دراسات أخرى على دراسة الأبعاد الاجتماعية والثقافية والسياسية للتداخل اللغوي. تناقش هذه الأبحاث كيفية ارتباط استخدام اللغات المتنوعة بالهوية والانتماء الاجتماعي، وكيف تعكس المواقف اللغوية السائدة في المجتمع علاقات القوة والتراتبية الاجتماعية. تناقش هذه الأبحاث أيضًا تأثير السياسات اللغوية في تشكيل ممارسات التداخل اللغوي، وكيف تؤثر هذه السياسات على قبول اللغتين العربية والأمازيغية في هذه المجتمعات. على سبيل المثال، توجد دراسات تستكشف تأثير العولمة ووسائل الإعلام على التداخل اللغوي، وكيف يتم استقبال الكلمات الجديدة من اللغات الأجنبية الأخرى وتعديلها في السياقات المحلية. ولا تقل هذه الأبعاد الاجتماعية والثقافية أهمية عن التحليل اللغوي البحت، حيث تقدم فهما أعمق للديناميكيات المعقدة للتداخل اللغوي.

بالإضافة إلى ذلك، تبرز دراسات تركز على الجانب العملي للتداخل اللغوي حيث تهدف إلى فهم كيف يؤثر التداخل اللغوي على اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وعلى الأداء الأكاديمي للأطفال ثنائيي اللغة. كما تتناول هذه الأبحاث دراسة استراتيجيات التعليم الأكثر فعالية في مواجهة التداخل اللغوي في المدارس وسبل تصميم مناهج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار التنوع اللغوي بين الطلاب. وتركز أيضا على "تطوير أدوات لتقييم المهارات اللغوية للأطفال ثنائيي اللغة وتحديد المشاكل المحتملة التي قد تظهر نتيجة التداخل اللغوي في سياقات التعلم"². وعليه، تسلط هذه الأبحاث الضوء على أهمية إدراك التداخل اللغوي ليس

¹أبوالصوف أحمد، مفهوم التناوب والخلط اللغوي في المجتمعات الجزائرية ثنائية اللغة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 23، 2019، ص 123.

²مكاوي أحمد، التداخل اللغوي وتأثيره على اكتساب اللغة الثانية: دراسة حالة في المجتمعات الإفريقية ثنائية اللغة، المجلة العربية للعلوم التربوية، المجلد 2، العدد 15، 2017، ص 178.

فقط كظاهرة لغوية واجتماعية، بل كعنصر مؤثر في التنمية اللغوية والتعليمية للأفراد والمجتمعات.

4.2. الدراسات العالمية حول التعدد اللغوي في سياقات مشابهة للجزائر:

تظهر الأبحاث المعمقة حول التعدد اللغوي في سياقات مشابهة للجزائر تنوعاً في التوجهات البحثية والنتائج، فمن جهة، تركز أبحاث كثيرة على الديناميكيات الاجتماعية والسياسية التي تؤثر على استخدام اللغات المتنوعة وتطورها في المجتمعات متعددة اللغات. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة شاملة أجراها الباحث "عز الدين بعنوان (الأبعاد السوسيو-لسانية للهوية في الجزائر) كيفية تفاعل اللغة العربية الفصحى واللهجات العامية والفرنسية والأمازيغية في تشكيل الهويات الفردية والجماعية، وبيّنت كيف تتغير هذه التفاعلات وفقاً للتحويلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها المجتمع الجزائري".¹ وبالتالي، يبرز هذا التحليل أهمية إدراك السياق الاجتماعي والتاريخي في فهم تعقيدات التعدد اللغوي في الجزائر وهذا الأمر يتكرر في بحوث مشابهة في دول أخرى تشترك مع الجزائر في بعض الخصائص، مثل تنوع اللغات واللهجات وتأثير الاستعمار.

من جهة أخرى، تتناول دراسات أخرى تأثير التعدد اللغوي على الجوانب المعرفية والنفسية للأفراد. وفي هذا السياق، تركز الأبحاث على دراسة أثر التعدد اللغوي على المهارات العقلية مثل الذاكرة والتركيز وحل المشكلات، بالإضافة إلى تأثيره على التطور اللغوي للأطفال. وفي هذا الصدد، أظهرت دراسة تحليلية بعنوان (تأثير التعدد اللغوي المبكر على التطور اللغوي والاجتماعي للطفل الجزائري) أن "الأطفال الذين ينشؤون في بيئات متعددة اللغات يكتسبون مرونة لغوية أكبر وقدرة أفضل على التكيف مع المواقف التواصلية المختلفة"²، وتتكرر هذه النتائج في دراسات مماثلة في دول أخرى مما يشير إلى أن التعدد اللغوي له تأثيرات إيجابية على التنمية المعرفية والاجتماعية وأن فهم هذه التأثيرات ضروري لتصميم سياسات تعليمية فعالة في المجتمعات المتعددة اللغات.

¹ عز الدين محمد، الأبعاد السوسيولسانية للهوية في الجزائر، منشورات الاختلاف، 2016، ص ص 127-154.
² الحاج خديجة، تأثير التعدد اللغوي المبكر على التطور اللغوي والاجتماعي للطفل الجزائري، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 1، العدد 2، 2017، ص ص 35-52.

أما الدراسات المقارنة، فهي تهدف إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين نماذج التعدد اللغوي المتنوعة في مختلف أنحاء العالم مع التركيز على العوامل التي تساهم في نجاح أو فشل هذه النماذج في تحقيق أهدافها الاجتماعية والثقافية والتعليمية.

3. التحليل العلمي للدراسات السابقة حول تعلم اللغتين العربية والأمازيغية:

عند مراجعة الأبحاث السابقة التي تطرقت لتعلم اللغتين العربية والأمازيغية، يتبين وجود اختلاف ملحوظ في المناهج والنتائج مما يستدعي تحليلاً علمياً دقيقاً. ومن ناحية أخرى، تركز بعض الأبحاث على العناصر اللغوية البحتة كالتداخلات الصوتية والصرفية بين اللغتين وتأثير ذلك على اكتساب اللغة الأمازيغية كلغة ثانية، كما ورد في دراسة بوسالم التي بحثت تأثير اللغة العربية على تعلم اللغة الأمازيغية لدى الأطفال الجزائريين وقد توصلت إلى "وجود صعوبات في التفريق بين بعض الأصوات المشتركة بين اللغتين مما يؤدي إلى أخطاء في النطق"¹. نلاحظ أن هذه الأبحاث تقدم رؤية مهمة حول التحديات اللغوية التي يواجهها المتعلمون، لكنها غالباً ما تتجاهل الجوانب الاجتماعية والثقافية التي تلعب دوراً أساسياً في عملية التعليم وهذا ما يبرز أهمية الدراسات المتكاملة التي تأخذ في الاعتبار هذه الجوانب المتنوعة.

أما على الجانب الآخر، توجد دراسات أخرى تركز بشكل أكبر على الجوانب النفسية والاجتماعية لتعلم اللغتين العربية والأمازيغية، مثل الدافعية والهوية والمواقف اللغوية، كما أكدت الباحثة بوحجار في أبحاثها حول العلاقة بين الهوية اللغوية والنجاح الدراسي لدى تلاميذ المدارس الأمازيغية في الجزائر، والتي أظهرت أن "هناك ارتباطاً قوياً بين فخر التلاميذ بهويتهم الأمازيغية ونجاحهم الدراسي في اللغتين الأمازيغية والعربية"². كما تكتسب هذه الدراسات أهمية لأنها تبرز العوامل غير اللغوية التي تؤثر على نجاح أو فشل المتعلم في اكتساب اللغتين وتؤكد على أهمية توفير بيئة تعليمية تشجع وتحترم التنوع اللغوي

¹ بوسالم نادية، أثر التداخل اللغوي في اكتساب النظام الصوتي للغة العربية لدى الأطفال الجزائريين، مجلة الدراسات اللغوية والديداكتيكية، المجلد 15، العدد 2 (2015)، ص 55.

² بوحجار فاطمة، العلاقة بين الهوية اللغوية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الأمازيغية في الجزائر، مجلة الدراسات اللغوية، (2) 15، 2015، ص 55.

والثقافي. ومع ذلك، يجب التنويه إلى أن هذه الدراسات غالباً ما تعتمد على الأساليب النوعية مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج بشكل واسع.

يتضح من خلال استعراض الأدبيات السابقة أن الدراسات المتعلقة بتعلم اللغتين العربية والأمازيغية لا تزال متفرقة وغير متكاملة، حيث تركز بعضها على الجوانب اللغوية البحتة في حين تركز أخرى على الجوانب النفسية والاجتماعية. وقد أشار الحداد في مراجعته النقدية للأبحاث المنشورة في هذا المجال إلى "ضرورة إجراء دراسات متعددة أسلوب تجمع بين المنهجيات الكمية والنوعية مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على عملية التعلم"¹. وبالتالي، فهذه الدراسات المتكاملة هي الوحيدة التي يمكن أن توفر لنا فهماً شاملاً لعملية تعلم اللغتين العربية والأمازيغية وتساعد في تحسين استراتيجيات تعليمية فعالة تلبي حاجات المتعلمين وتساهم في تعزيز التنوع اللغوي والثقافي.

1.3. الأدوات المنهجية المستخدمة في الدراسات اللغوية حول العربية والأمازيغية:

تتميز الدراسات المقارنة بين اللغتين العربية والأمازيغية بتنوع الأدوات المنهجية المعتمدة، إذ يعتمد الباحثون على مزيج من المناهج الكمية والنوعية لدراسة الظواهر اللغوية المتنوعة. ففي حقل الدراسات الصوتية والصرفية، يتم استخدام تقنيات التحليل الطيفي لتوضيح الفروقات الدقيقة في أنماط النطق بين اللغتين بالإضافة إلى أدوات التحليل الإحصائي لمقارنة ترددات الأصوات والصيغ الصرفية. كما "تعتمد العملية على الملاحظة الميدانية وتدوين البيانات اللغوية من المتحدثين الأصليين لتوثيق التباينات والتداخلات اللغوية في سياقات استخدامها الطبيعية"². وعليه، يتجلى هذا الاتجاه بصورة واضحة في دراسة أثر التعدد اللغوي على الهوية في منطقة القبائل بالجزائر التي استخدمت التحليل الإحصائي للبيانات الصوتية والميدانية لفهم ديناميكيات التفاعل اللغوي.

¹ الحداد أحمد، مراجعة نقدية للأبحاث المنشورة حول تعلم اللغتين العربية والأمازيغية، مجلة اللسانيات العربية، ع(1)، 2021 .

² بن يوسف محمد، اللسانيات الاجتماعية: مقاربة سوسiolinguistic للغة والتواصل، بيروت، منشورات صفاف، 2018، ص 123.

إضافة إلى ذلك، تعتمد الدراسات النحوية والمعجمية في تحليلها للغة العربية والأمازيغية على مقارنات دقيقة في التركيب والقواعد لكل لغة، مع تسليط الضوء على أوجه التوافق والاختلاف في ترتيب الكلمات وأنظمة الإعراب أو التشكيل. كما تستند هذه الأبحاث إلى معاجم لغوية متخصصة وقواميس مفردات لجمع البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى دراسة النصوص التراثية والمعاصرة في اللغتين. ومن جهة أخرى، "تستخدم بعض الدراسات المقابلات مع اللغويين المتخصصين في كلا اللغتين للاستفادة من خبراتهم في تحديد الفوارق الدقيقة في القواعد والمفاهيم"¹، وفي هذا الصدد، تقدم دراسة (التركيب النحوي في اللهجات العربية والأمازيغية في المغرب) هذا الاتجاه من خلال دراسة مقارنة لنماذج جملية في اللغتين.

وفي حقل الدراسات الاجتماعية للغة، تُستخدم أدوات تحليل الخطاب والمحادثة لفحص التفاعلات اللغوية في ظروف متنوعة بين متحدثي العربية والأمازيغية مع التركيز على أهمية اللغة في تشكيل الهوية والتعبير عن الانتماء الثقافي والاجتماعي، "إذ تستفيد هذه الأبحاث من المقابلات المفتوحة والملاحظات الإثنوغرافية لتوثيق الفروق في استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية المتنوعة وتحليل أنماط التداخل والتحول اللغوي"². كما يعتمد أيضًا على استبيانات الرأي العام لفهم ميول المتحدثين تجاه اللغتين وتفصيلاتهم اللغوية. ولتوضيح ذلك، نجد دراسة حمود بعنوان (ازدواجية اللغة والهوية في المجتمعات العربية الأمازيغية) التي أظهرت أهمية هذه الأدوات في تحليل ديناميكيات التفاعل اللغوي وتأثيراتها الاجتماعية.

2.3. النتائج الرئيسية حول التداخل اللغوي بين اللغتين في السياق الجزائري:

تظهر الأبحاث المتعمقة في اللسانيات الاجتماعية الجزائرية تداخلًا لغويًا معقدًا ومتشابكًا، يبرز من خلال استعارة واسعة للعناصر المعجمية من اللغة الفرنسية إلى العربية الدارجة الجزائرية، وأيضًا إلى العربية الفصحى المستخدمة في سياقات معينة. و"لا يقتصر

¹الحسين الحسيني، التركيب النحوي في اللهجات العربية والأمازيغية في المغرب: دراسة مقارنة، مجلة اللسانيات والدراسات الصوتية، المجلد 2، العدد 2، 2015، ص 78.

²حمود فتيحة، ازدواجية اللغة والهوية في المجتمعات العربية الأمازيغية: دراسة سوسiolغوية، مجلة الدراسات الاجتماعية، (3)14، 2019، ص 201.

هذا التداخل على تغيير الكلمات فحسب، بل يشمل التأثير على البنية الصرفية والنحوية¹، حيث نلاحظ مثلاً تكيف الأفعال الفرنسية ضمن نظام الأفعال العربية الدارجة وإدخال بعض الصيغ التركيبية الفرنسية. وقد وثقت دراسة هذه الظاهرة بشكل خاص في حديث المتحدثين الجزائريين، حيث تُظهر أن هذا التداخل ليس فقط عائق تواصل، بل يُعتبر أسلوباً للتعبير عن الهوية الثقافية المتغيرة، وعلامة على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع الجزائري.

يُظهر التداخل اللغوي أيضاً جوانب ديناميكية والتي تتجاوز المستوى المعجمي والنحوي لتشمل بذلك التغيرات في الأنماط الخطابية وأنماط التواصل. فعلى سبيل المثال، تعتقد بعض الفئات الاجتماعية، وخاصة الشباب، أنماط لغوية مختلطة تتضمن رموزاً لغوية من العربية والفرنسية وتستخدم هذه الأنماط في سياقات معينة للتعبير عن الانتماء إلى مجموعة معينة أو لإضفاء نوع من الابتكار على الخطاب. بالإضافة إلى ذلك، لوحظت اختلافات إقليمية بارزة في مستوى وتنوع هذا التداخل، حيث تميل المدن الكبرى التي تشهد تفاعلاً أكبر مع الثقافة الفرنسية إلى إظهار درجة أعلى من التداخل اللغوي². وكما أوضحت دراسة لبريكسي أن هذا التداخل لا يُعتبر سلبية، بل هو خاصية طبيعية في أي مجتمع ثنائي اللغة ويعكس تأقلم المتحدثين ومرونتهم في استخدام لغات متعددة.

تتناول الأبحاث الحديثة تأثير هذا التداخل اللغوي على الهوية اللغوية لدى المتحدثين الجزائريين ومدى وعيهم بالتغيرات التي تصيب لغتهم الأم. كما تشير بعض الأبحاث إلى تزايد الشعور الثنائية اللغوية، حيث يعترف المتحدثون بوجود مزيج لغوي يجمع بين العربية والفرنسية ويستخدمون هذا المزيج في سياقات متنوعة. وفي هذا الصدد، تشير دراسة حديثة لـ بوحارة أن "هذا الازدواج اللغوي يمتد إلى اللغة المدونة في بعض السياقات غير الرسمية ولا يقتصر على اللغة المحكية، خصوصاً في منصات التواصل الاجتماعي"²، مما يستدعي

¹موساوي فريد، التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية التحليل التقابلي، ص 124.

²Brikci, Mustapha. (2019). Linguistic interference in the speech of Algerian bilinguals: The case of the Tizi-Ouzou region. *Applied Linguistics Studies*, 194(2), p 78.

²بوحارة دليلة، صعوبات تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية في ضوء علم اللغة النفسي، ص 23.

إعادة تقييم تعريف مفهوم اللغة في السياق الجزائري وما يترتب على ذلك من آثار تعليمية وثقافية.

3.3. التوصيات المتعلقة بتطوير سياسات تعليمية ثنائية اللغة للعربية والأمازيغية:

تتطلب عملية تطوير سياسات تعليمية فعالة للثنائية اللغوية العربية والأمازيغية اعتماد منهجية شاملة ومتكاملة تأخذ في الاعتبار الأبعاد الاجتماعية والثقافية واللغوية المتداخلة، إذ يجب أن تركز هذه السياسات على تأكيد التكافؤ اللغوي بين اللغتين بحيث لا تهيمن إحداها على الأخرى وأن يتم تعزيز كليهما في المناهج الدراسية ووسائل التعليم، ويستلزم ذلك إعداد برامج تعليمية متنوعة ومتوازنة تأخذ بعين الاعتبار خصوصية اللغتين وتقديم مواد تعليمية عالية الجودة تتناسب مختلف المستويات العمرية والتعليمية. كما ينبغي أن تُعطى هذه السياسات اهتمامًا خاصًا في تدريب وتأهيل المعلمين من خلال برامج تكوين مستمرة تركز على اكتساب المهارات اللازمة لتعليم اللغتين بفعالية ومواجهة التحديات التي قد تواجههم في الصفوف الدراسية متعددة اللغات. إلى جانب ذلك، يجب أن تتضمن هذه السياسات آليات لتقييم أداء الطلاب والمعلمين بشكل دوري بهدف متابعة التقدم المحقق وتحديد مواطن الضعف والقوة في العملية التعليمية وإجراء التعديلات اللازمة لتحسين جودة التعليم¹. وفي هذا السياق، يبرز الباحثون كما في دراسة تناولت واقع تدريس الأمازيغية في الجزائر، أهمية التخطيط اللغوي المدروس الذي يستند إلى أسس علمية قوية لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم الثنائي اللغة.

إن نجاح السياسات التعليمية الثنائية اللغة لا يعتمد فقط على الجوانب اللغوية والتربوية، بل يتطلب أيضا إشراك جميع الأطراف المعنية في عملية اتخاذ القرار بما في ذلك أولياء الأمور والمجتمع المدني والمشاركين الثقافيين والمؤسسات الأكاديمية. وعليه، يجب تنفيذ ذلك من خلال نقاشات وحوارات مفتوحة وشفافة تهدف إلى تحقيق توافق مجتمعي حول الأهداف والآليات المناسبة لتطبيق هذه السياسات. كما أن "مشاركة المجتمع المدني، تحديداً، ضروري لضمان أن تعكس هذه السياسات احتياجات وتطلعات المجتمع وأن يتم

¹ بن زروقي فتحي، واقع تدريس اللغة الأمازيغية بالجزائر: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 2، العدد 1، 2018، ص 112.

تبنيتها وتنفيذها بشكل فعال"¹. ومن الضروري أن تركز هذه السياسات على تعزيز الوعي بأهمية الثنائية اللغوية وفوائدها على المستويين الفردي والمجتمعي عبر حملات توعية وتثقيف تستهدف جميع فئات المجتمع، ويجب عدم تجاهل أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في تحسين الموارد التعليمية وتيسير عملية التعلم، بالإضافة إلى "أهمية إنشاء بنوك للمصطلحات المتخصصة وتوحيدها بين المؤسسات التعليمية"². هذا وقد أوضحت دراسة زكريا أن مشاركة المجتمع وزيادة الوعي بأهمية التعدد اللغوي من العوامل الأساسية لنجاح أي مشروع تعليم ثنائي اللغة.

تتطلب عملية تطوير سياسات تعليمية ثنائية اللغة للعربية والأمازيغية اعتماد رؤية استراتيجية طويلة الأمد تستند إلى البحث العلمي والتقييم المستمر. وبالتالي، ينبغي أن تستند هذه السياسات إلى دراسات وأبحاث ميدانية معمقة تهدف إلى تحليل الواقع اللغوي والاجتماعي والثقافي وتحديد التحديات والعقبات التي قد تواجه تطبيق هذه السياسات. كما يجب أن يتم تقييم هذه السياسات بشكل دوري بهدف رصد النتائج المحققة وتحديد نقاط القوة والضعف وإجراء التعديلات اللازمة لتحسين الأداء. بالإضافة إلى أن ذلك يتطلب إنشاء آليات للتقييم والمتابعة تضمن جمع البيانات وتحليلها بشكل منظم واستخدام النتائج في اتخاذ القرارات. علاوة على ذلك، ينبغي أن تضع هذه السياسات اعتباراً خاصاً بتعزيز المهارات اللغوية والثقافية لدى الطلبة ليصبحوا مؤهلين للتواصل الفعال باللغتين والمشاركة النشطة في المجتمع والمساهمة في التنمية المستدامة. كما "يتطلب الأمر التنسيق بين الوزارات والقطاعات المختلفة المعنية بالتعليم واللغة والثقافة لضمان التوافق والانسجام بين السياسات المتعددة"³. وفي هذا السياق، يعتقد الباحثون أن التخطيط اللغوي الشامل والمعتمد على أسس علمية قوية هو الطريقة المثلى للوصول إلى التنمية اللغوية المرغوبة.

¹الناصرى محمد، التخطيط اللغوي من منظور علم اللغة الاجتماعي: دراسة نظرية تطبيقية، مجلة الدراسات اللغوية، العدد 5، 2021، ص 87.

²زكريا محمد، دور المجتمع المدني في تفعيل التعليم الثنائي اللغة: دراسة حالة الجزائر، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 1، العدد 3، 2021، ص 237.

³ المرجع نفسه، ص 234.

4.3. الثغرات البحثية التي تتطلب دراسات أعمق حول ثنائية اللغة في الجزائر:

في سياق المشهد اللغوي المتنوع والمعقد في الجزائر، تتضح الحاجة الملحة إلى المزيد من الدراسات العميقة التي تناقش ثنائية اللغة من جوانب متعددة لم تُستكشف بشكل كافٍ حتى الآن. وبالرغم من وجود أبحاث مهمة تناولت بعض جوانب هذه الظاهرة، إلا أن هناك فجوات بحثية رئيسية تستدعي اهتمام الباحثين. ومن بين هذه الثغرات، مثلاً، الفجوة في إدراكنا للتأثيرات الممتدة لثنائية اللغة على النمو المعرفي والتحصيلي للأطفال في السياق الجزائري، خصوصاً مع الفروقات الكبيرة في السياسات التعليمية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم اللغات. كما تتركز الدراسات الحالية غالباً على الجوانب اللغوية النهائية في حين يبقى تأثير التعرض المبكر والمتزامن للغتين، العربية والفرنسية، على تطور الوظائف التنفيذية والتفكير المجرد غير محدد المعالم. بالإضافة إلى ذلك، "تفتقر الدراسات إلى استكشاف شامل للتحديات والفرص التي توفرها ثنائية اللغة في مجالات أخرى مثل التوظيف وريادة الأعمال والمشاركة المجتمعية"¹ مما يبرز الحاجة الملحة إلى اعتماد منهجيات بحثية أكثر شمولية وتنوعاً.

عليه، تتطلب الأبحاث المستقبلية المتعلقة بالثنائية اللغوية في الجزائر التركيز على ديناميكيات التحول اللغوي والتأثيرات الاجتماعية والثقافية المتبادلة. فالمشهد اللغوي في الجزائر يشهد تغييرات مستمرة مدفوعة بعوامل مثل التقدم التكنولوجي والتأثيرات العابرة للحدود مما يستدعي بحث كيفية تأقلم ثنائية اللغة مع هذه التغييرات. ومن المهم، على سبيل المثال، دراسة "تأثير استخدام اللغات الرقمية (العربية المكتوبة بالأحرف اللاتينية والفرنسية واللهجات المحلية) على ممارسات اللغة ثنائية اللغة ووعي الأفراد اللغوي وتحليل العلاقة بين التنوع اللغوي والهوية الاجتماعية في ظل هذه التغييرات"²، كما أن هناك حاجة إلى استكشاف أعمق لتأثير السياسات اللغوية المتنوعة على تعليم اللغات وكيف يمكن تطوير استراتيجيات التعليم لتعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطلاب ثنائيي اللغة مع مراعاة الفروقات الفردية والاجتماعية والاقتصادية بينهم.

¹بوحلال منيرة، أثر تعدد اللغات في الهوية الثقافية: دراسة ميدانية لطلبة جامعة الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 2، العدد 39، 2018، ص 120.

²بومعزة غشام، أثر برنامج تدخلي لتنمية الوعي الفونولوجي على الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ثنائيي اللغة، مجلة دراسات في اللغة والأدب، المجلد 2، العدد 10، 2018، ص 78.

أخيراً، ثمة فجوة بحثية ملحوظة فيما يخص تأثير ثنائية اللغة على مجموعات محددة من السكان، كبار السن والمهاجرين والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أنه غالباً ما تركز الدراسات الموجودة على الأطفال والشباب متجاهلة الأبعاد الفريدة لتجربة ثنائية اللغة لدى هذه الفئات المهمة. ومن المهم، على سبيل المثال، إدراك كيف تؤثر ثنائية اللغة على التدهور المعرفي المرتبط بالعمر وتحديد الاستراتيجيات اللغوية التي يمكن أن تساعد كبار السن في المحافظة على قدراتهم المعرفية. كما أن هناك ضرورة لإجراء دراسة شاملة لتحديات الاندماج اللغوي والثقافي للمهاجرين ثنائيي اللغة في المجتمع الجزائري وكيف يمكن للمؤسسات التعليمية والاجتماعية أن تقدم الدعم لهذه الفئة من السكان. بالإضافة إلى ذلك، "تحتاج دراسة ثنائية اللغة لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة إلى اهتمام خاص"¹، نظراً لأن هذه المجموعة قد تواجه صعوبات إضافية في تعلم اللغات واستخدامها.

المبحث الثاني: البحوث التطبيقية في التعليم الابتدائي

يشكل البحث التطبيقي في مجال التعليم الابتدائي ركيزة أساسية في تطوير الممارسات التربوية والارتقاء بجودة التعلم، إذ يهدف إلى اختبار فعالية استراتيجيات التدريس، وتقييم أثر المناهج الدراسية، وفهم العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي لدى المتعلمين. فقد أظهرت دراسة حديثة بجامعة الجزائر للباحث بن عودة أهمية توظيف الألعاب التعليمية التفاعلية في تحفيز دافعية التلاميذ نحو التعلم، حيث خلصت إلى أنّ الاستخدام المنظم والمدرّس لهذه الوسائل يسهم بفاعلية في تعزيز الفهم والاستيعاب للمفاهيم الأساسية في مادتي اللغة والرياضيات. وتؤكد هذه النتائج الحاجة الملحة إلى توظيف مخرجات البحوث التطبيقية في بناء المناهج التعليمية، بما يضمن مواكبة التطورات الحديثة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتجاوز الأساليب التقليدية التي لم تعد تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة.

تتوزع مجالات البحوث التطبيقية في التعليم الابتدائي لتشمل أبعاداً متعددة للعملية التعليمية بدءاً من تطوير المناهج والكتب المدرسية مروراً بتقويم أداء المعلمين وتنمية كفاءاتهم وصولاً إلى دراسة التحديات التي يواجهها التلاميذ، لا سيما ذوو الاحتياجات

¹ أحمد كمال، ثنائية اللغة في الجزائر: دراسة تحليلية للعوامل اللغوية والثقافية، مجلة اللسانيات، العدد 15، 2021، ص 255.

الخاصة. وفي هذا السياق، أشارت الدراسة التحليلية للزهراني لمخرجات التعلم في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تطوير آليات التقييم لتكون أكثر شمولية وواقعية مع اعتماد أدوات متنوعة مثل الملاحظة، المقابلة والاختبارات التشخيصية. كما شددت الدراسة على أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم على توظيف هذه الأدوات بشكل فعال بما يمكنهم من الاستجابة لاحتياجات التلاميذ المختلفة بدقة وموضوعية. ويبرز أيضاً دور البحث في مجال صعوبات التعلم وتحديد التدخلات الملائمة بوصفه عاملاً محورياً لتحقيق العدالة التعليمية وضمان تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ.

كما لا تقتصر أهمية البحوث التطبيقية في التعليم الابتدائي على البعد الأكاديمي فحسب، بل تتعداه لتشمل الأبعاد الاجتماعية والنفسية التي تؤثر بعمق في نمو الطفل وتطوره. إذ يسهم البحث في مجال التفاعل الاجتماعي داخل الصف وعلاقة التلاميذ بزملائهم ومعلميهم في الكشف عن ديناميكية الجماعة الصفية وتحديد العوامل التي تعزز روح التعاون والتواصل الفعّال. وقد أشار العتيبي إلى أنّ الأجواء الصفية الإيجابية القائمة على الثقة والاحترام المتبادل تساهم في الحد من السلوكيات السلبية كما تشجع التلاميذ على الانخراط النشط في الأنشطة التعليمية وهو ما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي ونموهم النفسي. ومن ثَمَّ، تبرز ضرورة إيلاء الباحثين في المجال التربوي اهتماماً خاصاً بهذه الجوانب والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة داعمة ومحفزة تُمكن جميع المتعلمين من تحقيق أقصى إمكاناتهم.

1. الدراسات الميدانية حول تعليم العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:

تكتسب الدراسات الميدانية حول تعليم اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية أهمية بالغة لكونها تمثل نافذة واقعية لفهم المشهد التعليمي اللغوي في البلاد. فهي تتناول بشكل مباشر التحديات والصعوبات التي يواجهها كل من المتعلمين والمعلمين في إطار عمليتي التدريس والتعلم كما تتخبط في تحليل الممارسات الصفية وتقييم المناهج الدراسية إلى جانب رصد مواقف واتجاهات الفاعلين التربويين تجاه اللغتين. ويسهم ذلك في تشخيص مكامن الخلل واقتراح حلول مناسبة من شأنها الارتقاء بعملية التعليم اللغوي. وإضافة إلى ذلك، تهدف هذه الدراسات إلى "تحديد العوامل المؤثرة في اكتساب اللغتين، سواء

كانت ذاتية ترتبط بالمتعلم نفسه، أو خارجية مرتبطة بالبيئة التعليمية والمحيط الاجتماعي¹ وهو ما يتيح بناء رؤية شاملة ومتكاملة لطبيعة تعليم اللغتين في السياق الجزائري.

تتسم الدراسات الميدانية المتعلقة بتعليم العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية بتنوع منهجياتها البحثية، حيث يوظف الباحثون أدوات متعددة مثل الملاحظة الصفية المنظمة والمقابلات المعمقة مع المعلمين والمتعلمين والاستبيانات الموجهة إلى عينة واسعة من الفاعلين التربويين، فضلاً عن تحليل الوثائق والمناهج الدراسية، والاعتماد على المعطيات الإحصائية الكمية. وعليه، يتيح هذا التنوع في الأدوات البحثية جمع بيانات ثرية وشاملة تعكس مختلف جوانب العملية التعليمية مما يعزز من دقة النتائج ومصداقيتها. كما تساهم هذه المقاربات في "الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في اكتساب اللغتين والتعرف على أساليب التدريس الأكثر فعالية في السياق الجزائري"² وهو ما يمنح الباحثين القدرة على صياغة توصيات عملية مؤسسة على أسس علمية رصينة.

تُعنى الدراسات الميدانية المرتبطة بتعليم العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية بالتحليل المعمق للسياسات اللغوية المعتمدة في قطاع التربية، وتقييم مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المرسومة. كما تولي هذه الدراسات اهتماماً خاصاً بقضايا التخطيط اللغوي وآليات تنفيذ البرامج التعليمية، وبما يترتب عنها من تأثيرات على مكانة اللغتين في المجتمع الجزائري. وإلى جانب ذلك، تسعى هذه البحوث إلى رصد "التحديات التي تواجه عملية إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية، وتقييم مستوى استجابة المناهج الدراسية لخصوصياتها اللغوية والثقافية"³. وتسهم نتائج هذه الدراسات في توجيه القرارات السياسية المتعلقة بالسياسة اللغوية في الجزائر، فضلاً عن تعزيز الوعي بأهمية التعددية اللغوية والثقافية في ترسيخ مجتمع متماسك ومنفتح.

¹ حمود فتحة. ازدواجية اللغة والهوية في المجتمعات العربية الأمازيغية: دراسة سوسيو-لغوية، ص 127.

² عقون لياس، واقع تعليم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13، 2018، ص 92.

³ ابن عيسى عبد القادر، التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في منطقة القبائل: دراسة صوتية صرفية نحوية

دلالية، ص 45

1.1. الاستبيانات الميدانية مع معلمي العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية:

تُعد الدراسات الميدانية القائمة على الاستبيانات مع معلمي العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية أداة محورية لفهم الواقع اللغوي التعليمي، إذ تُمكن الباحثين من استكشاف آراء المعلمين وتصوراتهم حول الممارسات البيداغوجية المرتبطة بتدريس اللغتين. وتتيح هذه الاستبيانات أيضا جمع بيانات كمية وكيفية ثرية تتعلق بالتحديات التي يواجهها المعلمون سواء ما اتصل منها بندرّة الموارد التعليمية أو بمدى ملائمة المناهج الدراسية أو بمستوى التكوين المستمر للمعلمين، إضافة إلى مواقفهم من أهمية تعليم اللغتين وأثره على بناء الهوية اللغوية للتلاميذ. كما تساعد هذه الأداة البحثية على إجراء مقارنات دقيقة بين الممارسات التعليمية في اللغتين بما يكشف "أوجه التشابه والاختلاف في الأساليب التدريسية المعتمدة ويسهم في صياغة استراتيجيات عملية لتحسين جودة التعليم اللغوي في الجزائر"¹. وقد أظهرت دراسة ميدانية حول توظيف اللغة الأمازيغية في التعليم وجود تباين واضح في تصورات المعلمين حيال مدى أهمية هذه اللغة في تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين.

إنّ تحليل البيانات المستخلصة من الاستبيانات الميدانية الموجهة إلى معلمي العربية والأمازيغية يفتح آفاقاً واسعة لفهم ديناميكيات التفاعل اللغوي داخل الفصول الدراسية. إذ تكشف هذه البيانات عن "مدى اعتماد المعلمين على التعدد اللغوي كاستراتيجية بيداغوجية في تدريس اللغتين أو مدى توظيفهم للغة الأم للتلاميذ كوسيط لفهم المفاهيم المعقدة"². كما يتيح هذا التحليل استجلاء درجة وعي المعلمين بأهمية الفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب اللغات ومدى مراعاتهم لهذه الفروق في تخطيط الأنشطة التعليمية وتصميمها. علاوة على ذلك، يمكن من خلاله تتبع أثر المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية على أداء المعلمين وممارساتهم الصفية بما يساهم في بناء فهم أعمق للتحديات التي تعترض التعليم اللغوي في مختلف مناطق الجزائر. وفي هذا السياق، تُظهر دراسة منشورة في مجلة العلوم

¹ Benbrika, Med. (2020). The use of the Amazigh language in education: A field study in the Kabyle region. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 3(2), p 125.

² Hallouche, Abdelkader. (2019). Challenges facing Arabic language teachers in primary education: An analytical study. *Journal of Human Sciences*, 17(1), p 78.

الإنسانية أنّ العديد من معلمي اللغة العربية في التعليم الابتدائي يعانون من نقص في التكوين المستمر، وهو ما ينعكس سلباً على أدائهم البيداغوجي داخل الفصول الدراسية.

تُعدّ الاستبيانات الميدانية الموجهة إلى معلمي العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية "أداة أساسية لتقييم فعالية السياسات اللغوية التعليمية المطبقة، فمن خلالها يمكن رصد مدى نجاح هذه السياسات في تحقيق أهدافها المعلنة ومدى توافقها مع احتياجات المعلمين والتلاميذ في الميدان"¹. كما تسمح بتحليل تصورات المعلمين بشأن المناهج الدراسية المعتمدة والموارد التعليمية المتاحة ومستوى الدعم البيداغوجي والإداري الذي توفره الجهات الوصية. وعليه، تُبرز نتائج هذه الاستبيانات نقاط القوة والضعف في النظام التعليمي اللغوي بما يتيح صياغة توصيات عملية مبنية على أدلة ميدانية لتحسين جودة التعليم. وفي هذا السياق، تشير دراسة نُشرت في *المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية* إلى وجود فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة للسياسات اللغوية التعليمية وبين تجسيدها الفعلي في المؤسسات المدرسية.

2.1. المقابلات مع مسؤولي التعليم في المناطق الجزائرية الناطقة بالعربية والأمازيغية:

تُعدّ المقابلات مع المسؤولين عن التعليم في المناطق الجزائرية الناطقة بالعربية والأمازيغية أداة بحثية نوعية تكشف بعمق عن التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق السياسات اللغوية في سياق التعدد اللساني، فمن خلالها "يمكن استخلاص رؤى دقيقة حول مدى استجابة السياسات التعليمية لاحتياجات المتعلمين من الناطقين باللغتين وتقييم أثرها على تحقيق العدالة اللغوية والاجتماعية"². كما تتيح هذه المقابلات فهماً معمقاً لتصورات المسؤولين فيما يتعلق بالجوانب العملية لتنفيذ المناهج الدراسية وتوفير الموارد التعليمية الملائمة وتكوين الكفاءات البشرية القادرة على تدريس العربية والأمازيغية. إضافة إلى ذلك، تساعد في تقييم طبيعة التفاعل داخل الفصول الدراسية متعددة اللغات ومدى قدرة النظام

¹Azizi, Abdelkade. Boubakri, Nourddine., & Benabdelkader, Mustapha. (2021). Assessing the impact of educational language policies in Algeria: A case study. *Algerian Journal of Social and Human Sciences*, 22(4), p 102.

²بوزيدي عبد القادر، واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو، ص 123.

التربوي على استيعاب هذا التنوع. وتبرز أهمية هذه المقابلات في كونها توفر بيانات نوعية تُسهم في رسم استراتيجيات أكثر فعالية لتطوير التعليم في الجزائر المتعددة اللغات. وفي هذا السياق، نشير إلى أن هذه الآلية البحثية تمثل مدخلاً أساسياً لفهم الفجوة بين السياسات المعلنة وتطبيقاتها العملية في الميدان.

تكتسي المقابلات مع المسؤولين عن التعليم في المناطق الجزائرية الناطقة بالعربية والأمازيغية أهمية بالغة في فهم آليات صناعة القرار التربوي وعلاقته بالواقع اللغوي والثقافي المتنوع في الجزائر، فهي تسهم في الكشف عن وجهات نظر المسؤولين إزاء التحديات التي تعترض تنفيذ القوانين والسياسات اللغوية التعليمية، وكيفية تعاملهم مع الضغوط المجتمعية والسياسية التي قد تؤثر في عملية اتخاذ القرار. كما يتيح تحليل هذه المقابلات الوقوف على "مستوى وعي المسؤولين بأهمية التعدد اللغوي في المنظومة التربوية ومدى إدراكهم لقضايا الهوية اللغوية وحقوق المتعلمين في تلقي تعليم ذي جودة بلغاتهم الأم"¹. علاوة على ذلك، توفر هذه المقابلات معطيات قيمة حول آليات التنسيق والتواصل بين مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، مثل وزارات التعليم والمفتشين ومديري المؤسسات التعليمية، فضلاً عن دور المجتمع المدني، وهو ما يساعد على فهم دينامية صنع القرار التربوي في الجزائر. وفي هذا السياق، يتأكد أن هذه الأداة البحثية تمثل مدخلاً أساسياً لفهم التداخل بين السياسات الرسمية والواقع الميداني للتعليم متعدد اللغات.

تُعَدّ المقابلات مع مسؤولي التعليم في المناطق الجزائرية الناطقة بالعربية والأمازيغية أداة بحثية أساسية لتقييم فاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهدافها المعلنة، مثل تعزيز التعدد اللغوي وضمان تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق جودة التعليم لجميع المتعلمين. فمن خلال هذه المقابلات، يمكن الوقوف على مدى إدراك المسؤولين لأهمية دور اللغة في العملية التعليمية وكيفية توظيفها كوسيلة لتحقيق التنمية الشاملة وتحسين جودة الحياة. كما تتيح هذه الأداة البحثية تقييم مدى استجابة المناهج الدراسية لاحتياجات المتعلمين اللغوية والثقافية ومستوى تكوين المعلمين على التعامل مع التنوع اللغوي داخل الفصول الدراسية، إضافة إلى مدى توفر الموارد التعليمية المناسبة باللغتين العربية والأمازيغية. وبناءً على

¹رشيد عبد القادر، السياسة اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، ص78.

ذلك، "تسهم هذه المقابلات في إثراء الدراسات التربوية المتعلقة بالتعليم في الجزائر"¹، كما تزود الباحثين وصناع القرار بمعطيات ضرورية لتطوير السياسات التعليمية وتعزيز نجاعتها.

3.1. اختبارات تقييم كفاءة التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة بالعربية والأمازيغية:

تُعتبر عملية تقييم كفاءة التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة باللغتين العربية والأمازيغية خطوة أساسية لفهم واقع التحصيل الدراسي في سياق التعدد اللغوي الجزائري، وهو ما يستلزم اعتماد منهجية دقيقة تراعي الخصوصيات اللسانية والثقافية لكل لغة، سواء باعتبارها لغة أولى أو ثانية. إذ إنّ الاعتماد على اختبارات موحدة قد لا يعكس بدقة مستوى إتقان المتعلم، خاصة وأنّ اللغة الأمازيغية تكتسي أبعادًا ثقافية واجتماعية مميزة، فضلًا عن التباينات اللهجية التي تجعل من الضروري تنويع الأسئلة والمقاييس المستخدمة. وفي هذا السياق، "ينبغي أن تشمل اختبارات القراءة نصوصًا متنوعة من حيث النوع والموضوع، بما يسمح بقياس قدرة المتعلم على الفهم واستخلاص الأفكار الرئيسة والتفاصيل الجوهرية مع مراعاة الفروق الفردية في سرعة القراءة ودقتها"². ويجب التأكيد على أهمية أن تقيس هذه الاختبارات مختلف مستويات الفهم، سواء الحرفي أو الضمني أو الاستنتاجي، وذلك من خلال تنويع تقنيات التقييم مثل الأسئلة متعددة الخيارات والأسئلة المفتوحة وملء الفراغات وترتيب الأحداث.

حيث لا يقلّ تقييم مهارات الكتابة بالعربية والأمازيغية أهمية عن تقييم مهارات القراءة، إذ يتطلب اهتمامًا خاصًا بالجوانب الشكلية والمضمونية للغة. فالكتابة هي عملية مركبة تستلزم من المتعلم إتقان قواعد الإملاء والنحو والصرف إلى جانب القدرة على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بوضوح ودقة واستعمال الأساليب البلاغية الملائمة وليست مجرد نسخ كلمات أو جمل. وفي هذا الصدد، نشير إلى أنّ "الاختبارات الكتابية ينبغي أن تتضمن مهام متنوعة، مثل كتابة الفقرات والرسائل والتقارير على أن تعتمد معايير تقييم دقيقة وشفافة تركز

¹ يوسف نور الدين، واقع تعليم اللغات المحلية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية بولاية بجاية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 18، 2020، ص 25.

² بوزيان عبد القادر، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 123.

على جودة الأفكار وسلامة اللغة وتنظيم النص واستعمال علامات الترقيم. كما يُستحسن أن تُرفق هذه الاختبارات بتغذية راجعة بناءً تساعد المتعلم على تحسين أدائه الكتابي¹. ومن جهة أخرى، يقتضي تقييم الكتابة بالأمازيغية مراعاة التباين اللهجي بين مختلف المتعلمين وتجنب الاختصار على لهجة واحدة بما يضمن عدالة أكبر في قياس الكفاءات الكتابية.

تجدر الإشارة إلى أن تصميم اختبارات تقييم كفاءة التلاميذ في اللغتين العربية والأمازيغية ينبغي أن يراعي مبادئ العدالة والموضوعية مع تفادي أي شكل من أشكال التحيز الثقافي أو اللغوي، "فالاختبارات الجيدة هي التي تُصمَّم بطريقة تضمن تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو اللغوية وتعتمد على معايير تقييم دقيقة ومحددة تُطبَّق وتُصحَّح بشكل موحد ومنصف بما يسمح للمتعلم بإبراز قدراته الحقيقية في اللغتين"². وفي هذا السياق، كما يؤكد على أهمية توفير تدريب كافٍ للمصححين حول معايير التقييم مع تزويدهم بالأدوات والوسائل الضرورية لضمان دقة وموضوعية عملية التصحيح مع مراعاة التحديات الخاصة التي يواجهها المتعلمون في سياق تعليمي مزدوج اللغة.

4.1. تحليل الأداء الأكاديمي للتلاميذ في مدارس التعليم الثنائي اللغوي بالعربية والأمازيغية:

يُعدّ تحليل الأداء الأكاديمي للتلاميذ في المدارس الثنائية اللغة، التي تعتمد العربية والأمازيغية معاً، خطوة أساسية لفهم الديناميكيات المعقدة المؤثرة في عملية التعلم ضمن هذا السياق اللغوي المتعدد. فمن جهة، يتيح استخدام لغتين في التعليم فرصة لإثراء المعرفة وتنمية القدرات الإدراكية، ومن جهة أخرى "قد يفرض على التلاميذ تحديات إضافية مرتبطة بالتمييز بين اللغتين وتوظيفهما بفعالية عبر مختلف المواد الدراسية"³. ويستدعي هذا الوضع القيام بدراسات معمّقة ومتعددة الأبعاد تأخذ بعين الاعتبار متغيرات متداخلة مثل الخلفية

¹ بلحاج سعيد، واقع تدريس اللغة الأمازيغية في النظام التربوي الجزائري: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو، ص 78.

² بن علي ريمة، الأثر اللغوي للازدواجية اللغوية عند الطفل الجزائري: دراسة ميدانية، ص 96.

³ بوزيدي عبد القادر، واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو، ص 245.

الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ ومستوى إتقانهم للغتين والأساليب البيداغوجية المعتمدة داخل المؤسسات التعليمية. وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة أنّ الأداء الأكاديمي للتلاميذ يمكن أن يتأثر إيجاباً أو سلباً تبعاً لآليات دمج اللغتين وتوزيع الحصص الدراسية بينهما.

إنّ التباين الملحوظ في نتائج الدراسات المرتبطة بالتعليم الثنائي اللغة، ولا سيما في سياق العربية والأمازيغية، يبرز الحاجة الماسة إلى إجراء بحوث ميدانية دقيقة تراعي الخصوصيات الثقافية والاجتماعية المحلية لكل مجتمع. فمن الضروري، على سبيل المثال، تقييم مدى استجابة المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ ثنائيي اللغة، ومدى كفاية تكوين المعلمين في التعامل مع هذا التنوع اللغوي داخل الصف. كما يستدعي الأمر فهم طبيعة تفاعل التلاميذ مع لغتهم في سياقات مختلفة، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها، ورصد تأثير ذلك على تطورهم اللغوي والأكاديمي. "ولا يمكن إغفال الدور المحوري الذي يلعبه الدعم الأسري والمجتمعي في تعزيز تعلم اللغتين معاً"¹، إذ تتشابك كل هذه العوامل لتشكّل صورة مركبة من شأنها أن تفتح آفاقاً لفهم أعمق لتجربة التعليم الثنائي اللغة.

علاوةً على ذلك، ينبغي أن يتجاوز تحليل الأداء الأكاديمي للتلاميذ مجرد قياس الدرجات في الاختبارات، ليشمل تقييماً شاملاً لمختلف القدرات اللغوية والمهارات المعرفية والاجتماعية التي يكتسبها المتعلمون في المدارس الثنائية اللغة. فمن الأهمية بمكان، على سبيل المثال، دراسة "إسهام التعليم الثنائي اللغة في تنمية مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات والتفكير النقدي، إلى جانب دوره في تعزيز الهوية الثقافية لدى التلاميذ"². وإضافةً إلى ذلك، تبرز ضرورة استكشاف أثر لغة التقييم على نتائج المتعلمين، إذ قد يؤدي إجراء الاختبارات بلغة واحدة فقط إلى إغفال جزء من قدراتهم الحقيقية. كما يستوجب الأمر تحليل مدى توفر الموارد التعليمية المناسبة باللغتين العربية والأمازيغية، ومدى توظيف التكنولوجيا بشكل فعال لدعم عملية التعلم.

¹ حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص 112.

² بلهاف نادية، أثر تعدد اللغات على التعلم: دراسة مقارنة بين التلاميذ ثنائيي اللغة وأحاديي اللغة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 5، 2020، ص 78.

2. التجارب التربوية الناجحة في التعليم ثنائي اللغة:

تتجسّد التجارب التربوية الناجحة في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية في الجزائر، على سبيل المثال، في المبادرات التي استهدفت تطوير مناهج دراسية متوازنة تدمج بين اللغتين مع إيلاء اهتمام خاص بالجانب التفاعلي والتطبيقي. فقد "عملت وزارة التربية الوطنية على إعداد كتب ومواد تعليمية تراعي خصوصيات كل لغة وتدعم تنمية الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ في كليتهما"¹. كما انعكست هذه الجهود في برامج تدريب المعلمين المتخصصين في تدريس اللغتين، إلى جانب توفير الموارد اللازمة لتفعيل هذه البرامج داخل المؤسسات التعليمية. وقد بينت دراسات ميدانية عديدة، من بينها دراسة بينت أن هذه المناهج المدمجة أسهمت بشكل إيجابي في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ بالعربية والأمازيغية معاً وهو ما يعكس نجاحاً ملموساً في تحقيق أهداف التعدد اللغوي المنشود.

تتجاوز التجارب التربوية الناجحة في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية مجرد تقديم المادة اللغوية لتشمل تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تستند إلى أحدث النظريات في اللسانيات وعلوم التربية. فقد أبرزت دراسة بوسته "اعتماد العديد من المؤسسات التعليمية على طرق تدريس تفاعلية تشجع التلاميذ على المشاركة الفعّالة وتنمي مهاراتهم اللغوية بشكل متكامل"²، ويشمل ذلك توظيف الوسائط المتعددة وتنظيم أنشطة لغوية متنوعة وإطلاق مشاريع تعاونية تحفّز المتعلمين على استخدام اللغتين في سياقات واقعية. وقد أظهرت النتائج أنّ هذه الاستراتيجيات أسهمت في رفع دافعية التلاميذ نحو تعلم اللغتين، وتحسين مستوياتهم في التواصل الكتابي والشفوي.

إضافة إلى ذلك، يُعدّ التقييم المستمر والشامل أحد الركائز الأساسية لنجاح هذه التجارب التربوية، إذ إنّ اعتماد أدوات تقييم متنوعة ومنتظمة يتيح تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ وتوجيه العملية التعليمية بصورة أكثر فاعلية. وقد أكدت دراسة عبد الفتاح (2018) على "أهمية التقييم التكويني في تحسين الممارسات التدريسية، حيث يساعد

¹بوزيد مريم، الواقع اللغوي في الجزائر: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 25، 2018، ص123.

²بوسته أحمد، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغات، مجلة التربية والتعليم، المجلد 2، العدد 25، 2015، ص 78.

المعلمين على تعديل أساليبهم بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ الفردية¹. كما أنّ إشراك أولياء الأمور في عملية التقييم عبر التواصل المنتظم مع المدرسة يسهم بدوره في تعزيز تعلم اللغتين ودعم المسار التعليمي للتلاميذ.

علاوة على ذلك، تتجاوز التجارب التربوية الناجحة في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية مجرد تقديم المادة اللغوية لتشمل تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تستند إلى أحدث النظريات في اللسانيات وعلوم التربية. فقد أبرزت دراسة بوسته "اعتماد العديد من المؤسسات التعليمية على طرق تدريس تفاعلية تشجع التلاميذ على المشاركة الفعّالة وتنمي مهاراتهم اللغوية بشكل متكامل، ويشمل ذلك توظيف الوسائط المتعددة، وتنظيم أنشطة لغوية متنوعة، وإطلاق مشاريع تعاونية تحفّز المتعلمين على استخدام اللغتين في سياقات واقعية"². وقد أظهرت النتائج أنّ هذه الاستراتيجيات أسهمت في رفع دافعية التلاميذ نحو تعلم اللغتين، وتحسين مستوياتهم في التواصل الكتابي والشفوي.

1.2. المشاريع التجريبية لتدريس العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:

تمثل المشاريع التجريبية لتدريس العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية خطوة رائدة لمعالجة إشكالية الهوية اللغوية والثقافية في مجتمع يتسم بتعدد الأنظمة اللغوية وتداخلها. فهذه المشاريع لا تقتصر على مجرد إضافة لغة جديدة إلى المناهج الدراسية، بل تعد استجابة لضرورات اجتماعية وسياسية وثقافية تهدف إلى ترسيخ التعددية اللغوية وصون التراث الثقافي الغني والمتنوع للجزائر. ويتمثل التحدي الأكبر في كيفية إدماج اللغتين بفاعلية داخل منظومة تعليمية واحدة، مع مراعاة الفروق البيداغوجية واللغوية بينهما، فضلاً عن ضرورة توفير الموارد التعليمية والتكوين الكافي للمعلمين، وهو ما أكد أنّ هذه المبادرات تواجه عقبات في التطبيق نتيجة ضعف التكوين اللغوي للمدرسين وصعوبة إعداد مناهج ملائمة.

¹ عبد الفتاح يوسف، أهمية التقييم التكويني في تحسين العملية التعليمية، مجلة الدراسات التربوية، المجلد 1، العدد 30، 2018، ص 45.

² بوسته أحمد، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغات، ص 78.

كما تفرض هذه المشاريع الحاجة إلى تقييم دقيق ومستمر لمدى فعاليتها من خلال دراسة أثرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ وتنمية مهاراتهم اللغوية وتعزيز وعيهم بالتراث الثقافي الوطني، ويقتضي ذلك تحليلاً شاملاً للمناهج الدراسية وطرائق التدريس والموارد التعليمية، إضافةً إلى تقييم أداء المعلمين والمتعلمين على حد سواء. و"من المهم أيضاً مراعاة الخصوصيات الاجتماعية والثقافية للمناطق المختلفة بالجزائر لضمان استجابة هذه المشاريع لحاجات التلاميذ المتنوعة"¹. وفي هذا السياق، توصي دراسة بن براهيم (2020) باعتماد منهجية بحثية متعددة الأبعاد لتقييم هذه المبادرات بما يضمن نتائج دقيقة وموثوقة تسهم في تطويرها وتحقيق أهدافها المنشودة.

إنّ نجاح المشاريع التجريبية لتدريس العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية مرهون بمدى التعاون والتنسيق بين مختلف الفاعلين وعلى رأسهم وزارة التربية الوطنية والباحثون في مجال اللسانيات، وخبراء التربية، إضافةً إلى منظمات المجتمع المدني. فتصميم هذه المشاريع وتنفيذها "ينبغي أن يستند إلى أسس علمية وبيداغوجية راسخة تأخذ بعين الاعتبار أفضل الممارسات الدولية في مجال التعليم الثنائي اللغة"². كما يستلزم الأمر توفير الدعم المالي والتقني الكافي لضمان استدامتها وتحقيق أهدافها الاستراتيجية. ويرى بوحميده (2018) أنّ هذه المبادرات لا بد أن تتدرج ضمن رؤية شاملة لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية كروية تهدف إلى تعزيز التعددية اللغوية والثقافية وإلى بناء مجتمع متسامح ومنفتح على العالم قادر على التوفيق بين الأصالة والانفتاح.

2.2. أساليب التدريس التفاعلية في الفصول الدراسية ثنائية اللغة العربية والأمازيغية:

تُعدّ أساليب التدريس التفاعلية في الفصول الدراسية ثنائية اللغة (العربية والأمازيغية) عنصراً محورياً في تحقيق الأهداف التعليمية واللغوية والثقافية المتكاملة، فاعتماد استراتيجيات بيداغوجية قائمة على المشاركة النشطة للمتعلمين، مثل المناقشات الجماعية،

¹ بن براهيم محمد، تقييم المشاريع التجريبية لتعليم الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 1، العدد 4، 2020، ص 45.

² بوحميده أحمد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر: رؤى وتحديات، مجلة التربية والتنمية، المجلد 1، العدد 12، 2018، ص 78.

والأنشطة التعاونية، ولعب الأدوار، يتيح للطلاب بناء فهم أعمق للمفاهيم اللغوية وتنمية مهاراتهم في التواصل الشفهي والكتابي باللغتين معًا. كما أنّ هذه الأساليب تمنح المتعلمين فضاءً للتعبير الحر عن ذواتهم والتفاعل مع أقرانهم وهو ما يعزز ثقتهم بقدراتهم اللغوية. وإلى جانب ذلك، يسهم توظيف الوسائط المتعددة والتكنولوجيا التعليمية بصورة تفاعلية في جعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وفاعلية، حيث تربط بين التعلم النظري والتطبيق العملي وتساعد على إرساء بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة.

في نفس السياق نجد أن فعالية أساليب التدريس التفاعلية في الفصول الدراسية ثنائية اللغة، العربية والأمازيغية على وجه الخصوص، تُعتبر جوهرية في تحقيق أهداف التعلم اللغوي والثقافي المتكامل. فمن خلال تبني استراتيجيات تعليمية تشجع على المشاركة النشطة للطلاب كالمناقشات الجماعية والأنشطة التعاونية ولعب الأدوار يتمكن المتعلمون من بناء فهم أعمق للمفاهيم اللغوية وتطوير مهارات التواصل الشفهي والكتابي على حد سواء باللغتين. كما أنّ هذه الأساليب تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم بحرية والتفاعل مع أقرانهم مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الوسائط المتعددة والتكنولوجيا التعليمية بشكل تفاعلي يساهم في جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وفاعلية، إذ يربط بين النظرية والتطبيق ويحفّز المتعلمين على التعلم الذاتي والمستمر. وتشير بعض الدراسات التربوية الحديثة إلى أن هذه الأساليب لا تسهم فقط في تحسين التحصيل الدراسي، بل تعزز كذلك من اندماج المتعلمين في بيئة متعددة اللغات والثقافات لتعزيز قيم التسامح والتعايش داخل المجتمع المدرسي وخارجه.

"تُضفي الأساليب التفاعلية على العملية التعليمية في الفصول ثنائية اللغة العربية والأمازيغية طابعًا من الجاذبية والتشويق مما يزيد من دافعية المتعلمين للمشاركة والانخراط في الأنشطة الصفية"¹. فهذه المقاربة التعليمية تتجاوز مجرد نقل المعرفة لتُسهم في بناء بيئة تعلم محفزة تدعم التطور الشامل للمتعلمين غير أنّ تطبيق هذه الأساليب في السياق الجزائري يطرح تحديات خاصة ترتبط أساسًا بإدارة التنوع اللغوي والثقافي داخل الفصول الدراسية. ففي الأقسام التي تضم تلاميذ بمستويات متفاوتة من إتقان اللغتين، يصبح لزامًا

¹ بوكمبوش أمين، واقع تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 1، العدد 11، 2020، ص 117.

على المعلم أن يعتمد استراتيجيات تعليمية مرنة ومتعددة تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين، ويقتضي ذلك من المعلمين القدرة على التبديل السلس بين اللغتين واستخدام أدوات تقييم متنوعة لقياس مستوى الإتقان وتقديم دعم فردي أو جماعي بحسب الحاجة. كما "أن تصميم أنشطة تعليمية تراعي الخصوصيات الثقافية للمتعلمين وتشجع على التبادل الثقافي بين العربية والأمازيغية يُعد أمراً بالغ الأهمية لتحقيق أهداف التعليم الثنائي"¹. ومن ثم، فإن نجاح هذه المقاربة مرهون بمدى إلمام المعلمين بالثقافتين العربية والأمازيغية وبقدرتهم على إدماج عناصر ثقافية غنية ومتنوعة في أنشطتهم الصفية.

تتطلب فعالية أساليب التدريس التفاعلية في الفصول الدراسية ثنائية اللغة توفير برامج تدريب وتأهيل مستمر للمعلمين بما يمكنهم من اكتساب الكفاءات اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيات بفاعلية، ويُفترض أن يشمل هذا التدريب ورش عمل ودورات متخصصة ومؤتمرات تُعنى بأحدث المستجدات في مجال التعليم ثنائي اللغة مع التركيز على الأساليب التفاعلية الأكثر فاعلية في هذا السياق. كما ينبغي أن يتضمن التكوين جوانب عملية، مثل تقديم نماذج تطبيقية للأنشطة التعليمية، وإتاحة فرص للتجريب والتقييم، إضافة إلى تزويد المعلمين بتغذية راجعة بناءة حول أدائهم. وإلى جانب ذلك، يُعد إنشاء شبكات دعم مهنية بين المعلمين عاملاً أساسياً يتيح تبادل الخبرات والموارد التعليمية ويضمن استمرارية التطور المهني. ومن هذا المنطلق، فإن الاستثمار في تدريب المعلمين وتأهيلهم يُعد استثماراً استراتيجياً في مستقبل التعليم ثنائي اللغة في الجزائر.

3.2. البرامج التعليمية المبتكرة لتعزيز اكتساب المهارات اللغوية بالعربية والأمازيغية:

تقتضي البرامج التعليمية المبتكرة الرامية إلى تعزيز اكتساب المهارات اللغوية بالعربية والأمازيغية، في ظل التعدد اللغوي الذي يميز المجتمعات المغاربية، إعادة النظر في المناهج التقليدية والانتقال نحو استراتيجيات تربوية حديثة تركز على دمج اللغتين في سياقات واقعية وتفاعلية. ويستلزم ذلك تصميم أنشطة تعليمية تعزز الاستخدام المتوازي والطبيعي للعربية والأمازيغية، سواء في التعبير الشفهي أو الكتابي، بما يتيح للمتعلمين الانتقال السلس بين اللغتين مع وعيهم بأوجه التشابه والاختلاف بينهما.

¹للو سعاد، ازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة سوسiolسانية، دار الهدى، 2019، ص 230.

كما يتطلب هذا التوجه إعداد المعلمين إعدادًا خاصًا من خلال "تزويدهم بالمعارف المرتبطة بآليات اكتساب اللغتين وتدريبهم على أساليب تدريس مبتكرة تستجيب لاحتياجات المتعلمين"¹. وإلى جانب ذلك، يظل توفير موارد تعليمية متنوعة وذات جودة عالية - تضم نصوصًا ومواد سمعية بصرية باللغتين - عاملاً أساسياً يعكس غنى الرصيد الثقافي والحضاري للغتين ويعزز الدافعية الداخلية للمتعلمين بما ينمي ارتباطهم وحبهم للغتين الأم.

إنّ تصميم برامج تعليمية فعّالة في سياق ثنائية العربية والأمازيغية يتطلب بالضرورة مراعاة التنوع اللغوي والثقافي الذي يميز المجتمعات الناطقة بهما، حيث تختلف اللهجات والتعبير المحلية من منطقة إلى أخرى. ومن ثمّ، ينبغي أن تتسم هذه البرامج بالمرونة وقابلية التكيف مع هذه الاختلافات مع التركيز على القواسم المشتركة بين اللغتين بما يسهم في تسهيل عملية التعلم وتعزيز التفاعل اللغوي. وفي هذا السياق، يمثل توظيف القصص والحكايات الشعبية والأمثال والأحكام والأغاني والأناشيد التراثية أداة فعّالة لترسيخ القيم الثقافية المشتركة وبناء هوية لغوية مزدوجة لدى المتعلم.

كما يتعيّن على هذه البرامج الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة، كالتطبيقات التربوية والمنصات الرقمية التي توفر بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية وتتيح للمتعلمين الوصول إلى الموارد التعليمية في أي زمان ومكان، فضلاً عن دورها في متابعة التقدم الفردي وتقييم الأداء بدقة، مما يمكّن المعلمين من تقديم الدعم والتوجيه الملائمين. وإلى جانب ذلك، "يشكل إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي عنصراً أساسياً لضمان نجاح هذه البرامج"² وهذا عبر تعزيز وعيهم بأهمية التعدد اللغوي ودور العربية والأمازيغية في بناء مستقبل الأجيال القادمة.

ونستنتج مما سبق، أنه يتعيّن على البرامج التعليمية المبتكرة أن تتبنى نهجاً شمولياً ومتكاملاً يركز على تطوير الكفاءات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مع إيلاء عناية خاصة بمهارة التواصل الفعّال باللغتين في مختلف السياقات والمواقف. وفي هذا الإطار، ينبغي أن تتضمن هذه البرامج أنشطة تعليمية متنوعة، مثل المناقشات الجماعية

¹بوعجاج عبد القادر، دور اللغة الأمازيغية في تعزيز الهوية الثقافية الجزائرية: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد 2، 2018، ص 127.

²حسيني عبد القادر، التعليم متعدد اللغات: نماذج وتجارب، مجلة التربية، المجلد 2، العدد 35، 2019، ص 35.

والمشاريع البحثية والعروض التقديمية وكتابة النصوص الإبداعية بما يسهم في تنمية الفهم العميق والدقة في التعبير. كما يُنتظر من هذه البرامج أن تولي اهتمامًا خاصًا بتنمية الوعي اللغوي لدى المتعلمين، من خلال تحليل النصوص ومقارنتها، والتعرف على القواعد النحوية والصرفية والإملائية وهو ما يعزز قدرتهم على استيعاب آليات عمل اللغتين والتفاعل بينهما.

إضافة إلى ذلك، "يشكّل تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتشجيعهم على استخدام اللغتين بحرية دون الخوف من ارتكاب الأخطاء ركيزة أساسية لإنجاح التجربة التعليمية"¹ وذلك عبر خلق بيئة صفية داعمة وإيجابية تحترم الاختلاف والتنوع اللغوي. كما لا يمكن لهذه البرامج أن تحقق أهدافها إلا من خلال التقييم المستمر لأدائها وتحديث مضامينها بناءً على نتائج التطبيق العملي والتوصيات التربوية مع مراعاة التغيرات الاجتماعية واحتياجات المتعلمين المتجددة.

4.2. التجارب الدولية الناجحة في تعلم الثنائية وتطبيقها في الجزائر:

إنّ الاطلاع على التجارب الدولية الناجحة في مجال تعليم اللغات الثنائية يكشف عن تنوع كبير في المناهج والاستراتيجيات، مما يؤكد غياب نموذج عالمي واحد "مثالي" قابل للتطبيق في جميع السياقات. فمثلاً، اعتمدت كندا نموذج الانغماس اللغوي (Language Immersion)، حيث يتعلم التلاميذ اللغة الثانية في بيئة تعليمية متكاملة ومكثفة؛ وهو الأمر الذي يتيح لهم اكتساب كفاءات عالية في كلتا اللغتين. وفي المقابل، اتجهت بعض الدول الأوروبية إلى تبني نموذج التعليم المتوازن (Balanced Bilingualism) القائم على تنمية الكفاءة في اللغتين بشكل متوازٍ مع مراعاة خصوصياتهما اللغوية والثقافية.

ويلاحظ أنّ نجاح هذه النماذج مرتبط إلى حدّ كبير بجملّة من العوامل السياقية، مثل: البنية اللغوية للمجتمع، ومستوى تأهيل المعلمين والسياسات التعليمية واللغوية المتبعة، فضلاً عن الموارد البيداغوجية المتاحة. وعليه، فإن أي محاولة لاستلهام هذه التجارب في السياق الجزائري تتطلب تكييفها مع الواقع المحلي الذي يتميز بالتعدد اللغوي (العربية، الأمازيغية، الفرنسية) وما يرتبط به من اعتبارات ثقافية وتربوية. كما أن هذا "التكيف لا

¹ بن خيرة سليمة، تفعيل اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية: تحديات وآفاق، مجلة آفاق للعلوم الاجتماعية، المجلد 1، العدد 13، 2021، ص 82.

يقتصر على استنساخ الآليات"¹، بل يستدعي صياغة نموذج وطني مرن يستفيد من النجاحات العالمية ويأخذ في الحسبان خصوصية البيئة الجزائرية.

إنّ التفكير في تطبيق التجارب الدولية في السياق الجزائري يقتضي فهمًا عميقًا للتحديات والفرص التي يفرضها واقع المجتمع الجزائري المتعدد اللغات والثقافات. فمن ناحية، تزرخ الجزائر برصيد لغوي غني ومتنوّع، يضم العربية الفصحى والأمازيغية بمختلف لهجاتها، إضافةً إلى اللغة الفرنسية التي ما تزال تحتل مكانة معتبرة في مجالي التعليم والإدارة. كما وتمثل هذه التعددية اللغوية فرصة حقيقية لبناء نظام تربوي يعزز التعدد ويُسهّم في تكوين مواطن منفتح على العالم، غير أن هذا الثراء اللغوي يقابله عدد من التحديات البنيوية على غرار تفاوت مستوى تأهيل المعلمين وضعف الموارد التعليمية المتخصصة، إضافة إلى غياب الانسجام أحيانًا في السياسات اللغوية الرسمية. ومن ثمّ، فإن "استيراد نموذج تعليمي أجنبي كما هو دون تكييفه مع الواقع الجزائري قد لا يؤدي إلى النتائج المرجوة، بل ربما يزيد من حدة الإشكالات القائمة"². وعليه، فإن نجاح التجربة الجزائرية في تعليم اللغات الثنائية مرهون بقدرتها على صياغة رؤية وطنية شاملة تستلهم من التجارب العالمية ما يلائمها وتضع في صميمها خصوصيات المجتمع الجزائري ومطالبه الثقافية والتربوية.

علاوة على ذلك، لا يمكن الحديث عن تطبيق التجارب الدولية في الجزائر دون التطرق إلى مسألة تقييم النتائج والمخرج، فقد أظهرت التجارب العالمية الناجحة في تعليم اللغات الثنائية أنّ التقييم المستمر والمتواصل يُعدّ ركيزة أساسية لنجاح أي برنامج. وفي هذا الصدد، يولي الباحثون والمختصون اهتمامًا بالغًا لهذه المسألة من خلال اعتماد أدوات تقييم متعددة لا تقتصر على قياس الكفاءة اللغوية فحسب، بل تمتد لتشمل النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي للمتعلمين. ويتجلى ذلك في اختبارات المفردات والقواعد والقدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية إلى جانب الملاحظات النوعية للمعلمين حول مشاركة الطلاب وتقدمهم في الأنشطة التعليمية.

¹Krashen, Stephen. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.P2.

² بن ناصر بشير، الأزواجية اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، ص 15.

بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقييم الشامل يمثل أداة حاسمة للكشف عن مواطن القوة والضعف في التجربة التعليمية مما يسمح بإجراء التعديلات الضرورية لتحسين العملية التعليمية باستمرار. وفي السياق الجزائري، "إن تبني نظام تقييم متكامل يعدّ أمراً حتمياً لضمان نجاح أي مشروع يرمي إلى تعزيز تعليم اللغات الثنائية"¹ وذلك من خلال متابعة دقيقة للنتائج وربطها باحتياجات المتعلمين وسياقهم المحلي.

3. الدراسات المقارنة حول أداء التلاميذ في اللغتين العربية والأمازيغية:

تُعدّ الدراسات المقارنة لأداء التلاميذ في اللغتين العربية والأمازيغية مجالاً خصباً للبحث التربوي واللغوي، إذ تهدف إلى فهم أثر الثنائية اللغوية على التطور المعرفي والتحصيلي للمتعلمين. هذا وقد تنوعت هذه الدراسات بين من ركّز على تحليل المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والكتابة والفهم الشفوي باللغتين ومن تناول ظاهرة التداخل اللغوي وانعكاسها على الأداء العام للتلميذ في المواد الدراسية الأخرى. كما اهتمت بحوث أخرى برصد العوامل المؤثرة في اكتساب وإتقان اللغتين، مثل سنّ البدء في تعلم اللغة الثانية ومستوى إتقان اللغة الأم والبيئة اللغوية المحيطة بالمتعلم. إضافة إلى ذلك، سعت بعض الدراسات إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية التي تدمج العربية والأمازيغية في المناهج الدراسية مع التركيز على مدى قدرتها على تحقيق أهدافها في تعزيز التعددية اللغوية والثقافية. وتشير نتائج هذه البحوث، رغم تباينها في بعض الجوانب، إلى "أهمية تبني استراتيجيات تعليمية تراعي خصوصيات اللغتين وتعمل على استثمار التفاعل الإيجابي بينهما لخدمة العملية التعليمية"².

وبالمقابل، تجاوزت أهمية الدراسات المقارنة لأداء التلاميذ في العربية والأمازيغية مجرد تقييم الكفاءة اللغوية لتشمل بعداً أعمق يرتبط بفهم العلاقة بين اللغة والهوية الثقافية، إذ نجد أن الدراسات تسعى إلى الكشف عن أثر استخدام اللغتين على شعور التلاميذ بالانتماء والاعتزاز بهويتهم المتعددة كما تحلل مدى إسهام التمكن من كلتا اللغتين في تعزيز الوعي اللغوي والثقافي وتنمية القدرة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات المختلفة. كما تشير

¹Baker Colin. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.p 203.

²بوزيان عبد القادر. أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 123.

بعض الأبحاث إلى أنّ "امتلاك التلاميذ لكفاءة جيدة في اللغتين ينعكس إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم ويعزز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بفاعلية"¹. فضلاً عن ذلك، تبرز هذه الدراسات دور الثنائية اللغوية في دعم التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال تكوين أجيال مهيأة للتواصل الفعّال ضمن بيئة لغوية وثقافية متنوعة.

ومع ذلك، لا تخلو هذه الدراسات من تحديات منهجية وتقنية ومن أبرزها صعوبة وضع مقاييس دقيقة وموحدة لتقييم الأداء اللغوي في اللغتين نظراً للاختلافات العميقة على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. كما تواجه "صعوبات في ضبط المتغيرات الدخيلة المؤثرة في النتائج، مثل التباينات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ وجودة التعليم الموجه إليهم"². إضافة إلى ذلك، تستلزم هذه الدراسات كذلك اعتماد أدوات تحليلية متقدمة قادرة على معالجة البيانات اللغوية المعقدة واستخراج الأنماط الدقيقة للعلاقات بين المتغيرات. ورغم هذه التحديات، فإن الجهود البحثية المستمرة في هذا المجال تسهم في تراكم المعرفة العلمية وتفتح آفاقاً جديدة لفهم الثنائية اللغوية في السياق الجزائري.

1.3. مقارنة الأداء اللغوي بين المدارس ذات المناهج الأحادية والثنائية في اللغتين العربية والأمازيغية:

إنّ تقييم الأداء اللغوي في اللغتين العربية والأمازيغية تحليل نوعية اللغة المستعملة ومدى قدرة التلاميذ على توظيفها في سياقات تواصلية حقيقية ولا يقتصر على النتائج الكمية للاختبارات اللغوية. فالمناهج الثنائية، على سبيل المثال، يمكن أن تسهم في تنمية الوعي اللغوي لدى المتعلمين وتمنحهم فهماً أعمق للبنى اللغوية فضلاً عن إكسابهم مهارات التفكير النقدي من خلال المقارنة بين اللغتين، غير أنّ هذه المناهج قد تطرح تحدياً إضافياً يتمثل في ضرورة تحقيق التوازن بين اللغتين مما يتطلب وضع برامج تعليمية تراعي خصوصيات كل منهما. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة عباسية أنّ "الثنائية اللغوية قد تشكل صعوبة

¹ حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص 78.

² بوقرة مامية، مقارنة أداء التلاميذ في اللغة العربية واللغة الأمازيغية: دراسة تحليلية، ص 95.

خاصة في المراحل الأولى من التعليم¹ وهذا إذا لم تُعتمد استراتيجيات بيداغوجية مناسبة تضمن دمج اللغتين بشكل فعّال.

2.3. مستويات التحصيل الأكاديمي في اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:

تُعد مستويات التحصيل الأكاديمي في اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية قضية التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ثنائيي اللغة العربية والأمازيغية من الإشكاليات البارزة في الدراسات اللغوية والتربوية الجزائرية، إذ تستلزم معالجة معمقة تراعي تعقيدات التفاعل بين اللغتين داخل المنظومة التعليمية. فقد أظهرت بعض الدراسات الأولية وجود تباين في الأداء الأكاديمي بين التلاميذ بحسب درجة إتقانهم للغتين، الأمر الذي يثير تساؤلات حول فعالية المناهج الدراسية المعتمدة ومدى ملاءمتها لخصوصية الواقع اللغوي الجزائري. فعلى سبيل المثال، يُلاحظ أنّ بعض التلاميذ يحققون تفوقاً نسبياً في المواد التي تُدرّس باللغة العربية بينما يواجهون صعوبات في مواد أخرى والعكس صحيح، وهو ما يعكس الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية مبتكرة تستجيب للتنوع اللغوي والثقافي للتلاميذ. ومن ثمّ، فإنّ التباين في مستويات التحصيل الأكاديمي لا يمكن عزله عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر بصورة مباشرة في تعلم اللغات² مما يضاعف مسؤولية الباحثين في دراسة هذه الديناميات المعقدة.

إنّ العلاقة بين إتقان اللغتين العربية والأمازيغية والتحصيل الأكاديمي لا تتخذ طابعاً خطياً أو ميكانيكياً، بل تتميز بالتعقيد والتداخل. ففي بعض الحالات، قد يسهم التمكن من اللغة الأم (الأمازيغية مثلاً) في تسهيل اكتساب اللغة الثانية (العربية) من خلال نقل المهارات اللغوية والمعرفية، كقدرات التحليل وفهم البنية اللغوية. وبالمقابل، يمكن لإتقان العربية أن يدعم تنمية الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين الأمازيغيين مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي العام. غير أنّ هذه العلاقة ليست دائماً متوازنة؛ إذ قد تظهر لدى بعض

¹عباسة خالد، واقع ازدواجية اللغة في التعليم الأساسي بالجزائر: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، ص 78.

²حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص 125.

التلاميذ صعوبات في التوفيق بين اللغتين خاصة في ظل غياب استراتيجيات تعليمية تراعي هذا التداخل وتحوّله إلى عامل قوة بدلاً من عائق.

إنّ ما يُعرف بظاهرة النقل اللغوي الإيجابي يُعدّ من أهم مظاهر التفاعل بين العربية والأمازيغية في السياق التعليمي غير أنّ هذا النقل لا يحدث بشكل تلقائي، بل يتوقف على عوامل متعددة مثل جودة التدريس وتوفّر الموارد التعليمية الملائمة ومدى وعي المعلمين بأهمية التعددية اللغوية. وفي المقابل، "قد تواجه بعض الفئات من التلاميذ صعوبات في الانتقال بين اللغتين في ظل غياب استراتيجيات واضحة للتدريس ثنائي اللغة مما ينعكس سلبيًا على أدائهم الأكاديمي"¹. ومن ثمّ، تبدو الحاجة ماسّة إلى إجراء دراسات ميدانية معمّقة لتحديد العوامل المؤثرة في هذا التفاعل اللغوي وتقديم توصيات عملية للمؤسسات التعليمية.

ولا تقتصر الآثار المترتبة على ثنائية التحصيل الأكاديمي في العربية والأمازيغية على الأداء في الاختبارات فقط، بل تشمل أيضًا جوانب معرفية واجتماعية وثقافية. إذ يسهم إتقان اللغتين في توسيع آفاق المتعلمين الفكرية وتعزيز قدراتهم على التفكير النقدي وتنمية هويتهم الثقافية المزدوجة. وفي المقابل، قد يؤدي ضعف إتقان إحدى اللغتين إلى شعور التلاميذ بالإقصاء أو التهميش وهو ما ينعكس سلبيًا على دافعيتهم للتعلم ومشاركتهم المدرسية. ولهذا، "فإنّ المؤسسات التعليمية مطالبة بتهيئة بيئة تعليمية دامجة تراعي التنوع اللغوي والثقافي وتوفّر فرصًا متكافئة للتعبير واكتساب المعرفة باللغتين"² وهذا من خلال مراجعة المناهج الدراسية وتطوير برامج تكوين المعلمين وتعزيز إشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية.

¹خلفاوي مسعودة، أثر التعدد اللغوي على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية الجزائرية، ص 78.

²بوزيدي عبد القادر، واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو، ص 214.

3.3. أثر الدعم المدرسي الإضافي على تحسين مهارات التلاميذ بالعربية والأمازيغية:

إنّ التدخلات المدرسية الداعمة المصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ تُظهر آثارًا إيجابية ملموسة على تطوير مهاراتهم اللغوية في كلّ من العربية والأمازيغية، فمن خلال توفير بيئة تعليمية غنية بالأنشطة المتنوعة، سواء في شكل دروس تقوية إضافية أو ورش عمل تفاعلية، يتمكن التلاميذ من تعزيز قدراتهم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغتين. ويبدو هذا الأثر جليًا لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات الأساسية، إذ تسهم هذه البرامج في سد الفجوات المعرفية وتمكينهم من التقدّم الأكاديمي. وفي هذا السياق، أكدت دراسة بوعزة على "أهمية التدخلات المبكرة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين ثنائيي اللغة"¹ مشيرة إلى دورها في تطوير الوعي اللغوي وتعزيز القدرة على استخدام اللغتين بفعالية.

ولا يقتصر أثر الدعم المدرسي الإضافي على تحسين المهارات اللغوية الأساسية فحسب، بل يمتد ليعزّز الكفاءة التواصلية الشاملة للتلاميذ في سياقات متعددة. فمن خلال فرص التفاعل داخل الصف وخارجه تتاح لهم إمكانية التعبير بطلاقة عن أفكارهم وآرائهم واستخدام اللغتين بمرونة للتواصل الفعّال مع الآخرين، ويساعد ذلك على ترسيخ ثقة التلاميذ بأنفسهم كلغويين، ما يزيد من دافعيتهم للتعلم والمشاركة الإيجابية. وقد خلصت دراسة كرمة إلى أنّ "توفير بيئة تعليمية داعمة للتلاميذ ثنائيي اللغة يسهم في تعزيز هويتهم اللغوية، وتنمية قدراتهم التواصلية"² بما يجعل عملية التعلم أكثر شمولًا وفاعلية.

إضافة إلى ذلك، إنّ التدخلات المدرسية الإضافية المصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ تُظهر آثارًا إيجابية ملموسة على تطوير مهاراتهم اللغوية في كلّ من العربية والأمازيغية، فمن خلال توفير بيئة تعليمية غنية بالأنشطة المتنوعة، سواء في شكل دروس تقوية إضافية أو ورش عمل تفاعلية، يتمكن التلاميذ من تعزيز قدراتهم في

¹ بوعزة محمد، أثر برنامج تدخلي لتنمية الوعي الفونولوجي على الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ثنائيي اللغة، مجلة دراسات في اللغة والأدب، المجلد 2، العدد 10، 2018، ص 123.

² كرمة نادية، دور البيئة التعليمية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلاميذ ثنائيي اللغة في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 22، 2021، ص 45.

القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغتين. ويبدو هذا الأثر جلياً لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات الأساسية، إذ تسهم هذه البرامج في سد الفجوات المعرفية وتمكينهم من التقدّم الأكاديمي. وقد أكدت دراسة بوعزة على "أهمية التدخلات المبكرة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين ثنائيي اللغة"¹ مشيرة إلى دورها في تطوير الوعي اللغوي وتعزيز القدرة على استخدام اللغتين بفعالية.

وبالإضافة إلى ذلك، يلعب الدعم المدرسي الإضافي دوراً حاسماً في تعزيز الوعي الثقافي لدى التلاميذ ثنائيي اللغة، إذ يساهم في ربطهم بتراثهم اللغوي والثقافي وتعزيز انتمائهم له. فمن خلال التعرض لمواد تعليمية متنوعة تعكس ثراء الثقافتين العربية والأمازيغية يتمكن التلاميذ من بناء فهم أعمق لهويتهم الثقافية المزدوجة. ويُعد هذا الجانب بالغ الأهمية في تعزيز تقديرهم لذواتهم وتمكينهم من المساهمة بفاعلية في مجتمعهم المتعدد. وفي هذا السياق، يشير قايد إلى أنّ "دمج التراث الثقافي في المناهج التعليمية يساهم في تقوية الهوية اللغوية والثقافية للتلاميذ"² مما ينعكس إيجاباً على أدائهم اللغوي والأكاديمي.

4.3. تحليل الفروق اللغوية في نتائج التلاميذ في المدارس الريفية والحضرية الناطقة بالعربية والأمازيغية:

تتجلى مظاهر الثنائية اللغوية في الجزائر بشكل ملحوظ بين البيئات الريفية والحضرية وهو ما يترك أثراً مباشراً على نتائج التلاميذ ومستوى تحصيلهم الدراسي. ففي المناطق الريفية، حيث تُستعمل الأمازيغية كلغة أم في المحيط الأسري والاجتماعي، يواجه التلاميذ صعوبات عند الالتحاق بالمدرسة التي تعتمد العربية الفصحى لغة أساسية للتدريس. كما يؤدي غياب جسر لغوي واضح بين اللغة الأم واللغة الرسمية إلى عوائق في استيعاب

¹ بوعزة، محمد، أثر برنامج تدخلي لتنمية الوعي الفونولوجي على الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ثنائيي اللغة، ص 123.

² قايد محمد، التربية الثنائية اللغة في الجزائر: الواقع والتحديات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 88.

المفاهيم المجردة والمحتويات الدراسية المقدّمة بالعربية¹. وقد أشارت دراسات متعددة إلى أنّ هذه الفجوة اللغوية تزداد حدّة في المراحل التعليمية الأولى فتؤثر سلبيًا على اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، وتتّعكس على مستوى التحصيل العام.

أما في المناطق الحضرية، فتأخذ الثنائية اللغوية بعدًا مغايرًا، إذ يسود استعمال مزيج من العربية الفصحى والعامية في المحيط الأسري إلى جانب الحضور القوي للفرنسية في الحياة اليومية ووسائل الإعلام. ورغم أن هذا التنوع اللغوي قد يثري الرصيد المعرفي للتلاميذ، إلا أنّه يخلق أيضًا صعوبات في اكتساب العربية الفصحى كلغة أكاديمية دقيقة خصوصًا فيما يتعلق بالمهارات الكتابية والتعبيرية. كما أنّ "التداخل المستمر بين الفصحى والعامية والفرنسية أحيانًا، قد يفضي إلى أخطاء لغوية ويُضعف التمييز بين المستويات المختلفة للغة"². وقد أبرزت بوعلام أنّ محدودية استعمال الفصحى خارج المدرسة تجعل التلاميذ أقل قدرة على التكيف مع متطلبات النظام التعليمي الذي يُبنى أساسًا عليها.

وبالمقارنة بين البيئتين، يبدو أنّ التلاميذ الريفيين يعانون أساسًا من فجوة بين لغة البيت ولغة المدرسة، بينما يواجه التلاميذ الحضريين تحديًا يتمثل في التعددية اللغوية المفرطة وما يرافقها من صعوبات في الضبط الأكاديمي للفصحى، وهو ما يكشف عن فروق جديرة بالبحث والتدخل التربوي لتقليص الهوة وتحقيق تكافؤ أكبر في فرص التعلم والتحصيل الدراسي.

علاوة على ذلك، إنّ تحليل الفروق اللغوية في نتائج التلاميذ بين المناطق الريفية والحضرية يتطلّب دراسة متأنية لمجموعة من العوامل المتداخلة، بدءًا من الخلفية اللغوية للتلاميذ، مرورًا بالمناهج التعليمية، وصولًا إلى أساليب التدريس المطبّقة. فالإكتفاء بالمقارنات الكمية المباشرة بين النتائج قد لا يعكس الصورة الكاملة، إذ ينبغي أخذ البعد الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في الحسبان. كما أنّ دراسة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ في كلتا البيئتين قد تكشف عن أنماط دالة على طبيعة التحديات اللغوية الخاصة بكل سياق. ومن ثمّ، فإنّ "الدمج بين التحليلات الكمية والنوعية يمكن من بناء فهم أعمق

¹ ابن الشيخ سمير، اكتساب الكفاءة البلاغية في اللغة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ص 123.

² بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، ص 78.

لهذه الفروق ويساعد على صياغة استراتيجيات تربوية أكثر فاعلية للحد من آثارها السلبية على التحصيل الدراسي¹. وبالتالي، تجدر الإشارة إلى أنّ الأبحاث الجزائرية في هذا المجال ما تزال محدودة نسبياً مقارنة بأهميته، الأمر الذي يفرض ضرورة تكثيف الدراسات المستقبلية لمقاربة هذه الظاهرة بعمق أكبر.

¹حاجي حسين، تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال، ص256.

خلاصة الفصل:

وفي الختام، يُظهر استعراض الدراسات السابقة والأبحاث التطبيقية أن موضوع الثنائية اللغوية والتداخل بين العربية والأمازيغية في الجزائر قد تناولته مقاربات متعددة والتي جمعت بين البعد السوسيو لساني والتحليل التربوي والتطبيقي. فقد ركزت بعض الدراسات على أثر الثنائية اللغوية في التحصيل الأكاديمي والكفاءة التواصلية، بينما اهتمت أخرى بدور المناهج والسياسات التعليمية في تعزيز الهوية الوطنية والتكيف مع التنوع اللغوي. كما كشفت الأبحاث الميدانية عن التحديات التي يواجهها المتعلمون والمعلمون على حد سواء، لاسيما ما يتعلق بصعوبات النطق أو التداخل اللغوي أو إشكاليات تدريس الأمازيغية. وبوجه عام، تبرز هذه الدراسات أهمية فهم التفاعل المعقد بين اللغة والمجتمع والتعليم مما يوفّر قاعدة نظرية وتطبيقية لدراسة واقع الثنائية اللغوية في السياق الجزائري.

الفصل الثالث: التفاعل اللغوي والأثر المعرفي

المبحث الأول: التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية

- 1 التأثير الصوتي والصرفي بين اللغة العربية واللغة الأمريغية
- 2 التحديات اللغوية في تعلم النطق السليم للغتين في المدارس
الخوائية

- 3 التأثير الدلالي والمعجمي بين اللغة العربية واللغة الأمريغية
- 4 أثر العادات والتقاليد على تكوين المفاهيم اللغوية في العربية
والأمريغية

- 5 التأثير التركيبي والنحوي بين اللغة العربية واللغة الأمريغية

المبحث الثاني: الأثر المعرفي على التلاميذ

- 1 تأثير تعلم اللغة العربية والأمريغية على التحصيل الواسي
- 2 تأثير تعلم اللغة العربية والأمريغية على المهارات الفكرية
- 3 التكيف الاجتماعي واللغوي في بيئة ثنائية اللغة

توطئة:

يُعتبر التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية من أبرز القضايا التي تميز المجتمعات متعددة اللغات، حيث تنعكس العلاقات المعقدة بين اللغات في مختلف مظاهر التواصل اليومي. ففي السياق الجزائري، تتجلى هذه الظاهرة بوضوح من خلال التعايش بين العربية بمستوياتها المختلفة، والأمازيغية بلهجاتها المتنوعة، إلى جانب الفرنسية كلغة موروثية عن الحقبة الاستعمارية. وعليه، يؤدي هذا التنوع إلى بروز أشكال متعددة من التداخل اللغوي على المستويين الشفهي والكتابي مما يؤثر في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، سواء من حيث الفهم أو التعبير أو الأداء الأكاديمي. ومن ثَمَّ، يهدف هذا الفصل إلى تسليط الضوء على طبيعة التفاعل بين اللغات في الممارسات التواصلية وتحليل انعكاساته على اكتساب وتطوير المهارات اللغوية المختلفة مع التركيز على الأبعاد السوسيو- لسانية والتربوية لهذه الظاهرة.

المبحث الأول: التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية

يعتبر تفاعل اللغات في ذهن الفرد ثنائي اللغة سيرورة ديناميكية معقدة تقوم على التداخل والتأثير المتبادل بين هذين النظامين وليس مجرد عملية جمع بسيطة لمفردات وقواعد من نظامين لغويين منفصلين، فقد أظهرت الدراسات النفسية-اللغوية أنَّ الكفاءة في إحدى اللغتين تتأثر بشكل مباشر وغير مباشر بالمهارات المكتسبة في اللغة الأولى أو الثانية، خصوصاً على مستوى الفهم والاستيعاب والطلاقة والتعبير ولا تتطور بمعزل عن الأخرى. وعليه، يظهر هذا التفاعل جلياً في مختلف جوانب الأداء اللغوي وذلك بدءاً من إنتاج الأصوات وبناء التراكيب وصولاً إلى فهم المعاني الدقيقة والسياقات الاجتماعية. ولا يقتصر الأمر على البعد اللغوي فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب المعرفية والإدراكية، حيث يسهم في تنمية مرونة ذهنية أوسع وقدرة أكبر على التفكير المجرد والتحليل. وفي هذا السياق، أكدت دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفاعل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي لبوسنة على "الدور الإيجابي لبرامج التفاعل اللغوي في تطوير الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ"¹ ويعكس ذلك أهمية اعتماد هذه المقاربات في العملية التعليمية.

إنَّ تداخل المهارات اللغوية يمثل بعداً أساسياً من أبعاد التفاعل اللغوي وذلك نظراً لتكاملها وتفاعلها مع بعضها البعض ولا تعمل بشكل منفصل. فالاستماع الجيد يساهم في تحسين القدرة على التحدث بالإضافة إلى أنَّ القراءة المتعمقة تعزز من مهارات الكتابة والعكس صحيح. علاوة على ذلك، يمتد هذا التكامل ليؤثر على الكفاءة اللغوية في كلتا اللغتين معاً ولا يقتصر على لغة واحدة. فمثلاً، قد يسهل اكتساب مفردات متقدمة في إحدى اللغتين فهم واستيعاب مفردات مشابهة في اللغة الأخرى، خاصة إذا كانت اللغتان تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة. كما أن تنمية مهارات التحليل اللغوي في لغة معينة قد ينعكس إيجاباً على القدرة على تحليل النصوص في اللغة الأخرى. وعليه، يكشف هذا التداخل عن الترابط الوثيق بين مختلف المهارات اللغوية وهو الأمر الذي يبرز أهمية تبني منهجيات تدريسية متكاملة تسعى إلى تطوير هذه المهارات بصورة متوازنة. وفي هذا السياق، تشير دراسة الزاوي بعنوان أثر التداخل اللغوي على مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى أنَّ "التداخل اللغوي يمتد أيضاً إلى البنية التركيبية

¹ لبوسنة محمد، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفاعل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 1، عدد 6، 2022، ص 35.

والدالية للمتعلمين ولا يقتصر على المستويين المعجمي والصرفي¹ وهذا ما يؤثر بشكل مباشر في جودة الأداء الكتابي.

يتميز التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية بانعكاسات عميقة على التفكير والعمليات المعرفية لك أن الفرد ثنائي اللغة يطور نظامًا معرفيًا متقدمًا يتيح له التعامل مع المعلومات بمرونة وإبداع أكبر ولا يمتلك مجرد نظامين لغويين منفصلين. هذا وقد أظهرت الدراسات أن ثنائية اللغة تسهم في تعزيز الوظائف التنفيذية للدماغ، مثل الانتباه والذاكرة العاملة وحل المشكلات وهو ما ينعكس إيجابًا على القدرة على التركيز والتفكير التحليلي واتخاذ القرارات. وبناء على ذلك، يؤكد هذا التأثير الإيجابي لثنائية اللغة على العمليات المعرفية أهمية دعم التعدد اللغوي وتنمية المهارات اللغوية المتنوعة منذ الصغر. كما أن إدراك هذه الديناميكية المعقدة للتفاعل اللغوي و"تداخل المهارات يساعد على تطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية ويمنح فهمًا أعمق للقدرات المعرفية التي يتمتع بها الأفراد ثنائيي اللغة"². وفي هذا السياق، كشفت دراسة *التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللهجة الجزائرية* للباحث بوعبدالله أن التداخل اللغوي يُعدّ ظاهرة طبيعية بين اللغات المتجاورة إذ يسهم في إثراء اللغة وتطويرها.

1. التأثير الصوتي والصرفي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية:

يُعدّ التداخل الصوتي بين اللغتين العربية والأمازيغية من أبرز مظاهر الثنائية اللغوية في المناطق التي تتعايش فيهما ويظهر ذلك في استعارة بعض الأصوات أو تغيير نطقها بما يتلاءم مع النظام الصوتي للغة الأخرى. فغالبًا ما يتم استبدال بعض الأصوات العربية بما يقاربها في الأمازيغية أو العكس مما يؤدي إلى ظهور ما يُعرف بـ"الصوتيات المتداخلة" التي تختلف عن النطق الأصلي في كلتا اللغتين. كما يخضع هذا التغير لقواعد وأنساق صوتية محددة تعبر عن عمليات التكيف والتأثر المتبادل ولا يحدث بشكل عشوائي. إضافة إلى ذلك، يظهر هذا التأثير في إدخال خصائص النبر والتنغيم من إحدى اللغتين إلى الأخرى، مما يمنح الكلام الناتج طابعًا صوتيًا مميزًا. ومن جهة أخرى، "يمتد التداخل إلى المستوى الصرفي ويتم ذلك بملاحظة تأثير بعض البنى الصرفية العربية بالأنماط الأمازيغية وبالأخص في تصريف

¹ العزاوي قاسم، أثر التداخل اللغوي على مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مجلد 10، عدد 27، 2020، ص 124.

² بوعبد الله رشيد، التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللهجة الجزائرية، مجلة آفاق للعلوم، مجلد (2)، 2018، ص 78.

الأفعال أو استعمال اللواحق والعكس صحيح وهو ما يعكس التفاعل البنوي العميق بين النظامين¹. وعليه، يظهر هذا التأثير الصوتي والصرفي بوضوح في اللهجات العامية التي تأثرت بالنظام الأمازيغي في مناطق التماس اللغوي.

أما على المستوى الصرفي، يظهر التأثير المتبادل بين العربية والأمازيغية في عمليات الاشتقاق والإصاق وتغيير البنية الصرفية للكلمات، فغالبا ما تُكَيَّف الكلمات المستعارة من العربية لتتلاءم مع النمط الصرفي للأمازيغية وذلك عبر إضافة لواحق أو سوابق أمازيغية إليها أو تعديل بنيتها لتتوافق مع قواعد التصريف في الأمازيغية. وقد تتأثر بعض الكلمات الأمازيغية عند استخدامها في سياقات عربية وذلك بخضوعها أحيانا لآليات الجمع أو التذكير والتأنيث وفق النمط العربي. كما يؤدي هذا التفاعل إلى ظهور أنماط صرفية هجينة تجمع بين خصائص النظامين معًا وهو ما يعكس مدى التداخل البنوي بين اللغتين. بالإضافة إلى أن هذا "التداخل يمتد ليشمل تغييرات في الدلالة والمعنى ولا يقتصر على مجرد إضافة أو استبدال شكلي"² مما يكشف عن عملية معقدة من التكيف اللغوي والصرفي.

إضافة إلى ذلك، يتجلى التأثير الصرفي أيضًا في كيفية تشكيل الأفعال وتصريفها، حيث قد تُكَيَّف الأفعال العربية لتنسجم مع نظام التصريف في الأمازيغية، والعكس صحيح. وقد يشمل هذا التكيف أحيانًا تعديلاً في الجذور الفعلية أو إضافة لواحق تدل على الزمن أو الفاعل أو المفعول به. كما أن الأفعال المساعدة والروابط المستعملة في بناء الجمل قد تتأثر بدورها بهذا التداخل وهذا ما يؤدي إلى نشوء تراكيب هجينة تجمع بين خصائص اللغتين في آن واحد. فالأمر إذن يمتد ليشمل "أنماطاً تركيبية كاملة تخضع للتأثير الصرفي المتبادل ولا يقتصر على الأفعال المنعزلة وهو ما يعكس عمق ظاهرة الثنائية اللغوية وأثرها على مستويات متعددة من النظام اللغوي"³. وبالتالي، فإن فهم هذه الآليات الصرفية يتيح إدراكًا أوضح لكيفية تعايش العربية والأمازيغية داخل نظام واحد وكيف تسهم عمليات التبادل والتأثر المتواصل في تطورهما.

¹ ابن عمر رشيد، التداخل اللغوي بين العربية واللغات الأمازيغية في الجزائر: دراسة وصفية تحليلية، تلمسان: منشورات جامعة تلمسان، 2019، ص 45.

² مغنية خديجة، ازدواجية اللغوية وتأثيرها على النظام الصرفي: دراسة حالة في منطقة القبائل، المجلة الجزائرية للغة والأدب، 2020، ص 122.

³ بوشخي حفيظ، واقع الثنائية اللغوية في المنظومة التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية، ص 89.

1.1. التأثير المتبادل على النطق واللفظ بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية:

يُعتبر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية، لاسيما على مستوى النطق واللفظ، مجالاً خصباً للدراسة اللسانية ويتجلى ذلك من خلاله مظاهر بارزة لتبادل التأثيرات الصوتية. كما يظهر هذا التكييف في ظواهر مثل تخفيف الأصوات الحلقية أو تحويل بعض الأصوات الاحتكاكية إلى انفجارية. وفي المقابل، قد تُهمل بعض الأصوات الأمازيغية غير الموجودة في العربية أو تُستبدل بأصوات عربية قريبة منها وهو ما يؤدي إلى نشوء نظام صوتي هجين يجمع بين خصائص اللغتين. وبالتالي، إنّ هذا "التفاعل الصوتي يمثل عملية إعادة تشكيل مستمرة للنظام الصوتي لدى المتكلمين، تخضع لعوامل اجتماعية وثقافية وتاريخية معقدة ولا يُعدّ مجرد تبادل عشوائي وهو الأمر الذي يجعل دراسة هذه الظواهر مدخلاً مهماً لفهم الديناميكية اللغوية في المجتمعات ثنائية اللغة".¹

يتجسد التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المستوى الصوتي واللفظي على حد سواء، حيث يقتصر على تبادل الأصوات بالإضافة إلى أنماط النبر والتنغيم. فمن ناحية، قد يتأثر النبر في العربية - الذي يعتمد بدرجة كبيرة على توزيع المقاطع الصوتية - بالأنماط النبرية في الأمازيغية وهذا ما يؤدي إلى تغيرات في مواضع الضغط الصوتي على الكلمات والجمل. وعليه، "قد يحدث هذا التداخل النبري اختلافاً في إدراك المعنى لدى المستمعين الذين يتقنون إحدى اللغتين فقط".² كما أن التنغيم في الجمل العربية، الذي يحدد الوظائف التواصلية ويبرز مشاعر المتحدث يمكن أن يتأثر بالأنماط التنغيمية الأمازيغية، وهو ما يؤدي إلى ظهور تراكيب لحنية جديدة ذات خصوصية محلية. وبالتالي، يمكن القول بأن هذا "التفاعل يمتد إلى مجالات أخرى كالخطابة والإلقاء ولا يقتصر على الكلام اليومي فحسب، حيث ينعكس التأثير المتبادل للغتين في الأداء الصوتي للمتحدثين ثنائيي اللغة".³

ومن جهة أخرى، فإن دراسة هذه الظواهر الصوتية واللفظية تستوجب اعتماد منهج متكامل يراعي الجوانب اللغوية والاجتماعية والثقافية معاً، إذ إن التحليل الصوتي وحده لا يكفي لتفسيرها.

¹بوزيان عبد القادر، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 123.

²زين الشيخ سمير، اكتساب الكفاءة البلاغية في اللغة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها: دراسة تحليلية، ص 315.

³معلم عبد القادر، التأثير المتبادل بين اللغتين العربية والفرنسية في النطق واللفظ: دراسة مقارنة، مجلة الدراسات اللغوية، مجلد 2، عدد 15، 2014، ص 256.

فالتداخل اللفظي يتأثر بالسياقات الاجتماعية التي تُمارس فيها اللغة، وبعوامل مثل هوية المتحدثين، ووضع اللغة العربية والأمازيغية في المنطقة، إلى جانب متغيرات ديموغرافية كالعمر والجنس ومستوى التعليم ومدى التعرض للغة الأخرى. وبذلك فإن هذه الظواهر ليست ثابتة بل ديناميكية، تتغير وفق الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة. إن تحليلها في إطارها الاجتماعي والثقافي يمكن من فهم أعمق للديناميكية اللغوية في المجتمعات ثنائية اللغة، ويكشف عن الكيفية التي تُبنى بها الهوية اللغوية من خلال هذه التفاعلات

2.1. التداخل في التراكمات الصرفية للكلمات في العربية والأمازيغية:

يتجلى التداخل الصرفي بين العربية والأمازيغية في مستويات متعددة، إذ لا يقتصر على استعارة الكلمات أو الجذور، بل يمتد إلى التأثير في أنماط الاشتقاق والتصريف. ففي بعض اللهجات الأمازيغية، يُلاحظ توظيف أوزان صرفية عربية لاشتقاق كلمات من أصول أمازيغية، أو العكس، مما يؤدي إلى نشوء أنماط تركيبية هجينة. وهذا التداخل لا يمثل مجرد إدخال عناصر دخيلة، بل يعكس عملية إعادة تشكيل للغة تنتج عنها بنيات صرفية جديدة تعبر عن عمق التفاعل بين اللغتين.

ويظهر هذا التأثير بوضوح في استعمال بعض اللواحق العربية لتوليد كلمات أمازيغية، وهو ما يبيّن أن "التداخل اللغوي تجاوز المستوى المعجمي ليطال النظام الصرفي والنحوي أيضاً"¹. حيث يتجسد التداخل الصرفي أيضاً في تبني الأمازيغية لبعض صيغ الجمع والتنثنية العربية، سواء أكانت هذه الصيغ قياسية أم شاذة. ففي كثير من الأحيان، تُجمع الكلمات الأمازيغية الأصلية باستعمال صيغ جمع عربية بدلاً من الصيغ الأمازيغية التقليدية، وهو ما يؤدي من جهة إلى إثراء النظام الصرفي الأمازيغي بعناصر جديدة، لكنه من جهة أخرى قد يسهم في إحداث تغيير في القواعد الأصلية للاشتقاق والتصريف. ويكشف هذا الانتقال والتكيف مع الصيغ العربية عن ديناميكية اللغة وقدرتها على استيعاب عناصر دخيلة وإدماجها ضمن بنيتها.

¹Bouhoula, Dalila. (2020). *Language Contact in Algeria: The Impact of Arabic on Chaoui Dialects (A Case Study of Derivational Morphology)*. Doctoral Thesis, University of Bejaia.P 127.

وفي هذا السياق، يلاحظ الباحثون أن "الأمازيغية في بعض المناطق أخذت تعتمد صيغاً صرفية عربية مثل (فاعل - مفعول) في اشتقاق ألفاظ جديدة، وهو ما يعكس بجلاء أثر النظام الصرفي العربي"¹. وقد أشار إلى هذا النوع من التداخل الصرفي محمد علي الخولي في كتابه معجم علم اللغة، حيث تناول بالشرح أثر التداخل اللغوي في البنية الصرفية للغات.

إن دراسة التداخل الصرفي بين العربية والأمازيغية تتجاوز كونها مجرد رصد لظاهرة لغوية، لتشكل مدخلاً لفهم أعمق للتفاعلات الثقافية والاجتماعية التي عرفت المنطقة عبر التاريخ. فالتداخل الصرفي ليس دليلاً على الاقتراض فحسب، بل هو شاهد على ديناميكية اللغات باعتبارها أنظمة حية ومتغيرة، قادرة على التكيف مع المؤثرات الداخلية والخارجية.

3.1. الأخطاء اللغوية الناتجة عن التداخل الصوتي والصرفي:

تتجسد مظاهر التداخل الصوتي في أشكال متعددة، تبدأ من استبدال أصوات معينة بأخرى قريبة منها في اللغة الثانية، إلى إدراج أصوات جديدة غير موجودة في النظام الصوتي للغة الأم، وصولاً إلى التأثير في النبرة والإيقاع. فعلى سبيل المثال، يلاحظ في بعض الحالات أن متحدثي العربية عند تعلمهم اللغة الإنجليزية يستبدلون الصوت /p/ بالصوت /b/ نظراً لغياب الأول في النظام الصوتي العربي، فينتجون كلمات مثل *book* بدلاً من *park* و"لا تقتصر هذه الأخطاء على مستوى الأصوات المفردة، بل تمتد إلى المقاطع الصوتية والكلمات إذ قد يتأثر بناء المقطع الصوتي في اللغة الأم بنظيره في اللغة الثانية مما ينعكس على النمط الإيقاعي للكلمة"². وقد بينت واحدة من الدراسات على عينة من المتحدثين الجزائريين باللغتين العربية والفرنسية أن هناك أثراً واضحاً للنظام الصوتي الفرنسي على نطق الكلمات العربية، خاصة فيما يتعلق بتوزيع الشدة والنبرة.

أما على المستوى الصرفي، فتتجلى مظاهر التداخل في أخطاء متنوعة تشمل إضافة لواحق أو سوابق غير موجودة في اللغة الهدف، تغيير أوزان الكلمات، استخدام صيغ جمع أو تنثية غير قياسية، فضلاً عن الخلط بين الأزمنة وتصريف الأفعال. فعلى سبيل المثال، قد يلجأ

¹Khouli, Med. Ali. (1986). *Mu'jam 'ilm al-lughah*. Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn. , p. 24.

²Bouchanafi, Radia. (2018). L'impact de la langue maternelle sur la réalisation de l'intonation en langue seconde: Étude comparative des apprenants algériens de français. *Revue de Linguistique*, 12(2), 105–120. P 112-115.

متحدث العربية عند تعلم الإنجليزية إلى استخدام صيغة الجمع العربية "ات" في كلمات إنجليزية، مثل قول *computers-at* بدلاً من *computers*. كما قد يتأثر البناء الداخلي للكلمة، فيؤدي إلى إعادة ترتيب مكوناتها الصرفية بطريقة غير مألوفة أو غير مقبولة في اللغة الهدف. وتؤكد دراسة بن عيسى (2016) على طلبة الجامعة الجزائريين أن "غالبية الأخطاء الصرفية في كتاباتهم بالفرنسية تعود إلى تدخل القواعد الصرفية للعربية"¹، خاصة في مجال تصريف الأفعال وتشكيل الجمع.

إنّ هذه الأمثلة توضح أنّ التداخل الصوتي والصرفي لا يمثل مجرد انحرافات فردية، بل هو ظاهرة لغوية منتظمة تعكس أثر اللغة الأم في تعلم لغة أخرى وتكشف عن آليات نفسية-لسانية يعتمدها المتعلم في سعيه لإيجاد توافق بين بنيتين لغويتين مختلفتين.

ولا يقتصر التداخل الصوتي والصرفي على مجرد أخطاء فردية، بل يمكن أن يصبح سمة لغوية مميزة لفئة معينة من المتحدثين ثنائيي اللغة مما يؤدي إلى بروز لهجات أو أنماط كلامية هجينة. ففي بعض المجتمعات متعددة اللغات، يتجلى التداخل بشكل واسع في النطق والتصريف، بحيث يخلق نوعاً من "اللغة المهجنة" التي تحمل بصمة خاصة بالبيئة اللغوية والاجتماعية. وهذا يبرز أنّ "دراسة التداخل اللغوي لا تكفي برصده كمصدر للأخطاء، بل تتعداه إلى اعتباره جزءاً من الدينامية التي تشكل اللغات وتدفعها نحو التطور"². وقد أشار حيدر في تحليله للخطاب الإعلامي ثنائي اللغة في لبنان، إلى أنّ التداخل الصوتي والصرفي يمثل عنصراً أساسياً من عناصر الهوية اللغوية للمتحدثين وأنّ فهم هذه الظاهرة يقتضي مقارنة معمقة للسياقات الاجتماعية والثقافية التي يتم فيها استعمال اللغات.

2. التحديات اللغوية في تعلم النطق السليم للغتين في المدارس الجزائرية:

تُعَدّ ظاهرة التداخل اللغوي من أبرز التحديات التي تواجه المتعلمين في الجزائر عند تعلم النطق السليم للغتين، حيث تنعكس أنماط النطق الخاصة باللغة الأم (العربية الدارجة أو

¹بن عيسى زليخة، استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة تحليلية مقارنة، ص ص 78-82.

²Haydar, Ali. (2019). Linguistic interference in bilingual media discourse: An analytical study in the Lebanese context. *Journal of Linguistic Studies*, 15(3), p. 145-148.

الأمازيغية) على اللغة الثانية (الفرنسية أو العربية الفصحى)، فينتج عن ذلك أصوات مشوّهة أو غير دقيقة. فعلى سبيل المثال، يواجه التلاميذ صعوبة في التمييز بين بعض الأصوات الفرنسية غير الموجودة في العربية، مثل الصوتين /R/ و/3/، كما يواجهون صعوبة في ضبط الحركات القصيرة في العربية الفصحى مثل الفتحة والكسرة، مقارنة بالمدود الطويلة. وبالتالي، لا تُعد هذه الصعوبات أخطاءً فردية عابرة، بل هي انعكاس مباشر لتأثير النظام الصوتي للغة الأم على عملية اكتساب النظام الصوتي للغة الثانية.

وتتجلى خطورة هذه الظاهرة في كونها تعيق التواصل الواضح والفعال، مما يستدعي وضع استراتيجيات تعليمية دقيقة تُراعي الخصوصية الصوتية للمتعلمين. وقد أكدت دراسة بلعربي أن "معالجة هذه الإشكالية تتطلب تطوير طرائق تعليم النطق تعتمد على التدرّج، والتدريب السمعي-النطقي، وتوظيف الوسائط السمعية والبصرية".¹ كما يشير باحثون آخرون إلى أن دمج المقارنات الصوتية بين اللغتين داخل الدروس يُسهم في تقليل مظاهر التداخل وتحسين مهارة النطق لدى التلاميذ.

إضافة إلى ذلك، "يتفاقم التحدي المتعلق بالنطق السليم في المدارس الجزائرية بسبب غياب التركيز المنهجي على الجانب الصوتي ضمن المناهج التعليمية"²، إذ يُعطى الاهتمام الأكبر للجوانب النحوية والصرفية والمعجمية، بينما يُهمل التدريب العملي على إنتاج الأصوات بشكل دقيق. ويُضاف إلى ذلك أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى تكوين متخصص في علم الأصوات، مما يحدّ من قدرتهم على تشخيص الأخطاء الصوتية وتصويبها. وبالتالي، "يؤدي هذا النقص في التكوين إلى استمرار المتعلمين في ارتكاب نفس الأخطاء، حيث تترسّخ لديهم أنماط نطق غير سليمة يصعب تصحيحها في المراحل الدراسية اللاحقة"³. كما أن غياب الموارد التربوية المساندة، مثل الوسائط السمعية والبصرية أو الأنشطة الموجهة للتمييز السمعي يزيد من حدّة المشكلة.

¹ بلعربي نور الدين، التداخل اللغوي بين الدارجة الجزائرية والفرنسية وأثره على تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة. (2019)، ص145.

² بن ناصر بشير، الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، ص12.

³ ياسين محمد، الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ص 78.

إضافة إلى الصعوبات البيداغوجية، يُشكّل الاختلاف البنوي في الأنظمة الصوتية بين اللغات تحديًا آخر أمام المتعلمين. "لكل لغة مخزون صوتي خاص يختلف من حيث عدد الأصوات ومخارجها وصفاتها"¹. على سبيل المثال، قد يصعب على المتعلم التمييز بين الأصوات المجهورة والمهموسة في الفرنسية، أو بين الحلقية واللثوية في العربية الفصحى، نظرًا لغياب مقابل مباشر لها في لغته الأم. كما يتطلب التعامل مع هذه الاختلافات اعتماد مقاربات تعليمية مقارنة تتيح للمتعلمين إدراك الفروق الدقيقة بين النظامين الصوتيين مدعومة باستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة (كالبرامج الصوتية والتسجيلات الرقمية) والأنشطة التفاعلية.

3. التأثير الدلالي والمعجمي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية:

يتجلى التأثير الدلالي بين العربية والأمازيغية في عدة مظاهر، أهمها توسّع دلالات بعض الكلمات الأمازيغية نتيجة احتكاكها باللغة العربية. فكثيرًا ما تكتسب الكلمات الأمازيغية معاني جديدة أو تتغير دلالتها الأصلية لتتلاءم مع السياقات العربية المتداولة. فعلى سبيل المثال، قد تُستخدم كلمة أمازيغية كانت تحيل في الأصل إلى معنى محدّد لتصبح ذات استعمال أوسع وأشمل، انسجامًا مع مقابلاتها في العربية. و"لا يقتصر هذا التأثير على الألفاظ المفردة، بل يمتد إلى التراكيب والأساليب، حيث تظهر أنماط تعبيرية هجينة تمزج بين الخصائص الأسلوبية للغتين"². وعليه، يكشف ذلك عن دينامية التفاعل بين العربية والأمازيغية، بحيث لا تُعدّ الأمازيغية متلقّية سلبية، بل تعيد صياغة بعض المفاهيم وفق خصوصيتها الثقافية واللغوية، مع استيعاب دلالات جديدة من العربية.

أما على المستوى المعجمي، فيظهر التأثير في ظاهرة الاقتراض اللغوي المباشر وغير المباشر، فقد استوعبت الأمازيغية عددًا كبيرًا من الألفاظ العربية بعضها احتُفظ به بصيغته الأصلية، وبعضها خضع لتغييرات صوتية أو صرفية ليتلاءم مع نظامها الداخلي. وتشمل هذه الألفاظ المصطلحات الدينية والقانونية والإدارية ومفردات الحياة اليومية، وهو ما يعكس عمق

¹ عثمانى كامل وحنفى زهير، أثر التكنولوجيا في تعليم مهارات اللغة العربية: دراسة تحليلية للواقع والمستقبل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، مجلد 2، عدد 16، 2021، ص 23.

² بوهنة علي، الأمازيغية والعربية: مقارنة في التفاعل والتأثير المتبادل. تيزي وزو: منشورات مخبر اللغة والمجتمع، جامعة مولود معمري. (2017)، ص 23.

الحضور العربي في البنية المعجمية الأمازيغية. وفي المقابل، "أسهمت الأمازيغية في إثراء المعجم العربي عبر إدخال بعض الكلمات"¹، وإن كان ذلك بدرجة أقل، وغالبًا في مجالات ترتبط بالبيئة والثقافة المحلية مثل أسماء الأماكن والنباتات والحيوانات.

ومما سبق، نستنتج أن هذا التبادل الدلالي والمعجمي بين اللغتين يؤكد أنهما تعيشان في فضاء جغرافي واجتماعي واحد، يفرض عليهما التفاعل والتأثير المتبادل في سياق تاريخي وثقافي طويل.

وبالإضافة إلى الاقتراض اللغوي المباشر، يظهر التأثير المعجمي أيضًا فيما يُعرف بـ "التأثير الصرفي المعجمي"، حيث تتأثر بنية الكلمات الأمازيغية المستعارة من العربية، أو الكلمات الأمازيغية التي لها مقابل عربي، فتأخذ بعض الخصائص الصرفية للعربية. ويتجلى ذلك في إضافة لواحق أو سوابق عربية إلى الكلمات الأمازيغية، أو في تغيير صيغ بعض الكلمات لتتوافق مع أنماط الصرف العربي. هذه الظاهرة تعبر عن شكل من التكيف اللغوي، إذ تسعى الأمازيغية إلى استيعاب الكلمات العربية ضمن نظامها الداخلي مما يؤدي إلى ظهور أنماط صرفية هجينة تمزج بين خصائص اللغتين. وعليه، "يبين هذا المستوى من التداخل أن الأمر لا يقتصر على استعارة ألفاظ جاهزة، بل يتجاوز ذلك إلى إعادة تشكيل وبناء لغوي"²، يتم فيه دمج العناصر الأجنبية في بنية اللغة الأصلية بطريقة إبداعية وخلقة.

1.3. التأثير على معاني الكلمات والمفردات بين اللغة العربية والأمازيغية:

يشكل التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المناطق التي يسود فيها الازدواج اللغوي مجالًا خصبًا للدراسة اللسانية، حيث يبرز هذا التأثير بوضوح على مستوى معاني الكلمات والمفردات. ومن أبرز مظاهره ما يُعرف بـ الاستعارة الدلالية، أي نقل معنى الكلمة من لغة إلى أخرى مع الإبقاء على شكلها الأصلي أو إدخال تعديلات طفيفة عليه. ففي هذا السياق، نجد كلمات عربية تكتسب دلالات جديدة أو تعرف تحويرًا في معناها عند توظيفها ضمن الاستعمال الأمازيغي، وذلك استجابة للتصورات الثقافية والممارسات الاجتماعية الخاصة بالمجتمع

¹ أيت الحاج، قضايا في اللسانيات الاجتماعية واللغة الأمازيغية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2019، ص 78.
² بودة نور الدين، التأثير اللغوي والتداخل اللغوي في منطقة القبائل: دراسة سوسiolسانية، مجلة آفاق ثقافية، مجلد 2، عدد 5، 2021، ص 96.

الأمازيغي. وعلى سبيل المثال، "قد تحمل كلمة عربية معنى محدداً في اللغة الفصحى، لكنها تكتسب معنى أضيق أو أكثر إيحائية عند تداولها في الأمازيغية، تبعاً لخصوصية السياقات المحلية"¹. وبالتالي، تؤكد هذه الظاهرة أن المعنى ليس كياناً ثابتاً، بل هو بنية ديناميكية تتشكل وتتغير بتأثير التفاعلات اللغوية والثقافية المتعددة.

ولا يقتصر هذا التأثير على التغييرات الدلالية فحسب، بل يمتد إلى بناء المفردات وتراكيبها. ففي بعض الحالات، "يتم دمج كلمات عربية في التراكيب النحوية الأمازيغية، فينشأ عن ذلك مفردات هجينة تجمع بين خصائص اللغتين. ويشمل هذا الدمج أحياناً التراكيب الاصطلاحية والعبارات الشائعة، حيث يجري تكيفها لتنسجم مع القواعد الأمازيغية مع الاحتفاظ ببعض خصائصها الدلالية الأصلية"². كما يؤدي هذا التداخل إلى ما يُعرف أحياناً بالاستعمالات المزيفة، حيث تُستخدم كلمة من إحدى اللغتين بمعنى مختلف عن معناها الأصلي في لغتها الأم، بفعل تأثير دلالي من اللغة الأخرى. ويكشف هذا التعقيد في التفاعلات اللغوية عن أهمية دراسة العلاقة بين العربية والأمازيغية من منظور لساني مقارن، لفهم آليات التأثير والتأثر بينهما.

إنّ تحليل التأثيرات الدلالية الناتجة عن التفاعل بين العربية والأمازيغية لا يقتصر على المستوى اللغوي الصرف، بل يتجاوزه ليشمل الأبعاد الثقافية والاجتماعية. فالتغيرات التي تطرأ على معاني الكلمات والمفردات غالباً ما تعكس تحولات في القيم والمعتقدات والتصورات السائدة لدى المتحدثين باللغتين. وعلى سبيل المثال، قد تكتسب كلمة ما دلالة سلبية أو إيجابية جديدة نتيجة لتغيرات في البنية الاجتماعية أو في أنماط الممارسات الثقافية، وهو ما يؤثر مباشرة في طريقة استخدامها وتداولها داخل السياقات المختلفة.

ومن هنا يتضح أن "فهم العلاقة المعقدة بين اللغة والثقافة يمثل مدخلاً ضرورياً لتفسير الديناميكية اللغوية والاجتماعية التي تميز المناطق التي يسود فيها الازدواج اللغوي"³. وعليه، فإنّ دراسة تأثير الازدواج اللغوي على معاني الكلمات والمفردات ليست مجرد بحث في التغيرات

¹ ابن ناصر بشير، الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية، ص 125.

² سعد مسعودة، التأثيرات المتبادلة بين العربية والأمازيغية في الجزائر: دراسة لسانية مقارنة، ص 87.

³ بومزبر أسماء، اللغة والهوية في السياق الجزائري: دراسة سوسiolغوية، مجلة الدراسات الثقافية، مجلد 2، عدد 5، 2019، ص 210.

اللغوية، بل هي أيضاً نافذة لفهم أعمق للتفاعلات الثقافية والاجتماعية في المجتمعات التي تجمع بين العربية والأمازيغية.

2.3. مظاهر التأثير الدلالي في التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ:

تتجلى مظاهر التأثير الدلالي في التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ بشكل لافت، خاصة في عملية انتقاء المفردات واستعمالها في سياقات قد لا تتناسب مع المعنى المقصود في اللغة الهدف. فعلى سبيل المثال، قد يلجأ التلميذ ثنائي اللغة إلى استخدام كلمات أو تراكيب من لغته الأم، ظناً منه أنها تحمل نفس الدلالة في اللغة الثانية مما يؤدي إلى بروز أخطاء دلالية واضحة، مثل توظيف التعابير الاصطلاحية بشكل حرفي أو إسقاط معاني الكلمات المتعددة من لغة إلى أخرى دون مراعاة الفروق الدقيقة بينهما. وبالتالي، "تعكس هذه الظاهرة التداخل اللغوي الذي يعد سمة أساسية في تجربة المتعلمين ثنائيي اللغة وتبرز أهمية التدقيق اللغوي في تقييم مستوى كفاءتهم اللغوية في اللغة الهدف"¹. وقد أكدت دراسة بوحامد أنّ هذا النوع من الأخطاء يزداد حدة في المراحل التعليمية الأولى، حيث لا يزال المتعلم في طور بناء قاموسه الدلالي في اللغة الثانية.

ولا يقف التأثير الدلالي عند حدود اختيار الكلمات، بل يتعداه ليشمل بنية الجملة وطريقة تركيبها. "ففي التعبير الكتابي على وجه الخصوص، قد يظهر أثر اللغة الأم في ترتيب الكلمات والعبارات بشكل يخالف القواعد النحوية والصرفية للغة الهدف مما يؤثر سلباً على وضوح النص ودقته"². على سبيل المثال، قد يميل التلميذ إلى استنساخ البنى التركيبية الشائعة في لغته الأم حتى وإن كانت غير مألوفة أو غير مقبولة في اللغة الثانية، وهو الأمر الذي ينتج عنه أخطاء دلالية تتجلى في الغموض أو الانزياح عن المعنى الصحيح. كما يبدو هذا بشكل خاص في النصوص الطويلة والمعقدة التي تتطلب إدراكاً أعمق للعلاقات الدلالية بين الجمل والفقرات. وقد

¹ بوحامد طارق، تأثير التعدد اللغوي على اكتساب اللغة في الجزائر، مجلة علوم اللغة والأدب، مجلد 2، عدد 11، 2016، ص 123.

² مقلاتي فاطمة زهراء، الأخطاء اللغوية وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في مادة اللغة العربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(1)، (2017)، ص 25.

أظهرت دراسة مقلاتي أنّ هذه الأنماط من الأخطاء التركيبية المرتبطة بالتأثير الدلالي تتكرر بشكل ملحوظ في كتابات التلاميذ ثنائيي اللغة وتشكل تحديًا أمام عملية إتقانهم للغة الهدف.

4. أثر العادات والتقاليد على تكوين المفاهيم اللغوية في العربية والأمازيغية:

يُعدّ التداخل بين العادات والتقاليد والثقافة من جهة، وبين اللغة وتكوين المفاهيم اللغوية من جهة أخرى، من المسائل المعقدة التي تستدعي دراسة معمقة، خاصة في سياق التعدد اللغوي كما هو الحال في الجزائر، حيث تتعايش العربية والأمازيغية. فالعادات والتقاليد، بوصفها جزءًا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي والثقافي، تؤثر بشكل مباشر على كيفية إدراك المتكلم للعالم من حوله، وبالتالي على بناء المفاهيم اللغوية التي يعبر بها عن هذا الإدراك. فعلى سبيل المثال، قد تختلف دلالات بعض الكلمات والأفعال بين الثقافتين العربية والأمازيغية تبعًا للعادات والتقاليد السائدة مما يؤدي إلى تباين في طريقة فهم واستيعاب هذه المفاهيم لدى الناطقين باللغتين. ويتجلى هذا التأثير بوضوح في "المصطلحات المتعلقة بالقرابة والاحتفالات الدينية والممارسات الاجتماعية، حيث تحمل الكلمات دلالات ثقافية متجذرة تتجاوز معناها اللغوي الحرفي"¹. وقد أكد Benrabah أن المفاهيم اللغوية ليست مجرد وحدات مجردة، بل هي متجذرة في سياقات ثقافية واجتماعية محددة.

1.4. التأثير النحوي والتركيب بين اللغة العربية والأمازيغية:

لا يقتصر تأثير العادات والتقاليد على الجانب الدلالي للغة، بل يمتد ليشمل الجوانب التركيبية والنحوية أيضًا. فأنماط التعبير وأساليب الخطاب المتداولة في كل ثقافة تعكس قيمها ومعتقداتها، وتؤثر بالتالي على الطريقة التي يتم بها تنظيم الجمل والعبارات في اللغة. فمثلاً، قد نجد أن بعض الثقافات تفضل استخدام الأساليب المباشرة والواضحة في التعبير، في حين أن ثقافات أخرى قد تميل إلى الأساليب غير المباشرة والمجازية مما ينعكس على البنية التركيبية للنصوص. وفي هذا السياق، تُظهر الدراسات المقارنة بين اللغات أن الاختلافات في البنية النحوية ليست مجرد اختلافات شكلية، بل هي تعكس اختلافات في طريقة التفكير والتعبير عن الواقع. كما تبرز هذه الاختلافات بشكل خاص عند مقارنة اللغتين العربية والأمازيغية، اللتين

¹ Benrabah, Mohamed. (2013). Comparative linguistic studies and dialects in the Maghreb: Toward reconstructing linguistic classification. Journal of Humanities and Social Sciences, 12. p137.

تنتميان إلى عائلتين لغويتين مختلفتين¹، مما يجعل التباينات الثقافية والتقليدية أكثر وضوحاً في تأثيرها على البنية اللغوية.

2.4. التراث الشفوي ودوره في تشكيل المفاهيم:

إضافة إلى ذلك، يلعب التراث الشفوي، المتضمن في الحكايات والأمثال والأغاني الشعبية، دوراً هاماً في تشكيل المفاهيم اللغوية لدى المتحدثين. فهذه المواد التراثية تحمل في طياتها قيماً ومعارف وعادات متوارثة عبر الأجيال وتساهم في ترسيخها في الوعي اللغوي. فعندما يسمع الطفل حكاية شعبية أو يردد مثلاً مأثوراً، فإنه لا يتعلم الكلمات فحسب، بل يتعلم أيضاً المعاني الثقافية والاجتماعية التي تحملها هذه الكلمات. وبالتالي، فإن التراث الشفوي يمثل مخزوناً ثقافياً ولغوياً هاماً يؤثر بشكل مباشر على طريقة فهم اللغة واستخدامها. وقد أكد Hymes (1972) على أهمية السياق الثقافي في فهم المعنى وأن اللغة لا يمكن فصلها عن الثقافة التي تنتمي إليها.

5. التأثير التركيبي والنحوي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية:

يتجلى التداخل التركيبي بين العربية والأمازيغية في مستويات متعددة، حيث يبرز تأثير الأولى في بنية الجملة الأمازيغية، خصوصاً في المناطق التي شهدت تعريباً مكثفاً. فمثلاً، يلاحظ لدى بعض المتحدثين "استعمال تراكيب قريبة من العربية الفصحى أو العامية، مثل اعتماد ترتيب "الفعل + الفاعل + المفعول به" بدل الترتيبات الأصلية في الأمازيغية كـ "الفعل + المفعول به + الفاعل" أو "الفاعل + الفعل + المفعول به"². ولا يقتصر هذا التأثير على الجمل البسيطة، بل يمتد إلى الجمل المركبة والمعقدة مما يعكس حضوراً قوياً للأنماط العربية في الخطاب اليومي للأمازيغية. وقد أبرزت دراسات حديثة أن "هذه الظاهرة تتزايد بشكل ملحوظ لدى الأجيال الجديدة"³ وهو ما يثير تساؤلات حول مستقبل الخصائص التركيبية الأصلية للغة الأمازيغية.

¹Bouaziz, Rachid. (2018). *Language contact and socio-linguistic dynamics in Algeria*. European University Editions. P 211.

²Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin. P29.

³خلف الله مسعود، التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية: دراسة تحليلية في منطقة القبائل. مجلة الدراسات اللغوية، 10(2)، (2018)، 101-120، ص 112.

أما على المستوى النحوي، فإن التأثير يتجاوز التراكيب ليشمل نظام الصرف والضمائر وحروف الجر. فقد برزت، مثلاً، ظاهرة استخدام علامات إعراب مستوحاة من العربية عند بعض الأمازيغيين في أسماء معربة أو مستعارة، إضافة إلى استعارة ضمائر وأدوات نحوية عربية أو تطويع نظيراتها الأمازيغية لأداء وظائف مماثلة. ويظهر هذا بوضوح في الحوارات الثنائية اللغة، حيث "يُدمج المتحدث عناصر نحوية عربية لتوضيح المعنى أو التعبير عن علاقات تركيبية محددة مما يؤدي إلى نشوء نظام نحوي هجين يجمع بين خصائص اللغتين"¹. وقد كشفت بحوث ميدانية عديدة عن هذه الدينامية اللغوية، خاصة في أوساط الشباب.

إنّ التداخل التركيبي والنحوي بين العربية والأمازيغية ليس مجرد استعارة مباشرة، بل هو عملية تفاعل ديناميكي تُعاد فيها صياغة القواعد والتراكيب بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والثقافي. "ففي بعض السياقات، كيف المتحدثون التراكيب العربية لتتسجم مع الخصائص النحوية الأمازيغية، أو العكس، مما يفرز أنماطاً لغوية جديدة هجينة. ويظهر ذلك أيضاً على المستوى المعجمي والدلالي، مثل استعمال كلمات عربية بخصائص صرفية أمازيغية أو توظيف تراكيب أمازيغية للتعبير عن معاني عربية"². وهكذا تتشكل منظومة لغوية مرنة ومتغيرة باستمرار تعكس التحولات الثقافية واللغوية في المجتمع الجزائري.

1.5. التداخل النحوي في بناء الجمل بين اللغة العربية والأمازيغية:

يتمثل التداخل النحوي في بناء الجمل بين اللغة العربية والأمازيغية في مستويات متعددة، لعل أبرزها ما يتعلق بترتيب الكلمات في الجملة. ففي حين تعتمد العربية أساساً على ترتيب (فعل-فاعل-مفعول به) في الجملة الفعلية، مع إمكانية تقديم الفاعل في بعض الحالات، يميل بعض المتحدثين بالأمازيغية الذين يتقنون العربية إلى نقل بعض خصائص ترتيب الجملة في الأمازيغية إلى العربية. على سبيل المثال، قد يُلاحظ تقديم المفعول به في الجملة العربية، وهو أمر أقل شيوعاً في العربية الفصحى لكنه شائع في بعض اللهجات الأمازيغية مما يخلق تراكيب

¹ بن عثمان فاطمة، التأثير النحوي للغة العربية على الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية. مجلة اللسانيات العربية، 12(1)، (2020) ص 98.

² خربوش رابح، تطور اللغة الأمازيغية في ظل التعدد اللغوي في الجزائر: دراسة في الدينامية اللغوية. مجلة الدراسات الاجتماعية، 8(1)، (2015)، ص 55.

جماليه تبدو غير مألوفة للمتحدثين الأصليين بالعربية. هذا "التداخل لا يقتصر على الترتيب الأساسي للجملة، بل يمتد ليشمل التراكيب المعقدة مثل الجمل الموصولة أو الظرفية، حيث قد يظهر تأثير بنية الجملة الأمازيغية في طريقة الربط داخل النص العربي"¹. وقد أكدت دراسة بلعباس أن التداخل اللغوي لا يقتصر على المستوى الصوتي أو المعجمي، بل يمتد ليشمل البنية النحوية للجملة مما يؤثر في إنتاج اللغة الثانية واستقبالها.

كما يظهر تأثير الأمازيغية في استخدام الأدوات النحوية داخل العربية. ففي حين تعتمد العربية على أدوات ربط محددة بين الجمل والعبارات، "قد يميل المتحدثون الأمازيغ إلى استخدام أدوات ربط أخرى، أو إسقاط بعض الأدوات التي تُعتبر ضرورية في العربية الفصحى وذلك بتأثير من النظام النحوي للأمازيغية"². وتبرز هذه الظاهرة أيضًا في حروف الجر والعطف، حيث قد تُستخدم بشكل غير دقيق أو يتم استبدالها بما يقابلها في الأمازيغية، مما يؤدي إلى إنتاج جمل تبدو غير سليمة وفقًا للمعايير الفصيحة، لكنها تعكس تأثير النظام النحوي الأمازيغي على التعبير بالعربية. ويُبرز هذا الجانب ما أشارت إليه بوصيade من أن اكتساب اللغة الثانية ليس مجرد إضافة كلمات وقواعد جديدة، بل هو عملية تفاعلية تُبنى من خلال نظام اللغة الأم وهو ما يؤدي إلى التداخل اللغوي.

ويلاحظ التداخل كذلك في استخدام الضمائر وأدوات الإشارة، فالعربية تمتلك نظامًا دقيقًا للضمائر المتصلة والمنفصلة ولأدوات الإشارة، بينما قد يميل المتحدثون الأمازيغ إلى توظيف هذه العناصر بطريقة متأثرة ببنية لغتهم الأم. وقد يظهر ذلك في استخدام غير قياسي للضمائر أو في توظيف أدوات الإشارة بشكل مختلف عما هو مألوف في العربية الفصحى، مما قد يسبب غموضًا في المعنى أحيانًا. كما تبرز هذه الظاهرة بشكل خاص في التراكيب المعقدة التي تتضمن أكثر من ضمير أو أداة إشارة وهو ما يرجع إلى اختلاف طرق الإحالة بين اللغتين. وقد بينت دراسة عمروش أن "التداخل النحوي لا يقتصر على العناصر الظاهرة، بل يمتد أيضًا إلى العناصر

¹ بلعباس محمد، التداخل اللغوي في اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى متعلمي اللغة الأمازيغية، ص 112.

² بوصيade نادية، أثر التداخل اللغوي على تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الناطقين باللغة الأمازيغية، مجلة الدراسات اللغوية، مجلد 1، عدد 3، 2018، ص 45.

الضمنية التي قد تتأثر بشكل كبير باللغة الأم¹، وهو الأمر الذي يؤكد أهمية فهم آليات تفاعل اللغات في ذهن المتعلم ثنائي اللغة.

2.5. الأخطاء النحوية الشائعة نتيجة التداخل اللغوي بين اللغتين:

تتجلى مظاهر التداخل اللغوي "في ارتكاب أخطاء نحوية متكررة، خاصة في سياق ثنائية اللغة، حيث يميل المتحدث إلى إسقاط قواعد لغته الأم على اللغة الأخرى مما يؤدي إلى تشويه البنية النحوية الصحيحة"². إذ يظهر ذلك بوضوح في الاستعمال غير الدقيق لحروف الجر، مثل استخدام حرف الجر "في" بدلاً من "إلى" أو العكس، وهو ما يعكس تأثيرات القواعد النحوية للغة الأم أو اللغة المهيمنة. كما يلاحظ الخلط في استخدام علامات الإعراب، حيث يتم إهمال الحركات أو وضعها في غير موضعها الصحيح فينتج عن ذلك جمل غير سليمة أو تحمل معاني مغايرة تمامًا لما هو مقصود.

وتتفاقم هذه الأخطاء النحوية في الجمل المركبة والمعقدة، حيث يزداد احتمال الخلط بين القواعد النحوية للغتين. كما يظهر هذا على نحو خاص في استخدام الأزمنة والأفعال المركبة، بحيث قد يُستعمل زمن غير مناسب أو يُصاغ الفعل بطريقة غير صحيحة، نتيجة تأثره ببنية اللغة الأخرى. بالإضافة إلى أن "الضمائر وأسماء الإشارة تعد من أكثر المجالات عرضةً للأخطاء"³، إذ يستعملها المتحدث بطريقة لا تتوافق مع النظام النحوي للغة الهدف مما يسبب غموضاً في المعنى وإرباكاً في الفهم.

إضافة إلى ذلك، يمتد تأثير التداخل إلى ترتيب الكلمات في الجملة العربية، حيث قد يُقدّم الفعل على الفاعل أو الصفة على الموصوف، تأثراً ببنية اللغة الأم. وتنعكس هذه الظاهرة أيضاً

¹ عمروش حميد، التداخل النحوي بين الأمازيغية والعربية: دراسة تطبيقية على متعلمين جزائريين، ص 87.

² بن خيرة سليمة، تفعيل اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية: تحديات وآفاق، ص 125.

³ يحيى علي، أثر التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلمين. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، 32(4)، (2016)، ص 98.

على المستوى الصوتي، إذ قد يخطئ المتحدث في نطق بعض الكلمات وفق النظام الصوتي للغته الأم، مما يزيد من صعوبة الفهم والتواصل.

إن هذه "الأخطاء النحوية الناتجة عن التداخل اللغوي تعكس تعقيد ظاهرة الثنائية اللغوية وأثرها المباشر على الأداء اللغوي"¹، وهو ما يستدعي دراسة معمقة لفهم آليات التداخل ومختلف أبعاده.

3.5. أساليب تصحيح الأخطاء النحوية في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية:

تتعدد أساليب تصحيح الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغتين العربية والأمازيغية بين المباشرة وغير المباشرة؛ فالأولى تعتمد على التنبيه الصريح للخطأ وشرح القاعدة الصحيحة، بينما تسعى الثانية إلى توجيه المتعلم لاكتشاف الخطأ بنفسه من خلال أنشطة وسياقات مختلفة. وتُعدّ التغذية الراجعة التصحيحية من أبرز هذه الأساليب، حيث تتنوع بين الفورية والمؤجلة والضمنية، وتأخذ أشكالاً لفظية وغير لفظية، مكتوبة أو شفوية. وتُبرز الدراسات أن فعالية هذه الأساليب مرهونة بعدة عوامل، منها طبيعة الخطأ النحوي، ومستوى المتعلم، والأهداف التعليمية المرجوة، بالإضافة إلى السياق الثقافي والتربوي.

وتطرح عملية التصحيح تحديات خاصة بسبب الفروق البنيوية والصرفية بين العربية والأمازيغية؛ فبينما تقوم العربية على نظام إعرابي صارم، تعتمد الأمازيغية على بنيات صرفية مغايرة مما يجعل المتعلم عرضة للأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي. وقد أشار بوجمعة إلى أن "تنمية الوعي اللغوي والتفكير التأملي في بنية اللغتين يساهم في تعزيز مهارة التصحيح الذاتي"². كما أن تصحيح الأخطاء لا يقتصر على الجانب اللغوي، بل "يتطلب مراعاة الأبعاد المعرفية

¹موساوي فريد، التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية التحليل التقابلي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 1، العدد 20، 2021، ص 67.

²Boudjemaa, Abdelkader. (2017). Multilingualism and mutual influence between Arabic and Amazigh in Algeria. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 33.

والنفسية والاجتماعية للمتعلم¹، بحيث يكون التصحيح محفزاً وداعماً لا مثبطاً، مع خلق بيئة تعليمية مشجعة على الممارسة الحرة وتلقي تغذية راجعة بناءة.

4.5. تطبيق القواعد النحوية في المناهج الدراسية ثنائية اللغة

إنّ المناهج الدراسية ثنائية اللغة تواجه تحدياً أساسياً يتمثل في ضمان التطبيق السليم للقواعد النحوية لكل من اللغتين، مع تجنّب التداخل الذي يؤدي غالباً إلى أخطاء شائعة في التركيب والتعبير. ومن ثمّ يصبح تدريس النحو بشكل واضح ومستقل لكل لغة ضرورة، على أن يتم ذلك عبر أنشطة تطبيقية وتمارين تفاعلية تتيح للمتعلمين ممارسة القواعد في سياقات متنوعة مع تغذية راجعة فورية. غير أن تدريس القواعد لا ينبغي أن يبقى نظرياً، بل يجب توظيفه في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، انسجماً مع ما أظهرت الدراسات التي شددت على أهمية الربط بين الجانب النظري والتطبيقي. كما أنّ نجاح هذا المسعى يتطلب اعتماد منهجية تقوم على علم اللغة التقابلي لتحليل أوجه التشابه والاختلاف بين العربية والأمازيغية وتقديم القواعد في سياقات حياتية قريبة من واقع المتعلمين بما يعزز دافعيتهم ويسر الفهم والاستخدام. وإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يعتمد التقييم على مقارنة شمولية متواصلة لا تقتصر على الاختبارات التقليدية، بل تشمل مختلف مهارات اللغة مع تشجيع المتعلمين على التقييم الذاتي لمتابعة تقدمهم ومعرفة مواطن القوة والضعف وهو ما أكدته بحوث ميدانية حديثة حول صعوبات تعلم النحو وأهمية التقييم المتكامل في التعليم ثنائي اللغة.

¹Dergui, Fatiha. (2019). Common language errors among non-native Arabic learners in Algeria: An analytical and practical study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 11(2), 105–120.

المبحث الثالث: الأثر المعرفي على التلاميذ

تشير الدراسات إلى أنّ الثنائية اللغوية تُحدث أثراً معرفياً إيجابياً ملحوظاً على التلاميذ، حيث يتميز المتعلمون ثنائيو اللغة بقدرات إدراكية متقدمة مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة، لاسيما في مجالات المرونة العقلية والتحكم التنفيذي، فهم يظهرون قدرة أكبر على التبديل بين المهام وتنشيط الاستجابات غير الملائمة، وهو ما يرتبط بآليات الدماغ المسؤولة عن التحكم المتزامن في اللغتين وهذا ما ينعكس على تحسن الانتباه والتركيز، وبالتالي "تحقيق أداء أكاديمي أفضل في مجالات متعددة إلى جانب امتلاك مهارات متقدمة في حل المشكلات والتفكير المجرد وحساسية أكبر تجاه البنية اللغوية".¹

كما تمتد آثار الثنائية اللغوية إلى الجوانب الاجتماعية والمعرفية الأخرى، إذ يسهم التعرض المستمر للغتين وثقافتين مختلفتين في توسيع آفاق التفكير وتعزيز تقبل وجهات النظر المتنوعة وتطوير فهم أعمق للعالم، فضلاً عن تقوية الوعي اللغوي الذي ينعكس إيجاباً على مهارات القراءة والكتابة.

ومع ذلك، "يبقى هذا الأثر مرتبطاً بعدة عوامل، منها سنّ بدء تعلم اللغة الثانية ومستوى الإتقان في كلتا اللغتين والسياق التعليمي والاجتماعي".² ومن ثم لا يمكن تعميم النتائج على جميع المتعلمين ثنائيي اللغة، خاصة "أنّ بعضهم قد يواجه في المراحل المبكرة تأخراً نسبياً في اكتساب المفردات أو صعوبات في التعبير"³، إلا أنّ هذه التحديات غالباً ما تكون مؤقتة ولا تُعيق التطور المعرفي على المدى الطويل.

¹ صالح عمار، تأثير استخدام استراتيجيات التدريس ثنائية اللغة على تحصيل الطلاب في العلوم: دراسة تطبيقية، مجلة التربية والتعليم، المجلد 1، العدد 3، 2018، ص 122.

² بن عودة محمد، أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تحسين الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ص 78.

³ القواسمة إبراهيم وآخرون، أثر الازدواجية اللغوية على التفكير الإبداعي لدى طلبة الأساس العليا بالخليل مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 35(2)، (2021)، ص 45.

1. تأثير تعلم اللغة العربية والأمازيغية على التحصيل الدراسي:

تُظهر الدراسات حول أثر تعلم اللغتين العربية والأمازيغية على التحصيل الدراسي نتائج متباينة تبعًا للسياقات الثقافية والتربوية، غير أنها تتفق على الدور الإيجابي للتعدد اللغوي في دعم القدرات المعرفية والمهارات التعليمية للتلميذ. ففي الجزائر، حيث تتعايش اللغتان في الوسط التربوي والاجتماعي، يسهم إتقان الأمازيغية كلغة أم في تنمية القدرات الإدراكية، وهو الأمر الذي يسهّل لاحقًا تعلم العربية وإتقانها، والعكس صحيح. كما أنّ "الثنائية اللغوية تعزز الوعي اللغوي، المرونة الذهنية والدافعية نحو التعلم، إضافة إلى دورها في ترسيخ الهوية الثقافية والانتماء للموروث الحضاري".¹

وقد أثبتت بعض البحوث، مثل دراسة بوزيان، وجود علاقة إيجابية بين إتقان اللغة الأم والأداء في العربية والرياضيات، بينما أكد بعض الباحثين على أهمية استثمار التعدد اللغوي لتنمية الوعي الثقافي. ومع ذلك، يظلّ هذا التعلم المزدوج محفوفًا بتحديات كاحتمال التداخل اللغوي وصعوبة الفصل بين النظامين، ما يستدعي استراتيجيات تربوية فعّالة لتوظيفه كرافدٍ للتعلم بدل أن يكون عائقًا. إذن، "إنّ الحاجة هنا تبرز إلى مزيد من الدراسات التي تراعي متغيرات مثل مستوى الإتقان، سنّ بدء التعلم، المناهج المعتمدة والخلفية الاجتماعية والثقافية"²، كما أشار نوري إلى أنّ تعلم لغتين يمنح الأطفال مرونة ذهنية أعلى ويُنمّي قدراتهم على اكتساب مهارات متنوعة

1.1. أداء التلاميذ في اختبارات اللغة العربية والأمازيغية:

تشير الدراسات حول أداء التلاميذ في اختبارات اللغة العربية والأمازيغية إلى تفاوت ملحوظ في مستوى إتقان اللغتين، متأثرًا بعدة عوامل تشمل البيئة اللغوية في المنزل والمدرسة، منهجية التدريس ودافعية المتعلم نحو اكتساب اللغتين. فقد أظهرت دراسة بوصبيح أنّ "التلاميذ الذين ينشؤون في بيئات متعددة اللغات ويُتاح لهم استخدام اللغتين بشكل متساوٍ يظهرون أداءً

¹بوزيان عبد القادر، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 25

²نوري محمد، أثر تعلم اللغات المتعددة على التطور الذهني للأطفال، ص 45

أفضل في كلتا اللغتين مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة"¹، مما يبرز أهمية تعزيز التعدد اللغوي في المراحل التعليمية المبكرة.

كما يلعب تصميم الاختبارات دورًا محوريًا في تقييم مستوى الإتقان، إذ أن "الاختبارات المتوازنة التي تراعي المهارات الأساسية كالفهم القرائي، التعبير الكتابي والشفهي وتستخدم أدوات تقييم متنوعة وفق معايير واضحة ومحايدة تضمن نتائج دقيقة وشاملة"²، كما أوضح أبو زهرة. ومع ذلك، تظل هناك تحديات في تحقيق التكافؤ بين أداء التلاميذ في اللغتين، تتعلق بالعوامل الاجتماعية والثقافية والانتماء اللغوي، حيث "يؤثر شعور الانتماء والهوية الثقافية على دافعية المتعلم وإقبال التلاميذ على تعلم اللغة"³، وفق ما بينه الحسين. ومن ثم، فإن تعزيز مكانة اللغة الأمازيغية إلى جانب العربية يساهم في رفع مستوى الإتقان وتحفيز المتعلمين على بذل المزيد من الجهد لاكتسابها.

2.1. مقارنة مستويات التحصيل الدراسي في المدارس أحادية اللغة وثنائية اللغة:

تُعد مقارنة مستويات التحصيل الدراسي بين المدارس أحادية اللغة وثنائية اللغة من القضايا الأساسية التي اهتمت بها الدراسات التربوية والنفسية، إذ تسعى إلى قياس تأثير استخدام لغتين في التعليم على الأداء الأكاديمي للطلاب. وفي هذا الصدد أظهرت بعض الدراسات، مثل دراسة بلخيري، أن "الطلاب في المدارس ثنائية اللغة قد يواجهون في البداية صعوبات في مجالات مثل القراءة والكتابة باللغة الثانية"⁴، إلا أنهم مع مرور الوقت يحققون مستويات مماثلة أو أعلى من نظرائهم في المدارس أحادية اللغة، خاصة عند توافر بيئة تعليمية داعمة وبرامج ثنائية اللغة فعالة تركز على تطوير الكفاءتين اللغويتين بالتوازي.

¹أبوصبيح دليلة، تعدد اللغات وأثره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الجزائريين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد عدد 12، 2021، ص 127.

²أبو زهرة محمد أحمد، تقويم اللغة: أسس نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2018، ص 58.

³الحسين الحسيني، التركيب النحوي في اللهجات العربية والأمازيغية في المغرب: دراسة مقارنة، ص 41.

⁴بلخيري أحمد، أثر استخدام اللغة الأجنبية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر: دراسة ميدانية بولاية تبسة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 2، عدد 15، 2019، ص 123.

ويشير ذلك إلى أن نجاح التعليم الثنائي اللغة لا يعتمد فقط على وجود لغتين، بل يتوقف أيضًا على جودة البرنامج التعليمي وكفاءة المعلمين. كما تبين الدراسات، مثل دراسة العباسي، أن "الطلاب في المدارس ثنائية اللغة التي تستخدم العربية كلغة أساسية مع لغة ثانية يحققون نتائج أفضل في اختبارات مهارات التفكير العليا وحل المشكلات"¹، نظرًا لتعزيز التعرض لبيئتين لغويتين للمرونة الذهنية وقدرة التكيف مما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي في مختلف المواد.

مع ذلك، تبقى هذه النتائج غير عامة، وتحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تراعي الخصوصيات التعليمية والسياقية. كما يشدد البحث الحديث للساعدي على أن "تقييم التحصيل الدراسي في المدارس ثنائية اللغة يجب أن يتجاوز النتائج الكمية في الاختبارات ليشمل تقييم المهارات اللغوية والمعرفية والتواصلية"²، حيث أظهر الطلاب ثنائيو اللغة قدرة أكبر على التعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة ما يعكس تأثيرًا إيجابيًا للتعليم الثنائي اللغة على التنمية الشاملة للمتعلمين.

3.1. التقدم الأكاديمي في المواد الدراسية ذات الصلة باللغتين:

تتباين الدراسات حول تأثير ثنائية اللغة على التحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المرتبطة باللغتين، حيث أظهرت بعض الدراسات تفوق الطلاب ثنائيي اللغة في مجالات تتطلب مرونة معرفية ومهارات حل المشكلات. فقد أظهرت دراسة بوعمران وزملاؤه أن الأطفال الجزائريين ثنائيي اللغة العربية والأمازيغية أبدوا أداءً أفضل في مهام تتطلب الذاكرة العاملة والانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة، ما يشير إلى أن "التعرض المستمر لنظامين لغويين يعزز القدرات المعرفية الأساسية التي تنعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي في مختلف المواد، بما فيها تلك غير المرتبطة مباشرة باللغة"³. ومع ذلك، فإن العلاقة بين ثنائية اللغة والتحصيل الأكاديمي تتأثر بعدة عوامل، منها مستوى الكفاءة في كلتا اللغتين والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمتعلم. فقد أشارت دراسة الخولي إلى أن "الطلاب الذين يمتلكون كفاءة متوازنة في اللغتين يحققون نتائج

¹ العباسي محمد، أثر التدريس ثنائي اللغة على الأداء الأكاديمي للطلاب: دراسة مقارنة بين المدارس الأحادية والثنائية اللغة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ص 78

² الساعدي ح، تطوير الكفاءة اللغوية والتواصلية لدى الطلاب ثنائيي اللغة: دراسة تقييمية في مدارس ثنائية اللغة في العراق، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مجلد 1، عدد 28، 2023، ص 91

³Bouamrane, Mustapha., Toubal, Hocine., & Bouzenzane, Yacine. (2021). Cognitive advantages of bilingualism in Algerian children. *Algerian Journal of Social Sciences*, 8(1),

أفضل في الاختبارات اللغوية وغير اللغوية مقارنة بالطلاب ذوي الكفاءة غير المتوازنة، ما يؤكد أن مجرد التعرض للغتين لا يكفي، بل إن درجة إتقانها تلعب دوراً حاسماً في تعزيز الأثر الإيجابي على التحصيل الأكاديمي¹. كما أن توفر بيئة داعمة تشجع استخدام اللغتين وتتميتهما يساهم بشكل كبير في رفع أداء الطلاب ثنائيي اللغة، وهو ما يحظى باهتمام متزايد من قبل المؤسسات التعليمية والباحثين على حد سواء.

ومع ذلك، لا يمكن إغفال التحديات التي قد تواجه بعض الطلاب ثنائيي اللغة، لا سيما في المراحل التعليمية الأولى، حيث يحتاج الأمر إلى بذل جهد إضافي للتوفيق بين اللغتين داخل البيئة التعليمية. فقد أظهرت دراسة أجريت حول تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى الطلاب ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية في سياق تعليمي عربي، أن بعض الطلاب يواجهون صعوبات في فهم المفاهيم المطروحة باللغة الإنجليزية في بداية تعلمهم، مما قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي في المواد التي تُدرس بهذه اللغة. وعليه، يبرز هذا أهمية توفير الدعم اللازم للطلاب ثنائيي اللغة في المراحل الأولى من مسيرتهم التعليمية، من خلال اعتماد استراتيجيات تدريس تراعي خصوصياتهم اللغوية والمعرفية، وتعزز كفاءتهم في كلتا اللغتين بما يضمن تحقيق أفضل أداء أكاديمي ممكن.

4.1. تأثير التداخل اللغوي على مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ:

تتجلى آثار التداخل اللغوي على مستويات التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بصورة معقدة، حيث لا يقتصر الأمر على تبادل الكلمات والقواعد بين اللغتين، بل يتعداه إلى التأثير في العمليات المعرفية العليا اللازمة للتعلم. فالتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الفصل بين نظامي لغتين مختلفتين قد يواجهون تحديات في معالجة المعلومات الأكاديمية المقدمة بإحدى اللغتين، خصوصاً إذا كانت أقل اتقاناً أو تُستخدم في بيئة التعلم. ويظهر هذا التأثير بوضوح في مواد مثل الرياضيات والعلوم، التي تتطلب مفاهيم مجردة وتفكيراً تحليلياً، إذ قد يؤدي التداخل اللغوي إلى صعوبة فهم المصطلحات والمفاهيم العلمية مما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي العام. وقد أشارت الدراسات إلى أن "قوة اللغة الأم تلعب دوراً محورياً في التكيف مع متطلبات اللغة الثانية

¹Khouli, Med. Ali. (1986). *Mu'jam 'ilm al-lughah*. Beirut: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

الأكاديمية"¹، فالتلاميذ ذوو الأسس المتينة في لغتهم الأم يكونون أكثر قدرة على مواجهة تحديات اللغة الثانية.

كما يمتد تأثير التداخل اللغوي ليشمل جوانب حاسمة أخرى في العملية التعليمية، مثل القدرة على التعبير الكتابي والشفوي باللغة المستخدمة في التعليم. فالتلاميذ الذين يعانون من تداخل لغوي كبير قد يجدون صعوبة في إنتاج نصوص أكاديمية متماسكة وواضحة، سواء في الكتابة أو التعبير الشفهي، نتيجة الخلط بين القواعد والمفردات من اللغتين. وبالتالي، يؤدي ذلك إلى ضعف التواصل الفعال مع المعلمين والزملاء ويؤثر سلباً على المشاركة الصفية والتفاعل مع المادة التعليمية. إضافة إلى ذلك، "قد ينجم عن هذا التداخل انخفاض في الثقة بالنفس لدى التلاميذ مما ينعكس على دافعيّتهم للتعلم ورغبتهم في المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية"²، حيث يشعرون بالإحباط ويصبحون أقل استعداداً للاستثمار في عملية التعلم.

وأخيراً، يتجلى تأثير التداخل اللغوي بشكل واضح في مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وهما من الركائز الأساسية للنجاح الأكاديمي والمهني. فعندما يكون التلميذ ممزقاً بين نظامين لغويين، قد يواجه صعوبة في تحليل المعلومات وتقييمها بفعالية مما يؤثر على قدرته في اتخاذ القرارات المستتيرة وحل المشكلات المعقدة.

كما يمكن أن يؤدي التداخل اللغوي إلى صعوبة في استيعاب التلميحات والافتراضات الضمنية في النصوص والمواد التعليمية مما يحد من القدرة على التفكير العميق والتحليل النقدي. ومن هذا المنطلق، يتضح أن "أثر التداخل اللغوي لا يقتصر على الجوانب اللغوية فحسب، بل يمتد ليشمل العمليات المعرفية الأساسية التي تشكل جوهر التعلم"³. لذلك، يصبح من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية فعالة لمعالجة التداخل اللغوي، من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة تعزز القدرة على الفصل بين اللغتين وتتمي المهارات اللغوية والمعرفية اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي.

¹ أبو جودة خالد، علم النفس اللغوي: أسس وتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2016، ص 125.

² بن صابر ربيعة، الازدواجية اللغوية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين في طور الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 4، عدد 4، 2019، ص 87.

³ حدادي فتيحة، التعدد اللغوي في الجزائر: الواقع والتحديات، مجلة الدراسات الاجتماعية، مجلد 2، عدد 14، 2020، ص

2. تأثير تعلم اللغة العربية والأمازيغية على المهارات الفكرية:

تُعد دراسة تأثير تعلم اللغة العربية والأمازيغية على المهارات الفكرية من الموضوعات المهمة في سياق المجتمعات متعددة اللغات، حيث تشير البحوث إلى وجود آثار إيجابية واضحة على القدرات المعرفية للأفراد. فقد أظهرت دراسة بن داود أن إتقان لغتين أو أكثر يعزز المرونة الذهنية والقدرة على حل المشكلات، إذ "يساهم التناوب المستمر بين نظامين لغويين مختلفين بكل ما يحمله كل منهما من تراكيب وقواعد في تدريب العقل على التكيف والتحول بين أنماط التفكير المختلفة مما يعزز المرونة المعرفية والقدرة على الانتقال بين المهام والأفكار بسرعة وفاعلية".¹ كما أن تعلم لغتين يساهم في تطوير وعي لغوي أعمق لدى المتعلمين، حيث يمكنهم من مقارنة التراكيب والقواعد النحوية في كل لغة مما يمنحهم فهماً أفضل لطبيعة اللغة وآليات عملها ويعزز التفكير المجرد والتحليل النقدي والتعبير الواضح والدقيق عن الأفكار.

ومن جانب آخر، يؤكد بوعلام أن "اكتساب لغات متعددة يعزز القدرة على الفهم العميق للنصوص واستيعاب المعاني المتضمنة فيها بشكل أفضل، كما أن القدرة على التمييز بين اللغتين وتطبيق قواعدهما بشكل مناسب تعكس وعياً لغوياً متقدماً".² بالإضافة إلى ذلك، يساهم تعلم العربية والأمازيغية في تطوير الذاكرة العاملة وزيادة القدرة على التركيز والانتباه، حيث يضطر الأفراد الذين يتقنون لغتين إلى إدارة نظامين لغويين في الذاكرة العاملة بشكل مستمر، مما يعزز القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها بفاعلية. وفي هذا نشير إلى أن "التنقل المتكرر بين لغتين يشكل تدريباً للدماغ يحسن من التركيز والانتباه للمعلومات المهمة وتجاهل المشتتات"،³ وهو الأمر الذي يجعل ثنائية اللغة تدريباً فعالاً للعقل على تطوير المهارات الأساسية في المعالجة المعرفية.

¹ بن داود ح. اللغة والهوية في الجزائر: دراسة سوسيو-لسانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(1)، (2018). ص. 123.

² بوعلام محمد، أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة، ص 78.

³ بوعزة محمد، أثر برنامج تدخلي لتنمية الوعي الفونولوجي على الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ثنائيي اللغة، ص 201.

1.2. تطور التفكير النقدي واللغوي لدى التلاميذ في بيئة ثنائية اللغة:

تُعتبر البيئة ثنائية اللغة عاملاً محورياً في تعزيز القدرات المعرفية واللغوية للتلاميذ، إذ تشير الدراسات إلى أن التعرض المستمر للغتين مختلفتين يحفز الدماغ على تطوير آليات أكثر تعقيداً لمعالجة المعلومات. فقد أظهرت دراسة بوعزة في سياق جزائري أن "الأطفال ثنائيي اللغة تفوقوا بشكل ملحوظ في مهام الذاكرة العاملة والانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة"¹، ويُعزى هذا التفوق إلى ما يُعرف بـ"ميزة ثنائية اللغة" التي تمكن الدماغ من التنقل بمرونة بين أنظمة لغوية مختلفة مما يعزز القدرة على معالجة المعلومات المتناقضة والتفكير بشكل أوسع وأكثر شمولية. وبذلك، لا يقتصر أثر البيئة ثنائية اللغة على إتقان اللغتين فحسب، بل يمتد مباشرة إلى تطوير القدرات المعرفية العليا، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات مما يجعلها أداة قوية لدعم النمو الفكري واللغوي المتكامل.

كما تتجاوز فوائد ثنائية اللغة الجوانب اللغوية لتشمل تطوير التفكير النقدي، إذ تعزز القدرة على التنقل بين لغتين الوعي اللغوي والميتالغة. ففي دراسة العبدلي أُشير إلى أن الأطفال ثنائيي اللغة يكتسبون وعياً أعمق ببنية اللغة وأشكالها المختلفة، مما يمكنهم من تحليل النصوص بشكل أدق وتقييمها من وجهات نظر متعددة. وبالتالي، فهذه القدرة على التحليل اللغوي المتعمق تُترجم مباشرة إلى تحسين مهارات التفكير النقدي، حيث يصبح التلاميذ أكثر قدرة على التساؤل والتحقق من صحة المعلومات وتقييم الحجج المختلفة.

علاوة على ذلك، يعزز التعلم الثنائي اللغة التفكير اللغوي من خلال تطوير المرونة المعرفية والقدرة على التعبير عن الأفكار بطرق متنوعة. فقد أظهرت دراسة البلوشي أن "الطلاب ثنائيي اللغة يمتلكون قدرة أكبر على فهم الفروقات الدقيقة في المعاني والتعبير عنها بأساليب متعددة، مما يعكس وعياً لغوياً متعمقاً وقدرة على استخدام اللغة كأداة للتفكير والتحليل"². وهذه المرونة اللغوية تسهم بشكل فعال في تطوير مهارات الكتابة والتواصل، حيث يصبح التلاميذ قادرين على اختيار الكلمات والتراكيب المناسبة للتعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة. وبذلك، لا

¹Al-Abdali, Ali. (2020). Bilingualism and its impact on the educational process. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21(1). P. 78

²Al-Balushi, Sulaiman. (2021). The impact of bilingualism on linguistic thinking among primary school students. *Journal of Sultan Qaboos University for Educational Sciences*, 17(3), p.156.

تقتصر البيئة ثنائية اللغة على إثراء الحصيلة اللغوية للتلاميذ فحسب، بل تعزز أيضاً قدرتهم على التفكير اللغوي وتوظيف اللغة بفاعلية في مختلف السياقات التعليمية والحياتية.

2.2. تعزيز الإبداع في التعبير الكتابي والشفوي باللغة العربية والأمازيغية:

تُعد الثنائية اللغوية بين العربية والأمازيغية محفزاً قوياً لتعزيز القدرات الإبداعية لدى الفرد في مجالي التعبير الكتابي والشفوي، إذ يتيح الإلمام بمنظومتين لغويتين مختلفتين امتلاك أدوات تعبيرية متنوعة تساعد على استكشاف أبعاد دلالية وأساليب أوسع. "فالتعامل مع لغتين لا يقتصر على الترجمة الحرفية للأفكار، بل يتعداه إلى توليد أفكار جديدة وإبداعية نابغة من التفاعل بين اللغتين"¹، حيث يمتلك المتعلم ثنائي اللغة القدرة على الربط بين المفاهيم والتراكيب المختلفة مما يعزز مرونته الذهنية وقدرته على الابتكار في التعبير، سواء كان مكتوباً أو منطوقاً، وهو ما تؤكد الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أن ثنائية اللغة تحفز التفكير المتشعب وحل المشكلات بطرق مبتكرة

كما يسهم التنقل المرن بين العربية والأمازيغية في بناء وعي لغوي عميق يمكن الفرد من إدراك الفروق الدقيقة في التراكيب والقواعد اللغوية، وتقدير الجماليات الفريدة لكل لغة. وهذا الوعي لا يقتصر على الجانب النظري، بل يتجلى في قدرة المتعلم على استخدام اللغة بشكل فعال ومبدع، حيث يصبح أكثر حساسية للأسلوب والخطاب وقادراً على توظيف اللغة للتعبير عن مقاصده بدقة وإبداع. ويعزز هذا التفاعل المستمر بين اللغتين التجريب والتجديد في استخدام اللغة، سواء في الكتابة الأدبية أو في الخطاب اليومي مما يثري التعبير الكتابي والشفوي ويجعله أكثر جاذبية وتأثيراً، خاصة في الإنتاج الأدبي المستلهم من التنوع اللغوي والثقافي الذي توفره الثنائية اللغوية.

إضافة إلى ذلك، "تلعب الثنائية اللغوية دوراً مهماً في تعزيز الانفتاح الثقافي والاجتماعي للفرد، حيث تُعد العربية والأمازيغية حاملتين لتراثين ثقافيين غنيين، والتفاعل مع هاتين الثقافتين

¹ محادي عبد القادر، أثر التعدد اللغوي على القدرات العقلية لدى الطفل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 1، عدد3، 2019، ص 153.

يوسع مدارك المتعلم ويزيد وعيه بتنوع الهويات الإنسانية¹. وعليه، ينعكس هذا التفتح الثقافي إيجابيًا على القدرات الإبداعية، إذ يصبح الفرد أكثر قدرة على استلهام أفكار جديدة من مصادر متنوعة والتعبير عنها بطرق أصيلة ومبتكرة، مما يجعل البيئة الثنائية اللغوية حاضنة خصبة لتعزيز الإبداع في التعبير الكتابي والشفوي.

3.2. تحسين مهارات التلاميذ في التواصل اللغوي في المدرسة والمجتمع:

يشكل تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى التلاميذ، سواء داخل المدرسة أو في المجتمع الأوسع، تحديًا تربويًا بالغ الأهمية يتطلب اعتماد مناهج تعليمية مبتكرة واستراتيجيات فعّالة. فالتواصل اللغوي، كأداة أساسية للتعبير والفهم والتفاعل، لا يقتصر دوره على الجانب الأكاديمي فحسب، بل يمتد ليشمل جميع جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية. ومن هنا، ينبغي التركيز على تطوير مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بشكل متكامل، مع مراعاة التنوع اللغوي والثقافي الذي يميز المجتمع. كما يجب أن "تتجاوز عملية التدريس مجرد تلقين القواعد النحوية والصرفية، لتتبنى مقاربة تفاعلية تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة في الحوارات الصفية وتمكنهم من استخدام اللغة بطلاقة وثقة في مختلف المواقف التواصلية"²، إذ أظهرت دراسة لخضر وزهرة أن إهمال الجانب التواصلية يؤدي إلى ضعف قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وآرائهم، مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي.

وبالتالي، يتطلب تحسين مهارات التواصل اللغوي تضافر جهود جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، بدءًا من المعلم وصولًا إلى الأسرة والمجتمع. فالمعلم، بصفته الموجه والمرشد، يتحمل مسؤولية تصميم أنشطة تعليمية محفزة وتشجيع التلاميذ على المشاركة في النقاشات الصفية ويكون قدوة في استخدام اللغة بشكل صحيح وفعّال، مع توفير فرص متنوعة لممارسة اللغة في سياقات حقيقية. وفي الوقت ذاته، "تلعب الأسرة دورًا محوريًا في دعم التعلم اللغوي من خلال خلق بيئة منزلية غنية باللغة وتشجيع الأبناء على القراءة والمطالعة والتعبير عن

¹ ابن صالح خديجة، التعدد اللغوي والهوية الثقافية في الجزائر، ص 47.

² لخضر خديجة وزهرة سبع، واقع تعليم اللغة العربية في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإنسانية، (2) 55، 2020، ص 66.

أفكارهم بحرية"¹، وهو ما أكده فرحاتي على أهمية هذا الدعم في تعزيز الأداء اللغوي للتلاميذ داخل المدرسة والمجتمع.

4.2. تنمية مهارات التفكير التحليلي وحل المشكلات اللغوية:

لا يمكن تحقيق أهداف تحسين مهارات التواصل اللغوي إلا من خلال تبني مناهج تعليمية حديثة ومبتكرة تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، تكون مرنة وقابلة للتطوير وتستجيب لاحتياجات التلاميذ المختلفة، مع الاستفادة من التطورات التكنولوجية. "فالأنشطة التفاعلية والتعلم الذاتي والتعاوني، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، تعزز استخدام اللغة بفعالية"². وفي هذا السياق، يشير علوي وآخرون إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في دعم تعلم اللغة، من خلال التطبيقات والمنصات التعليمية التي تتيح للتلاميذ التفاعل مع اللغة بشكل عملي وشيق.

3. التكيف الاجتماعي واللغوي في بيئة ثنائية اللغة:

تتجلى أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي وحل المشكلات اللغوية في سياق ثنائية اللغة من خلال تمكين الفرد من التعامل مع التعقيدات والتداخلات بين نظامين لغويين مختلفين. "فإنّقان اللغة لا يقتصر على معرفة المفردات والقواعد النحوية فحسب، بل يشمل القدرة على فهم البنى العميقة للغة، وتحليل العلاقات الدلالية والتركيبية، واستخلاص المعاني الضمنية غير الظاهرة في النصوص"³. إذن، تتطلب هذه القدرات التحليلية من المتعلم أن يكون مفكراً نقدياً قادراً على تقييم المعلومات اللغوية المتاحة وتحديد مصادر الغموض والالتباس واقتراح حلول مبتكرة للمشكلات اللغوية المرتبطة بالفهم أو الإنتاج اللغوي، مما يعزز مرونته اللغوية وقدرته على التكيف مع مختلف السياقات التواصلية. وتؤكد الدراسات أن تطوير هذه المهارات لا يحدث تلقائياً، بل يتطلب

¹فرحاتي، م. دور الأسرة في دعم تعلم اللغة العربية لدى الطفل في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40(2)، 2018، ص 137.

²علوي خالد وآخرون، أثر استخدام التكنولوجيا في تحسين مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15(4)، 2021، ص 259.

³العايب محمد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة. دار الفكر الجامعي، 2018، ص 145.

جهودًا واعية من خلال توفير أنشطة تعليمية محفزة للتفكير، وتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة والنظر إلى المشكلات اللغوية من زوايا متعددة.

يسهم تعزيز مهارات التفكير التحليلي "في السياق اللغوي المزدوج بشكل كبير في قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات الناتجة عن التداخل اللغوي، مثل التنافس بين اللغتين في الذاكرة العاملة أو صعوبة التمييز بين الأنماط اللغوية المختلفة وفهم الفروق الدقيقة بين معاني الكلمات أو العبارات".¹ فالطالب ثنائي اللغة الذي يمتلك مهارات تحليلية قوية قادر على إدراك أن بعض الكلمات تحمل دلالات مختلفة في اللغتين، وأن الترجمة الحرفية قد لا تكون الخيار الأمثل للتعبير عن المعنى المطلوب، مما يمكنه من اختيار الأسلوب اللغوي الأنسب للسياق التواصلية وتجنب الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي.

وتكتسب هذه المهارات أهمية خاصة عند اكتساب اللغة الثانية، حيث يواجه المتعلم تحديات في فهم التراكيب الجديدة وتوظيفها بشكل صحيح. "فمن خلال تحليل النصوص، يستطيع المتعلم اكتشاف الأنماط اللغوية المتكررة والقواعد التي تحكمها واستنتاج معاني جديدة من السياق، مما لا يساعده على فهم اللغة فحسب، بل يمكنه أيضًا من إنتاج نصوص سليمة وتجنب الأخطاء الشائعة بين غير المتمكنين من اللغة".² ويتطلب تنمية هذه المهارات توفير أنشطة تعليمية تشجع على التفكير النقدي وتحليل النصوص بعمق وتجربة استخدام اللغة في مواقف تواصلية متنوعة، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بأدوات تقييم أدائهم اللغوي وتحديد نقاط القوة والضعف واقتراح استراتيجيات لتحسين مهاراتهم.

تُعَدُّ البيئات ثنائية اللغة، بما تحويه من تعقيد وتداخل لغوي وثقافي، مختبرًا حيويًا لدراسة آليات التكيف الاجتماعي واللغوي لدى التلاميذ. "فالتفاعل اليومي مع لغتين مختلفتين، كل منهما تحمل أنماطًا تواصلية وقيمًا ثقافية متباينة، يفرض على الطفل تحديات عديدة، لكنه في الوقت

¹ أبو عيشة، م. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: رؤية معاصرة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2017، ص 217.

² بوشارب سليم، بيداغوجيا اللغات في الجزائر: الواقع والآفاق. الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2019، ص 97.

ذاته يتيح له فرصاً فريدة للنمو والتطور".¹ ويتجلى هذا التكيف في قدرة التلميذ على التنقل بمرونة بين اللغتين، واستخدام كل منهما في السياق المناسب مع إدراك الفروق الدقيقة بينهما على المستويات النحوية والدلالية والاجتماعية وبناء هوية لغوية متوازنة تحتفي بالتنوع اللغوي دون الانحياز لإحدى اللغتين على حساب الأخرى. وتتأثر هذه العملية بعدة عوامل، منها مستوى إتقان الطفل للغتين، ومواقف الأسرة والمجتمع تجاه الثنائية اللغوية وجودة التعليم الذي يتلقاه، مما يجعل التكيف عملية ديناميكية تختلف من فرد لآخر.

ويمتد التكيف اللغوي في البيئة الثنائية اللغة إلى ما هو أبعد من مهارات التواصل، ليشمل تطوير آليات معرفية ولغوية متقدمة. "فالطفل الذي يعيش في هذه البيئة يضطر لممارسة عمليات ذهنية معقدة، مثل التبديل بين اللغتين، وتثبيط اللغة غير المستخدمة، والانتقاء اللغوي الواعي، مما يعزز مرونة الدماغ وقدرته على معالجة المعلومات بكفاءة أكبر".² وتتعاكس هذه القدرات المعرفية المتقدمة ليس فقط على الأداء اللغوي للتلميذ، بل تشمل جوانب أخرى من نموه المعرفي، مثل حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والقدرة على التركيز والانتباه. كما أن التعرض المستمر للغتين يمنح الطفل فهماً أعمق لبنية اللغة وآلياتها، ويجعله أكثر وعياً بالخصائص اللغوية وأكثر قدرة على التعلم في المستقبل.

أما على الصعيد الاجتماعي، فإن التكيف في البيئة الثنائية اللغة يتطلب من التلميذ تنمية مهارات اجتماعية متميزة تمكنه من التفاعل بفاعلية مع مختلف الأفراد والجماعات اللغوية. فالطفل الذي ينشأ في هذه البيئة يدرك منذ مبكر أن العالم ليس متجانساً لغوياً وثقافياً، وأن التكيف مع هذا التنوع والتعدد ضرورة أساسية. ويتعلم فهم الفروق الدقيقة في التعبيرات اللغوية والسلوكيات الاجتماعية الخاصة بكل مجموعة، وكيفية التعامل معها باحترام وتقدير. كما "يكتسب القدرة على بناء علاقات اجتماعية تتجاوز الحدود اللغوية والثقافية، مما يعزز من مهاراته في التسامح والتعايش مع الآخرين".³ وبالتالي، فإن البيئة الثنائية اللغة لا تسهم فقط في نمو الطفل لغوياً ومعرفياً، بل تلعب دوراً محورياً في تنمية شخصيته ليصبح متوازناً ومنفتحاً على العالم من حوله.

¹ عمر أحمد، التعدد اللغوي في شمال إفريقيا وبلاد الشام: دراسة مقارنة بين الجزائر والمغرب ولبنان. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مجلد 150، عدد 38، 2020، ص 123.

² بلقاسم حسين، التعدد اللغوي والتعليم في الجزائر، ص 45.

³ سعيدوني سميرة، الهوية الثقافية في ظل التعدد اللغوي، ص 78.

1.3. تعزيز التفاعل مع البيئة التعليمية متعددة اللغات:

يتطلب تعزيز التفاعل مع البيئة التعليمية متعددة اللغات فهماً عميقاً للعلاقة الديناميكية بين تعدد اللغات وتطور القدرات المعرفية للطلاب. "ففي المدرسة الجزائرية، على سبيل المثال، يتعامل الطلاب مع اللغة العربية الفصحى والدارجة الجزائرية، إلى جانب اللغة الفرنسية في كثير من الأحيان".¹ ويشكل هذا التنوع اللغوي تحدياً في بعض الحالات، لكنه في الوقت نفسه يمثل فرصة فريدة لإثراء التجربة التعليمية وتنمية القدرات اللغوية والاجتماعية للمتعلمين. وتشير الدراسات الحديثة إلى أهمية استثمار هذا التنوع اللغوي كأداة للتعليم، بدلاً من اعتباره عائقاً، من خلال اعتماد مناهج تعليمية تعكس التعدد اللغوي وتتضمن استراتيجيات تربوية تشجع الطلاب على توظيف لغاتهم المختلفة في عمليات التعلم والتفكير، مما يعزز فهمهم للمواد الدراسية وينمي وعيهم اللغوي والثقافي.

وتتجاوز أهمية هذا التفاعل اكتساب المهارات اللغوية ليشمل بناء هوية المتعلم وتعزيز انتمائه الثقافي. "ففي المجتمعات متعددة اللغات، يصبح التفاعل مع هذه اللغات جزءاً أساسياً من تكوين الفرد، حيث تتداخل اللغات والثقافات لتشكل فسيفساء فريدة".² وإهمال هذه الأبعاد الثقافية قد يؤدي إلى شعور بعض الطلاب بالتهميش والانفصال عن بيئتهم التعليمية. ومن خلال دمج اللغات المتنوعة في المناهج الدراسية، سواء عبر النصوص أو الأنشطة والمشاريع، يمكن للطلاب الاعتزاز بلغاتهم الأم وثقافتهم وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم المدرسي والمجتمع الأوسع، كما يسهم هذا الدمج في تعزيز التسامح والانفتاح على الآخر، بما يدعم بناء مجتمعات أكثر تماسكاً وفهماً.

علاوة على ذلك، تتطلب مواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في تبني بيئات تعليمية متعددة اللغات تضافر جهود جميع الجهات المعنية. "فالأمر لا يقتصر على تطوير المناهج الدراسية فحسب، بل يمتد إلى تدريب المعلمين على التعامل مع التنوع اللغوي داخل الفصول وتوفير الموارد التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، بالإضافة إلى خلق بيئة

¹بوشخي حفيظ، واقع الثنائية اللغوية في المنظومة التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية، ص 157.

²الزهراني سامي، دور التعدد اللغوي في تعزيز الهوية الثقافية لدى الأطفال: دراسة حالة، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد

3، عدد 45، 2018، ص 212.

مدرسية داعمة تشجع على استخدام اللغات المختلفة".¹ كما تلعب مشاركة أولياء الأمور دوراً أساسياً في نجاح هذه العملية، من خلال تشجيع أبنائهم على توظيف لغاتهم المتعددة داخل المنزل والمجتمع. ويستدعي تعزيز التفاعل مع البيئة التعليمية متعددة اللغات تبني رؤية شاملة تأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المؤثرة في التعلم، وتعمل على ابتكار حلول فعالة للتحديات المرتبطة بها.

2.3. تحسين التواصل بين التلاميذ والمعلمين في المدارس ثنائية اللغة:

تتجلى أهمية التواصل الفعال بين التلاميذ والمعلمين في المدارس ثنائية اللغة في كونه الركيزة الأساسية لنجاح عملية التعلم والتعليم، إذ يتيح هذا التواصل تبادل المعرفة والفهم بين الطرفين ويخلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة. كما أن اعتماد استراتيجيات تواصلية واضحة وملائمة، تراعي الخلفيات اللغوية والثقافية المتنوعة للتلاميذ، يعد ضرورياً لضمان إيصال المعلومات بفعالية وتقليل حالات سوء الفهم الناجمة عن اختلاف اللغات.

كما يلعب دور المعلم كمرشد وميسر للعملية التعليمية دوراً محورياً، إذ يتطلب منه استخدام اللغة بمرونة والتكيف مع احتياجات التلاميذ المختلفة، خصوصاً في المراحل التعليمية المبكرة التي تستدعي عناية خاصة بالتواصل.

حيث تشير دراسة بوقرة حول "التعدد اللغوي في الجزائر: الواقع والتحديات" إلى "أهمية تطوير استراتيجيات تواصلية تراعي الخصوصيات اللغوية والثقافية للمتعلمين في المدارس ثنائية اللغة"². ما يستلزم تحسين آليات التواصل بين التلاميذ والمعلمين تبني نهج شامل يأخذ في الاعتبار جميع جوانب العملية التعليمية، وينبغي أن يشمل هذا النهج تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تواصلية فعالة، مثل تبسيط اللغة، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتشجيع المشاركة النشطة في الأنشطة الصفية. كما ينبغي أن يقوم على بناء علاقة إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل والثقة لتعزيز التواصل المفتوح والصادق. ومن جهة أخرى، يجب على المدارس ثنائية اللغة توفير بيئة تعليمية غنية بالموارد اللغوية تشجع التلاميذ على استخدام اللغتين بطلاقة

¹ أبو زينة عميرة خطيب، ممارسة معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية لاستراتيجيات تدريس مهارات القراءة وعلاقتها بالتحصيل القرائي لدى طلبتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 1، عدد 4، 2020، ص 74.

² بوقرة مامية، مقارنة أداء التلاميذ في اللغة العربية واللغة الأمازيغية: دراسة تحليلية، ص 112.

وثقة، وتمكنهم من التعبير عن أنفسهم بحرية. إضافة إلى أن إشراك أولياء الأمور يلعب دوراً أساسياً في هذه العملية من خلال تنظيم ورش عمل ولقاءات دورية لتبادل الخبرات والمعلومات.

3.3. التكيف مع المناهج الدراسية التي تدمج اللغة العربية والأمازيغية:

يمثل التكيف مع المناهج الدراسية التي تدمج اللغتين العربية والأمازيغية تحدياً متعدد الأبعاد، يتجاوز اكتساب المعرفة اللغوية ليشمل معالجة تعقيدات الهوية الثقافية وتعزيز التنمية المعرفية للطلاب. فمن جهة، يتطلب هذا التكيف من المتعلمين قدرة كبيرة على التبديل بين اللغتين بمرونة، ما يستلزم تطوير مهارات ما وراء اللغة لفهم السياقات المختلفة التي تُستخدم فيها كل لغة. ومن جهة أخرى، يقتضي دمج اللغتين في المناهج إعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية وابتكار استراتيجيات تعليمية تراعي خصوصية كل لغة، بما يشمل اختلاف أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية. ولا يقتصر هذا التكيف على الطلاب فحسب، بل يشمل المعلمين أيضاً، الذين يواجهون تحديات كبيرة في إدارة الفصول متعددة اللغات وتصميم الأنشطة التي تعزز التفاعل المتوازن بين العربية والأمازيغية¹، كما تشير دراسة بوسنة إلى أن نجاح هذا النموذج التعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على إعداد المعلم وتدريبه للتعامل مع هذه الديناميكية اللغوية المعقدة.

علاوة على ذلك، يتطلب التكيف مع المناهج ثنائية اللغة تقييماً دقيقاً للأثر اللغوي والاجتماعي لهذا الدمج. فمن الضروري متابعة مدى تأثير هذا النموذج على تطور كفاءة الطلاب في كلتا اللغتين، والتأكد من عدم تراجع مستوى إتقان إحدى اللغتين على حساب الأخرى.

كما يجب دراسة الأثر الاجتماعي للدمج اللغوي، بما يشمل تأثيره على الهوية اللغوية والثقافية للطلاب وتشكيل مواقفهم تجاه اللغتين. ويستلزم ذلك "إجراء دراسات طويلة وتقييمات دورية لرصد التغيرات في أداء الطلاب ومواقفهم، وتحديد العوامل التي تسهم في نجاح أو فشل هذا النموذج التعليمي"². وقد أبرز عقيل وآخرون في دراستهم حول واقع التعليم اللغوي في الجزائر أن

¹ بوسنة أحمد، تقييم جودة التعليم اللغوي في ضوء بعض المتغيرات المستجدة في قطاع التربية والتعليم، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (1)6، 15-36

² عقيل محمد وخروف حسين دريوش، واقع التعليم اللغوي في الجزائر: دراسة ميدانية، مجلة الدراسات الاجتماعية، 33، 2020، ص 115.

التقييم المستمر للبرامج التعليمية متعددة اللغات يعد عنصرًا أساسيًا لضمان فعاليتها وتحقيق أهدافها.

4.3. تعزيز التفاهم الثقافي والاجتماعي من خلال تعلم اللغتين:

إن التكيف مع المناهج الدراسية التي تدمج اللغتين العربية والأمازيغية يتطلب جهودًا مشتركة ومتضافرة من مختلف الجهات المعنية، بما في ذلك واضعو المناهج، والمؤسسات التعليمية، والمنظمات الثقافية، والباحثون اللغويون، والمجتمع المدني. فالمناهج يجب أن تكون متوازنة وتعكس التنوع الثقافي واللغوي للمجتمع، مع تجنب أي تحيز لغوي أو ثقافي. كما يستلزم الأمر توفير الموارد التعليمية المناسبة وتطوير برامج تدريبية للمعلمين، وخلق بيئة تعليمية داعمة تشجع على التفاعل اللغوي المتنوع. ولا يقتصر هذا التكيف على الجانب التعليمي فحسب، بل يشكل مشروعًا مجتمعيًا يسعى إلى تعزيز التعددية اللغوية والثقافية وتكوين أجيال قادرة على التفاعل مع العالم بوعي وانفتاح¹. وقد شدد خضر على أهمية دور المؤسسات في دعم سياسات التعددية اللغوية وتوفير الإطار المؤسسي اللازم لتنفيذها.

بالإضافة إلى ذلك، يمثل تعلم اللغتين وسيلة فعالة لتعزيز التفاهم الثقافي والاجتماعي، حيث يتجاوز اكتساب اللغة مجرد القدرة على التواصل اللفظي ليصبح نافذة لفهم القيم والمعتقدات والتقاليد التي تشكل هوية المجتمعات المختلفة. فمن خلال التفاعل المباشر مع اللغتين، يكتسب الفرد فهمًا أعمق لطرق تفكير الآخرين وأنماط سلوكهم وأساليب تعبيرهم عن المشاعر، ما يساهم في كسر الحواجز النمطية وتعزيز التواصل الفعال بين الثقافات. كما أن "إتقان لغتين أو أكثر يفتح المجال للاطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة، والتعرف على الأدب والفن والإبداع الذي تزخر به الثقافات الأخرى"² مما يثري التجربة الإنسانية ويوسع آفاق الفرد ويجعله أكثر انفتاحًا وقبولًا للتنوع الثقافي. وقد أظهرت دراسة درويش أن التعرض للغات متعددة يعزز القدرة على التعاطف والتفكير من منظور الآخرين، ويسهم في بناء جسور التواصل والتفاهم بين الأفراد والمجتمعات المختلفة.

¹ خضر أحمد، التخطيط اللغوي: النظرية والممارسة، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2015، ص 345.

² درويش نبيل، أثر ت على التفكير الإبداعي، مجلة الدراسات اللغوية، مجلد 2، عدد 12، 2017، ص 152.

ومما سبق، تستنتج الباحثة أنه لا يقتصر تعلم اللغتين على الجانب المعرفي فقط، بل يمتد ليشمل البعد الاجتماعي والتفاعلي، حيث يصبح الفرد المتمكن من لغتين بمثابة وسيط ثقافي قادر على نقل الأفكار والمفاهيم بين مختلف الثقافات، مما يعزز الحوار البناء والتفاهم المتبادل. كما يتيح اكتساب اللغتين للفرد المشاركة الفعالة في المجتمعات متعددة الثقافات، والتعبير عن آرائه ووجهات نظره بلغات مختلفة، بما يعزز فرص الاندماج والمشاركة الاجتماعية، ويسهم في بناء مجتمعات أكثر شمولاً وتسامحاً. ومن خلال "التفاعل المباشر مع متحدثين أصليين للغات الأخرى، يكتسب الفرد مهارات التواصل الفعال التي تمكنه من بناء علاقات اجتماعية قوية ومستدامة قائمة على الاحترام المتبادل والتفاهم العميق"¹، كما أظهرت نتائج دراسة بن يوسف حول تأثير تعلم اللغات الأجنبية في الجزائر على التفاعل الاجتماعي.

يشكل تعلم اللغتين استثماراً للمستقبل، حيث يمنح الفرد ميزة تنافسية في سوق العمل العالمي الذي يتسم بالتعددية اللغوية والثقافية المتزايدة. ففي ظل العولمة وتوسع التواصل بين الثقافات، أصبح إتقان لغتين أو أكثر مهارة أساسية للنجاح في العديد من المجالات المهنية مما يزيد فرص العمل ويعزز النمو الاقتصادي. كما أن تعلم اللغات الأجنبية يسهم في تطوير القدرات المعرفية للفرد، ويعزز مرونته الذهنية ويطور مهاراته في التفكير والتحليل وحل المشكلات.

¹ بن يوسف محسن، الدلالات الثقافية للغة الأمازيغية في الشعر الجزائري المعاصر، مجلة الدراسات اللسانية والأدبية، (2)9، 2021، ص 87.

خلاصة الفصل:

خلص هذا الفصل إلى أن التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية يُعدّان من السمات البارزة للمجتمعات ثنائية ومتعددة اللغات، مثل المجتمع الجزائري الذي يجمع بين العربية والأمازيغية والفرنسية. وقد أظهرت الدراسات أنّ هذا التفاعل يمتد إلى القراءة والكتابة والفهم والتعبير ولا يقتصر على المستوى الشفهي فحسب مما يؤدي إلى بروز أشكال مختلفة من التداخل اللغوي الإيجابي والسلبي. فمن جهة، يسهم التفاعل في إثراء الكفاءة التواصلية ويُنمّي القدرة على الانتقال بين اللغات بمرونة، كما يعزز من الوعي اللغوي والثقافي لدى المتعلمين. ومن جهة أخرى، قد يترتب عليه صعوبات في التمكين اللغوي وإشكالات في إتقان البنى النحوية والصوتية لكل لغة على حدة. وبذلك، يتضح أن التداخل اللغوي يمثل ظاهرة مزدوجة الأبعاد التي تجمع بين فرص التطوير والتحديات، وهو ما يستدعي مقاربة تربوية ولسانية متوازنة لفهم آثاره وتوجيهه نحو نتائج بناءة.

الفصل الرابع : الواسة الاستطلاعية وعينة الواسة

الواسة الاستطلاعية

الأداة الأولى : المقابلة الشفوية

1 اختبار التعبير الشفوي

الفرع الأول: اختبار التعبير الموجّه (المقابلة الشفوية)

الأداة الثانية: اختبار التعبير الحر

1 متوسط الزمن المستغرق لكل اختبار :

2 الترتيب على تطبيق الاختبارات :

3 الصعوبات والظروف التي لوحظت أثناء التجريب:

1 منهج الواسة:

2 عينة الواسة:

1.2 حجم العينة:

2.2 معايير اختيار عينة الواسة:

3.2 إجراءات اختيار العينة و الطريقة المتبعة:

4.2 خصائص عينة الواسة:

3 حدود الواسة:

الإطار الزماني والمكاني للواسة:

4 أدوات جمع المعلومات:

1.4 الاستبيان:

2.4 اختبارات استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة

الخامسة ابتدائي:

إجراءات تطبيق اختبار التعبير الحر كتابيا:

الأدوات الإحصائية:

توطئة:

بعد أن حلقنا على الجانب النظري والتاريخي للدرس النحوي واللغوي وحاولنا أن ندلل على اطراد عملية صياغة اللغة في قوالها السليمة لتهيئة المتعلم بأن يكون طالبا ذكيا يملك ما يؤهله لأن يقيس بالمقاييس السليمة ما سينتجه من اللغة، ها نحن أولاء نخلص إلى لب البحث وهو الدراسة الميدانية الخاصة بتأثير اللغة الأمازيغية في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية بولاية البويرة.

يطرح هذا الفصل مشكلة تعلم اللغة العربية لدى التلاميذ الناطقين بالأمازيغية (بمختلف لهجاتها مع أخذ الأمازيغية نموذجاً) في الجزائر، إذ لم تأخذ الدولة بعين الاعتبار خصوصيات المناطق التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ، مما أفرز فوارق في التربية أجحفت أبناء هذه المناطق، نتيجة للصعوبات التي يعانونها في تعلمهم للغة العربية باعتبارها مادة دراسية وأداة لتعليم المواد الدراسية الأخرى.

الدراسة الاستطلاعية:

قبل قيامنا بالدراسة الأساسية، أجرينا دراسة استطلاعية بالمدرسة الابتدائية سي اسماعيل بـبرج الكيفان على عينة غير معنية بالدراسة الأساسية، بهدف:

- . ضبط المتغيرات ذات العلاقة بالعينة.

. التعرف على الظروف والجوانب التي تحيط بموضوع الدراسة.

. تجريب واختبار أدوات جمع بيانات الدراسة من حيث الصدق والثبات.

. التدريب على إجراءات تطبيق البحث ميدانياً.

. ضبط الوقت الذي تستغرقه كل أداة.

وأول ما قمنا به عند إجراء الدراسة الاستطلاعية، هو اختيار المدرسة الابتدائية سي اسماعيل المتواجدة بمدينة برج الكيفان بالعاصمة. بناء على قربها من مقر سكننا، إلى جانب التسهيلات التي قدمتها لنا إدارتها لتنفيذ خطة العمل للدراسة الاستطلاعية.

تتوفر هذه المدرسة على عشر حجرات. نظام الدراسة (نظام الدوامين).

وبها خمسة مستويات دراسية. وهي كما يلي:

جدول 1 : خصائص مدرسة سي اسماعيل بـبرج الكيفان التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية

المستوى	عدد الأفواج	التلاميذ/الفوج	المجموع العام
السنة الأولى	4	35	140
السنة الثانية	4	37	148
السنة الثالثة	4	35	140
السنة الرابعة	3	38	114
السنة الخامسة	3	35	105
المجموع العام	21	36	756

عدد الأفواج 21 فوجاً، ويبلغ متوسط عدد التلاميذ في كل فوج حوالي 36 تلميذاً. بعد ذلك قمنا باختيار أفراد العينة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية، حيث تم انتقاء خمسة عشر تلميذاً وتلميذة بنسبة 15% من السنة الخامسة ابتدائي (5 ذكور و10 إناث) من ثلاثة أقسام يبلغ مجموع تلاميذها 105 تلميذاً، بمعدل 35 تلميذاً في كل قسم. وقد تم اعتماد المعايير الآتية لاختيار العينة:

- أن يكون التلميذ من السنة الخامسة ابتدائي.
- ألا يكون قد أعاد أي سنة دراسية.
- ألا يكون قد استفاد من التعليم التحضيري.
- أن تتراوح نتائجه الدراسية بين 5 و8 على 10.
- ألا يعاني من إعاقات نطقية أو حسية.

وبعد دراسة ملفات جميع تلاميذ الأقسام الثلاثة بحثاً عن الذين تنطبق عليهم هذه المواصفات، تبين أنه لا يوجد أي تلميذ لم يستفد من التعليم التحضيري. فقد استفاد جميع تلاميذ السنة الخامسة بالمدرسة من التعليم التحضيري، سواء في الروضات الخاصة أو المدارس العمومية أو عبر التعليم القرآني بالمساجد والمدارس التابعة لجمعيات المجتمع المدني. وبناءً على ذلك، تم إلغاء هذا المعيار من شروط اختيار العينة.

وبعدها اخترنا العينة الصغيرة للدراسة الاستطلاعية، بطريقة عشوائية بالكيفية الآتية: رتبناهم جميع التلاميذ الذين توفرت فيهم الشروط في قائمة واحدة وعددهم 68 تلميذاً، حسب الحروف الأبجدية لأسماء عائلاتهم. ثم اخترنا عشوائياً بين الأرقام الفردية والزوجية.

فحصلنا على الخصائص الآتية للعينة:

. المعدلات الدراسية في اللغة المدرسية:

بين 5 و10/6: 5 تلاميذ .

بين 6,5 و10/7.5: 5 تلاميذ .

وبين 7.5 و10/8: أيضا 5 تلاميذ.. و كلهم لم يسبق لهم إعادة السنة الدراسية خلال خمس سنوات. وليست لهم إعاقات.

قبل البدء في تجربة أدوات جمع البيانات والاختبارات اللغوية، وهما: اختبار التعبير الشفوي الموجه (المقابلة الشفوية) واختبار التعبير الحر كتابياً، قمنا أولاً بعرض هذه الأدوات على مجموعة من المحكمين مكوّنة من عشرة أعضاء:

أربعة أساتذة جامعيين من ذوي الرتب العلمية العليا، وست معلمات يدرّسن السنة الخامسة ابتدائي ويحملن شهادات عليا، وتتراوح خبرتهن في تدريس اللغة المدرسية بين 6 و30 سنة.

وبعد حصولنا على ملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة، قمنا بتجريب الأدوات وفق المعايير الآتية:

بالنسبة للمقابلة الشفوية:

- تُجرى المقابلة باعتبارها نشاطاً إدماجياً في مهارة التعبير الشفوي.
- يتولى إجراء المقابلة معلم من بين المدرسين للتلاميذ، حتى لا يشعر المتعلم بأنها اختبار إضافي خارج سياق الدرس.
- تُنفّذ المقابلة بشكل فردي داخل القسم أو في مكان هادئ مناسب.
- يُفصل كل مشارك عن زملائه أثناء المقابلة حتى لا تتكوّن لديه فكرة مسبقة عن الأسئلة المطروحة.
- تُطرح الأسئلة على كل تلميذ بهدوء وبصوت واضح ومفهوم.
- يُمنح المتعلم الوقت الكافي للإجابة.
- لا يتجاوز وقت التفكير 30 ثانية، بينما لا تزيد مدة الإجابة عن جميع الأسئلة على عشر دقائق.
- إذا بدا أنّ السؤال غير واضح للتلميذ، يمكن إعادة صياغته بطريقة أخرى.
- تُسجّل المقابلات الشفوية بواسطة جهاز تسجيل صوتي.
- يتولى المعلم تصحيح المقابلات باعتبارها تمريناً، مع مراعاة الجوانب الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والدلالية.

بالنسبة لاختبار التعبير الكتابي الحر:

- يُقدّم موضوع التعبير الكتابي على أنه نشاط إدماجي ضمن مهارة التعبير الكتابي.

- يُجرى الاختبار داخل القسم وفق شروط الامتحانات المحروسة، حيث يجلس كل تلميذ منفردًا على طاولته، وتكون العملية تحت إشراف المعلم نفسه، تفاديًا لأي إحياء أو تأثير متبادل بين التلاميذ.
- لا تتجاوز مدة الاختبار خمس عشرة دقيقة.
- يُصحح الاختبار من قبل المعلم باعتباره تمرينًا تطبيقيًا في وضعية إدماجية، ووفق المعايير المذكورة سابقًا.

وبعد تطبيق مختلف الإجراءات التنظيمية والعملية، توصلنا إلى النتائج الآتية:

الأداة الأولى: المقابلة الشفوية

1. اختبار التعبير الشفوي:

اختبار التعبير الشفوي هو عبارة عن مقابلة شفوية تهدف إلى قياس قدرة المتعلمين على التعبير الشفوي باللغة العربية الفصحى، وذلك من خلال استثارة مختلف الوظائف اللغوية لديهم بما يتناسب مع مستواهم الدراسي والكفاءات القاعدية المنتظر تحقيقها، انسجامًا مع المقاربة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية.

وقد اعتمدنا في هذه المقابلة موضوعين مختلفين لأسباب علمية ومنهجية متعدّدة، من أهمها:

1. إتاحة فرص أوسع للمتعلمين لاستخدام مختلف الوظائف اللغوية والرصيد اللغوي ضمن سياقات حياتية واقعية مرّوا بها فعلاً.
2. تمكين جميع المتعلمين من التعبير شفويًا وكتابيًا حول موضوعات ترتبط مباشرة بحياتهم الشخصية.
3. السماح للمتعلمين (أفراد العينة) بتوظيف جميع المستويات اللغوية التي تعلّموها خلال خمس سنوات، بما يشمل الجوانب الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية.
4. استثمار محتوى إجابات بعض الأسئلة في تفسير فرضيات الدراسة.
5. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال منحهم أكثر من فرصة للحديث عن جوانب من حياتهم اليومية باللغة الثانية.

النوع الأول: اختبار التعبير الموجّه (المقابلة الشفوية)

يتكوّن هذا الاختبار من موضوعين، أحدهما يتناول المعلومات الشخصية واللغوية والاجتماعية للمتعلّم، والآخر يتعلّق بالصحة العامة وزيارة الطبيب، ويهدف كلاهما إلى قياس مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ.

1-الموضوع الأول لاختبار التعبير الشفهي حول المعلومات الشخصية واللغوية والاجتماعية للمتعلّم:

يتضمّن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالمعلومات الشخصية للتلميذ، مثل: الاسم، تاريخ ومكان الميلاد، عدد الإخوة وترتيبه بينهم، المستوى الدراسي، مهنة الأب والأم ومستواهما التعليمي، إضافة إلى أسئلة حول اللغة المستعملة في المنزل، والبرامج التلفزيونية التي يتابعها المتعلّم ولغتها، ووجود مكتبة أو هاتف أو حاسوب في البيت ومدى استعماله لها.

صدق الاختبار:

لقياس الصدق اعتمدنا على **صدق المحكّمين**؛ حيث عُرض الاختبار على ثمانية محكّمين: أستاذين جامعيين وست معلمات، لتحكيم أسئلة المقابلة. وكانت النتائج كالآتي:

- بالنسبة للمحور الأول المتعلق بالبيانات الشخصية، قُبِلَ معظم الأسئلة بنسبة **90%**.
- أكّد ستة محكّمين من أصل ثمانية، بنسبة **90%**، أنّ محتوى المقابلة مناسب لمستوى التلاميذ ولمحيطهم الاجتماعي والثقافي واللغوي.
- وبناءً على هذه الملاحظات، تبيّن أنّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق، بلغت **90%** من اتفاق المحكّمين.

بعد إجراء التحكيم وإعادة ترتيب بعض الأسئلة، قمنا بتجريب المقابلة على عيّنة استطلاعية للتحقق من مدى ملاءمتها لمستوى المتعلمين وفهمهم للأسئلة وقدرتهم على الإجابة عنها. وتمّ اعتماد مرحلتين للتجريب:

التجريب الأول: كتابيًا

بعد اعتماد النسخة المُحكّمة، قُدّمت الأسئلة للتلاميذ ليجيبوا عنها كتابيًا بهدف تحديد الكلمات أو الصياغات غير الواضحة. وأسفرت النتائج عن:

- في محور المعلومات الشخصية، أجاب جميع التلاميذ الخمسة عشر عن 100% من الأسئلة بشكل مباشر وواضح دون تردد أو طلب توضيح.

التجريب الثاني: شفويًا

أعيد تطبيق نفس الأسئلة شفويًا على العينة نفسها، وأسفرت الملاحظات عن الآتي:

1. لاحظنا أن غالبية التلاميذ بنسبة 80% شعروا بطول أسئلة المقابلة الشفوية، على خلاف الأسئلة الكتابية، مع الإشارة إلى أنهم اعتادوا أكثر على التعبير الكتابي مقارنة بالشفوي.
2. واجه التلاميذ صعوبة في الإجابة عن بعض الأسئلة بسبب عدم فهمها بدقة، أو فهمها بدلالات مغايرة، مثل السؤال حول المستوى الدراسي للأب أو الإخوة؛ إذ كانت أغلب الإجابات تتعلق بالمهنة بدل المستوى الدراسي، بالإضافة إلى جهل العديد منهم بالمستوى الدراسي الحقيقي للأب أو الأم، رغم إعادة صياغة السؤال وتوضيحه أكثر من مرة.
3. بعض الأسئلة استدعت إعادة صياغة وشرحًا إضافيًا لتسهيل الفهم.
4. الصياغة التي تبدأ بـ"هل" لم تُحفّز التلاميذ على التعبير، بل دفعتهم إلى إجابات مقتضبة بنعم أو لا، مما يؤدي في حالة الإجابة بـ"لا" إلى سقوط سلسلة كاملة من الأسئلة اللاحقة، وبالتالي ضعف الحوار الشفوي وعدم اكتماله. وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق في المقابلة الشفوية 3 دقائق فقط.

• حساب الثبات ومعامل الصدق الذاتي:

ثبات الاختبار الخاص بموضوع المعلومات الشخصية:

من أجل حساب ثبات الاختبار طبقنا طريقة التجريب ثم إعادة التطبيق على نفس العينة لمرتين بفارق أسبوع في يومي الثلاثاء من كل أسبوع على الساعة التاسعة صباحًا، من أجل توفير نفس الظروف والشروط. وبعد تصحيحه من قبل معلمتين بالسنة الخامسة ابتدائي، قمنا بحساب معامل الارتباط باستعمال نظام المعالجة الإحصائية الآلية SPSS، فتحصلنا على معامل ارتباط بيرسون يساوي إلى 0.802. وهو ما يعبر على أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

• معامل الصدق الذاتي للاختبار:

إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب صدق الاختبار بالاعتماد على طريقة معامل الصدق الذاتي والذي يحسب وفق المعادلة الآتية:
معامل الصدق $\sqrt{0.802} = 0.89$ = معامل الثبات.
ولذلك يساوي معامل الصدق لهذا الاختبار $\sqrt{0.802} = 0.89$ معناه الاختبار صادق بدرجة ممتازة.

جدول 2 : خلاصة عملية حساب صدق وثبات الاختبار في موضوع المعلومات الشخصية.

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	100 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.80	صادق
الثبات	0.89	ثابت

.الموضوع الثاني لاختبار التعبير الشفهي حول موضوع الصحة، المرض والمستشفى:

حيث يقوم التلميذ بالإجابة عن أسئلة متدرجة تبدأ بالتحقق مما إذا كان قد أصيب بمرض معين خلال فصل الشتاء، ثم يوضح نوع المرض وما إذا كان يصيبه بشكل دائم أو نادر. بعد ذلك، يصف التلميذ تصرفه بعد الإصابة، سواء بزيارة الطبيب الخاص أو المستشفى، مع الإشارة إلى موقع سكنه بالنسبة لهما وتفضيله لأحدهما، كما يُسأل عن آخر زيارة للطبيب، بالإضافة إلى رأيه في تناول الدواء دون استشارة الطبيب. ويتطرق الاختبار أيضًا إلى زيارات زملائه وأصدقائه له أثناء المرض، وما قالوه وما قدموه له، وكذلك زيارته لزملاء أو أقارب مرضى في البيت أو المستشفى وما قدمه لهم. وتختتم المقابلة بطلب نصيحة يقدمها التلميذ لزملائه لتجنب الإصابة بالأمراض خلال فصل الشتاء، مما يمكنه من التعبير عن خبرته الشخصية وممارسة مهاراته اللغوية في سياق حياتي واقعي.

وبعد هذا التعديل وإعادة الصياغة قمنا بتوزيعه على ثمانية محكمين من أجل التعرف على صدق الاختبار.

• صدق الاختبار:

اعتمدنا في حساب صدقه على صدق المحكمين حيث قمنا بتوزيعه على ثماني محكمين أربعة أساتذة جامعيين وأربعة معلمات، وقد قبلت كل الأسئلة من قبل كل المحكمين بنسبة 100%.

فمتوسط اتفاق المحكمين على أبعاد الاختبار كما يأتي:

تبين لنا النتيجة العامة لمتوسط اتفاق المحكمين أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة. وبعد حساب مجموع الملاحظات الايجابية والسلبية يتضح لنا أن الاختبار صادق باتفاق نسبة 100 % من المحكمين.

• تجريب الاختبار:

بعد تحكيم أسئلة موضوع الصحة والمرض، قمنا بتجريبها على عينة الدراسة الاستطلاعية، وأسفرت التجربة عن مجموعة من الملاحظات المتعلقة بصياغة الأسئلة وصعوبة الإجابة على محتواها، إضافة إلى طول الاختبار، حيث عبّر غالبية التلاميذ بنسبة 60% عن شعورهم بكثرة الأسئلة وعدم أفهم لهذا النوع من المقابلات الشفوية.

ومن أبرز الملاحظات المتعلقة بمحور المرض، لاحظنا أن السؤال "هل تعرضت لمرض معين خلال فصل الشتاء وذهبت إلى الطبيب بالعيادة أو المستشفى؟" أدى إلى إجابات بالنفي من غالبية التلاميذ، فيما أجاب البعض الآخر إجابات مقتضبة، وذلك لأن صياغة السؤال باستعمال الاستفهام [هل] لا تحفز التعبير الشفوي، وتحديد فصل الشتاء قد جعل بعض التلاميذ يجيبون بالنفي مباشرة، مما يؤدي إلى توقف الحوار وعدم استكمال بقية الأسئلة.

وبناءً عليه، أُعيد صياغة السؤال ليصبح: "حدثنا عن مرض أصابك خلال الأيام الماضية؟" كما تم حذف السؤال المتعلق بمدى قرب البيت من المستشفى أو العيادة الخاصة، لعدم جدواه وعدم فعاليته في إثارة التعبير لدى التلاميذ.

• حساب ثبات الاختبار:

من أجل حساب ثبات الاختبار اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة بفارق أسبوع بين التطبيقين، يومي الثلاثاء على الساعة التاسعة صباحاً.

وبعد تصحيح الاختبار المطبق مرتين حصلنا على النتائج، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون، باستعمال نظام Spss، فتوصلنا إلى النتيجة التالية:
 $r = 0.80$ وهو ما يعبر على أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

• حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار:

إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار والذي يحسب وفق المعادلة الآتية:
 معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$
 وبعد عملية الحساب تبين أن معامل الصدق يساوي إلى $\sqrt{0.80} = 0.89$ فهذه القيمة تعني أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

جدول 3 : خلاصة عملية حساب صدق وثبات اختبار التعبير الكتابي.

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	100 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.78	صادق
الثبات	0.60	ثابت جدا

الأداة الثانية: اختبار التعبير الحر

يهدف هذا الاختبار المتمثل في اختبار التعبير الحر إلى قياس الأداء اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية المدرسية كتابياً، وذلك من خلال معالجة موضوع اجتماعي أو ثقافي مرتبط بحياتهم اليومية.

ولإعداد سؤال التعبير، استعنا بمعلمة متخصصة في اللغة العربية، تتمتع بخبرة تفوق عشر سنوات وتُدَرِّس بمدرسة سي إسماعيل ببرج الكيفان، وهي المؤسسة التي أُجريت فيها الدراسة الاستطلاعية.

طُلب من المعلمة إعداد وضعية تعبير كتابي مناسبة للعمر الزمني والعقلي للتلاميذ، ولم يسبق لهم التعامل معها، لضمان أن يكون أدائهم نابغاً من قدراتهم اللغوية الفعلية لا من خبراتهم السابقة. وبعد دراسة البرنامج الرسمي للغة العربية في المرحلة الابتدائية، وقع اختيارها على موضوع "التعاون ومساعدة الآخرين"، باعتباره موضوعاً قريباً من واقع التلاميذ ويتيح لهم توظيف رصيدهم اللغوي المكتسب. وتتطلب الوضعية من التلميذ سرد قصة عن تجربة عاشها أثناء نشاط مدرسي ساعد فيه أحد زملائه.

محتوى اختبار التعبير الحر:

يُطلب من التلميذ أن يصف نشاطاً مدرسياً نُظِمَ في يوم جميل، وفيه تعرّض أحد زملائه لموقف صعب، ثم يُطلب منه تقديم مجموعة من النصائح حول أهمية التعاون ومساعدة الآخرين، مع توظيف أسلوبَي الاستفهام والأمر في كتابته.

صدق الاختبار:

صدق المحكمين

لحساب صدق الاختبار، اعتمدنا على صدق المحكمين؛ إذ وُزِعَ الاختبار على ست معلمات من التعليم الابتدائي يدرسن السنة الخامسة، بالإضافة إلى أربعة أساتذة جامعيين. طُلب منهم تحكيم الاختبار وفق خمسة معايير أرسلت إليهم بالصيغة التالية:

*موضوع للتحكيم من قبل معلمين في التعليم الابتدائي وأساتذة جامعيين:

تُجرى هذه الدراسة الميدانية لمعرفة الأداء اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حول علاقة اللغة الأولى بتعلم اللغة الثانية. نرجو منكم تحكيم الاختبار المرفق، الذي أعدته معلمة بالمدرسة الابتدائية ببرج الكيفان (ليسانس أدب عربي، خبرة تقارب 25 سنة). الرجاء التقييم وفق المعايير الآتية:

1. مدى مناسبة الموضوع للعمر الزمني والعقلي للتلاميذ.

2. ارتباط الموضوع ببيئة التلاميذ وحياتهم اليومية.
3. ملائمة المفردات المعتمدة لمستوى التلاميذ.
4. مناسبة أسلوب التعبير لقدرات التلاميذ اللغوية.
5. مدى وضوح عناصر الموضوع (مناسبة/ طويلة/ مقبولة/ واضحة أو غامضة).
- ملاحظات أخرى

نتائج التحكيم:

أظهرت نتائج التحكيم أنّ موضوع التعبير المقترح مناسب تمامًا للعمر العقلي والزمني للتلاميذ، وأنه مرتبط بواقعهم اليومي ويثير اهتمامهم. كما أكد المحكمون أن المفردات والأسلوب في تناول المتعلمين وملائمان لقدراتهم اللغوية. وأشار بعضهم إلى أن بعض عناصر الموضوع طويلة نسبيًا، مما قد يشتت التلميذ، واقترحوا اختصارها.

بناءً على هذه الملاحظات، تم تعديل الموضوع على النحو الآتي:

- توسيع الفضاء المكاني ليشمل القسم أو ساحة المدرسة أو الحديقة المجاورة.
- الإبقاء على الفضاء المكاني نكرة لتجنب إرباك التلميذ.
- تحديد عدد الأسطر بين ثمانية وعشرة أسطر لضبط حجم الإنتاج وتركيز الأفكار.
- دمج العناصر المتقاربة وحذف غير الضروري منها.
- اعتماد ثلاثة عناصر رئيسية فقط للوضعية التعبيرية النهائية.

النقاط الرئيسية:

- طبيعة الموضوع: مناسب لعمر التلاميذ الزمني والعقلي بنسبة 100%.
- علاقة الموضوع بحياة التلاميذ اليومية: مرتبط بحياتهم اليومية بنسبة 90%.
- المفردات المستخدمة: بسيطة ومفهومة وسهلة الاستعمال بنسبة 100%.
- أسلوب التعبير: ملائم وواضح لجميع التلاميذ بنسبة 100%.
- عناصر الموضوع:

◦ وضوح جميع العناصر بنسبة 100%

- طول العناصر: 70% من المحكمين رأوا أنها طويلة ويجب اختصارها إلى ثلاثة عناصر.
- الملاحظات الإضافية:
 - تعديل الفاصل الزمني بين النشاط المدرسي ووقوع الحدث لتسهيل السرد.
 - بإبقاء الفضاء المكاني عامًا (مثل القسم، الساحة، الحديقة المدرسية) كي لا يشعر التلميذ بالتقييد في اختيار المكان.
 - تحديد عدد الأسطر (8-10 أسطر) للتركيز على الأفكار الأساسية.
 - دمج بعض العناصر وحذف غير الضروري لتبسيط التعبير إلى ثلاثة عناصر رئيسية فقط.

جدول 4 : متوسط اتفاق المحكمين على أبعاد الاختبار كما يأتي:

مجالات القياس	متوسط الاتفاق
المحور 1 طبيعة الموضوع	100%
المحور 2 علاقة الموضوع ببيئة التلميذ	90%
المحور 3 مستوى المفردات المعتمدة	100%
المحور 4 أسلوب التعبير	100%
المحور 5 طول عناصر الموضوع	70%
المتوسط العام لاتفاق المحكمين	92%

تبين لنا النتيجة العامة لمتوسط اتفاق المحكمين أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

● حساب ثبات الاختبار:

لحساب الثبات اعتمدنا طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمرة الثانية على نفس العينة التي اخترناها، وبعد التصحيح للاختبار من قبل معلمتين بمدرسة سي اسماعيل ببرج الكيفان حصلنا على النتائج، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبرسون بنظام SPSS وكانت نتيجة معامل الارتباط

يساوي إلى 0.60 وهو ما يعني أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. ويدل على أن الاختبار ثابت.

• معامل صدق الاختبار:

إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب معامل الصدق الذاتي والذي يحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

ولذلك يساوي معامل الصدق لهذا الاختبار $\sqrt{0.79} = 0.62$ معناه أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

جدول 5 : خلاصة عملية حساب الصدق والثبات للاختبار

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط إتفاق المحكمين	92 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.79	صادق
الثبات	0.62	ثابت

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عدة فوائد مهمة أسهمت في تحسين أدوات جمع البيانات وضبط أسئلة الاختبارات ومقياس استراتيجيات التعلم المعتمدة. فقد مكنتنا الدراسة من التعرف على متوسط الزمن الذي يحتاجه التلاميذ لإكمال كل اختبار، كما أتاح التجريب الفرصة للتدرب على تطبيق الاختبارات في الظروف الواقعية داخل المدرسة، وفهم الإمكانيات المتاحة والصعوبات المحتملة التي قد تواجه الدراسة الأساسية.

1. متوسط الزمن المستغرق لكل اختبار:

- المقابلة الشفوية في الموضوعين: 5 دقائق.
- التعبير الكتابي: 8 دقائق.

2. التدريب على تطبيق الاختبارات:

- سمح لنا التجريب بالعود على تطبيق الاختبارات داخل المدرسة ومراقبة استجابة التلاميذ.
- ساعدنا على ضبط صياغة الأسئلة والتأكد من وضوحها وسهولة فهمها من قبل المتعلمين.

3. الصعوبات والظروف التي لوحظت أثناء التجريب:

- الضجيج خلال أوقات الراحة الذي يشتت انتباه التلاميذ.
- الفروق الزمنية بين الفترات الصباحية والمسائية، مما اضطرنا للانتظار لاستكمال الاختبار مع بعض التلاميذ.
- صعوبة إبقاء التلميذ داخل المدرسة بعد وقت خروجه الرسمي لأسباب إدارية.
- عدم توفر معلمين متفرغين لتقديم المساعدة أثناء التجريب بسبب ارتباطهم بالبرنامج الدراسي.

نتائج أخرى مهمة:

- مكنت الدراسة من استبعاد معيار عدم استفادة التلاميذ من التعليم التحضيري، نظرًا لعدم توفره لجميع التلاميذ في المدرسة المستطلعة.
- ساعدت في ضبط أدوات جمع البيانات لضمان ملاءمتها لمستوى التلاميذ وواقعهم اليومي.

1. منهج الدراسة:

بما أن موضوع دراستنا يدور حول العلاقة بين لغة الطفل الأولى (الأمازيغية) ولغة التمدن (العربية)، فإننا سنعتمد على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات. وهو ما بيناه وسجلناه في كل الدراسات المذكورة سابقا.

وفي نفس الوقت سنستعين بطريقة تحليل الأخطاء اللغوية للإنتاجات اللغوية الشفوية والمكتوبة للمتعلمين لمعرفة طبيعة الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها.

2. عينة الدراسة:

تتكون عينة دراستنا من مجموعتين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أحدهما مجموعة ناطقة باللغة العربية من بلدية جباحية ولاية البويرة، والأخرى مجموعة ناطقة بالأمازيغية من منطقة ناطقة باللغة بالأمازيغية بزبوجة بلدية عين الترك ولاية البويرة. واخترنا هذا المستوى للاعتبارات الآتية:

1. باعتباره آخر مرحلة يفترض أن يكون تلامذتها قد تعلموا رصيذا لغويا معتبرا من قواعد اللغة العربية الفصحى.

2. لأنهم يمتلكون مهارات التعبير الشفوي باللغة العربية، وهو من الملامح الأساسية لتلميذ المرحلة وفق منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، الذي ينص على أن يكون التلميذ قادراً على فهم الخطاب الشفوي في وضعيات تواصلية واضحة، وكذلك على التعبير الشفوي السليم الذي يعكس مدى تحكمه في المكتسبات السابقة وقدرته على استخدامها في مختلف الوضعيات التواصلية.

3. باعتباره مستوى يسهل علينا إجراء المقابلات والحوارات وتوزيع الاستبيانات لجمع المعلومات مع تلامذته.

1.2. حجم العينة:

يبلغ حجم عينة الدراسة 90 تلميذاً، منهم 45 تلميذاً يشكلون ثلاثة أقسام ناطقة بـ العربية من مدرسة بوسيف ببلدية جباحية ولاية البويرة. و45 تلميذاً من ثلاثة أقسام أيضاً ناطقة بالأمازيغية من مدرسة عميري محمد بعين الترك ولاية البويرة.

واختارناها بشكل قصدي في أول الأمر حسب معايير محددة سنشرحها لاحقاً. ثم اعتمدنا الطريقة العشوائية لاحقاً في اختيار العدد المطلوب في الدراسة. ووقع اختيارنا على هذه المدارس، للأسباب الآتية:

. توفير التسهيلات الضرورية من قبل مديري المدارس، تمكنا من إجراء الدراسة دون عراقيل إدارية أو صعوبات إجرائية.

. ضرورة توفر عنصر اللغة الأولى في العينتين: . العربية في المجموعة الأولى ببلدية جباحية. والأمازيغية في المجموعة الثانية ببلدية عين الترك. واخترنا هذه المنطقة بالذات لتواجدها في منطقة ريفية، تستعمل في تواصلها اليومي اللغة القبائلية. واقتصرنا على هذا العدد من العينة للاعتبارات المنهجية والإجرائية الآتية:

1. من أجل تسهيل إجراء اختبارات التعبير الشفوي (المقابلات الشفوية).
2. وكذلك من أجل تجنب الإخلال بالسير الحسن للدراسة في المدارس المعنية. نظرا لما تتطلبه إجراءات الدراسة من وقت وجهد في المقابلات الشفوية وهو ما قد يرفضه مفتشي المواد الدراسية ومديري المدارس.

2.2. معايير اختيار عينة الدراسة:

حفاظا على انسجام خصائص عينة الدراسة، ومن أجل ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، راعينا أثناء عملية الاختيار توفر المواصفات الآتية:

1. عامل التكرار للسنوات الدراسية وخاصة السنة الخامسة:

حيث استبعدنا كل التلاميذ الذي أعادوا السنة خلال خمس سنوات و سنقتصر على الذين درسوا بشكل انتظامي، بهدف تفادي تأثير هذا عامل الخبرة في الأداء اللغوي.

2. عامل السن:

الترمنا بالتلاميذ الذين دخلوا إلى المدرسة في ست سنوات فقط واستبعدنا الذي دخلوها في سن مبكرة أو متأخرة.

3. عامل التحصيل الدراسي:

اخترنا عينة منسجمة من حيث النتائج الدراسية وهم المتوسطين عموما الذين تتراوح علاماتهم في اللغة العربية بين 5 و 8/ 10 مستبعدين فئة المتأخرين والمتفوقين دراسيا حتى لا يكون لذلك تأثير على نتائج الدراسة.

4. عامل الإعاقة:

استثنينا كل الحالات التي تعاني من مشكلات سمعية أو بصرية أو حركية أو لغوية (كالتأتأة أو التلعثم وما شابه ذلك)، استنادا إلى الملفات الطبية للمتعلمين المتوفرة في المدارس المعنية.

1.4. إجراءات اختيار العينة والطريقة المتبعة:

. إجراءات الاختيار لعينة الدراسة:

اتبعنا في اختيار العينة ذلك الإجراءات المنهجية الآتية:

أ. بعد اتصالنا بمديري المدارس المعنية بالدراسة، وتسليمنا لهم رخصة إجراء الدراسة الميدانية، شرحنا لهم أولاً أهداف دراستنا وإجراءاتها ومتطلبات إنجازها ووسائل تطبيق الاختبارات الشفوية والكتابية وشروطها المنهجية والتقنية بالمدرسة، والوقت الذي تستغرقه داخل المدرسة.

ب . طلبنا منهم إفادتنا بالمعلومات التقنية (بطاقة فنية) حول مكونات المدرسة وعدد أقسامها و أفواجها لكل مستوى وبعض خصائصها والتي سنذكرها لاحقاً.

ج . و بعدها طلبنا من كل مدير مدرسة تسليمنا ملفات التلاميذ الصحية ودفاتر النتائج الدراسية لكل قسم من أقسام السنة الخامسة ابتدائي، أين قمنا بتصنيف التلاميذ حسب المعايير السالفة الذكر . إضافة إلى توزيعنا استمارة حول المعلومات الشخصية للمتعلمين المعنيين في أقسام الخامسة ابتدائي بالمدارس المعنية، تتضمن معلومات حول اللغة المستعملة في البيت بشكل يومي، التعليم المستفيد منه قبل الدخول إل المدرسة، وإن كان يعاني من أمراض مزمنة أو يعاني من بعض الإعاقات الحسية أو الحركية.

وبعد الدراسة المتفحصة للملفات استخرجنا العدد الآتي للعينتين:

بالنسبة لعينة مدرسة بوسيف بجباحية ولاية البويرة:

العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هو: 84 تلميذ.

. الذين توفرت فيهم مواصفات الدراسة: 73 تلميذ بنسبة 86.90%

حيث استبعدنا المعيّدين، والذين نتائجهم تفوق 8 أو أقل من 4.5 في اللغة المدرسية. أما الحالات الخاصة فوجدنا حالتين توحداً. والذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري وجدنا حالتين فقط واستبعدناهما.

. عدد أفراد العينة: 45 تلميذ بنسبة 61.64% .

بالنسبة لعينة مدرسة عميري محمد بعين الترك ولاية البويرة:

فعدد التلاميذ في السنة الخامسة هو: 58 تلميذاً.

عدد الذين توفرت فيهم مواصفات الدراسة: 49 تلميذ. بنسبة 77.77% .

وقد استبعدنا أثناء علمية الدراسة للملفات: المعيّدين، والذين نتائجهم تفوق 8 أو أقل من 4.5. ولم نجد حالات الإعاقة.

ونؤكد هنا أن كل تلاميذ هذه المدرسة قد استفادوا من التعليم التحضيري سواء في المدارس أو في المساجد.

عدد تلاميذ العينة 45 تلميذ بنسبة 91.83%.

. طريقة الاختيار:

بعد استخراج عدد التلاميذ الذين توفرت فيهم مواصفات الدراسة، قمنا بترتيب التلاميذ حسب الحروف الأبجدية. ثم رقمناهم من الأول إلى الأخير واستخرجنا القائمة النهائية لعينة الدراسة المتكون من 90 تلميذا: 45 منهم ناطقا بالعربية اختيروا من ثلاث أفواج من مدرسة جباحية بولاية البويرة، و45 تلميذا آخرين اختيروا من ثلاث أفواج من مدرسة عميري محمد بعين الترك ولاية البويرة.

وهو حجم العينة الذي يعتمد عموما في الدراسات اللغوية التي تقيس التعبير الشفوي باعتبار هذا الجانب يكلف الوقت والجهد عكس التعبير الكتابي الذي يمكن تطبيقه على عينة كبيرة جدا.

2.4. خصائص عينة الدراسة:

1. عينة بوسيف علي جباحية 45 تلميذ:

الجنس:	الذكور: 16	الإناث: 29
الذين استفادوا من التعليم التحضيري:	ذكور: 16 تلميذا.	الإناث: 29 تلميذة.
السن: 10-12 سنة:	ذكور: 16	إناث: 29.
النتائج الدراسية في اللغة العربية:		
بين 4.5 و 10/6:	الذكور: 10	الإناث: 10
بين 6 و 10/8:	الذكور: 10	الإناث: 15
المجموع العام:	20	25 = 45 تلميذ.

2. عينة عميري محمد بعين الترك ولاية البويرة 45 تلميذ:

الجنس:	الذكور: 20	الإناث: 25
الذين استفادوا من التعليم التحضيري:	ذكور: 20 تلميذا.	الإناث: 25 تلميذة.
السن: 10-12 سنة:	ذكور: 20	إناث: 25.
النتائج الدراسية في اللغة العربية:		
بين 4.5 و 10/6:	الذكور: 08	الإناث: 10
بين 6 و 10/8:	الذكور: 12	الإناث: 15

المجموع العام: 20 25 = 45 تلميذ.
5. حدود الدراسة:

تقتصر دراستنا على تلاميذ مستوى السنة الخامسة ابتدائي. في حدود الظروف المكانية والزمانية التي أجريت فيها. و في حدود الظروف المحيطة بإجراءاتها والتي تتمثل في:
الإطار الزمني والمكاني للدراسة:

1) الإطار المكاني للدراسة: أجريت الدراسة بمدرستي بوسيف علي التي تتواجد ببلدية جباحية التي تبعد بحوالي 30 كلم عن ولاية البويرة بالنسبة للناطقين بالعربية، ومدرسة عميري محمد بعين الترك ولاية البويرة التي تبعد بحوالي 13 كلم عن ولاية البويرة، حيث يتواجد بها الناطقين بالأمازيغية وهي كالاتي:

1. مدرسة بوسيف علي جباحية: عدد الحجرات: 15 نظام الدراسة: الدوام الواحد.
- . عدد المعلمين: في اللغة العربية: 15
- . الأقدمية العامة للمعلمين في اللغة العربية: . خمس سنوات فما فوق: 05
- . المستوى الدراسي للمعلمين: . التعليم الجامعي
- مدى توفر الشروط البيداغوجية:
- 1 . المكتبة: متوفرة لكنها لا تتوفر على قاعة للمطالعة.
2. الوسائل التعليمية: (المجسمات والصور): متوفرة بشكل نسبي.
3. تجهيزا الإعلام الآلي بكامله (طابعة وآلة نسخ ..): متوفرة.
4. النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية داخل المدرسة: أحيانا فقط.
- . المسرح والمجموعات الصوتية: غير متوفرة.
5. المسابقات الفكرية والتربوية: موجودة. معارض ومجلة مدرسية: غير موجودة.

1. مدرسة عميري محمد عين الترك: عدد الحجرات: 12 نظام الدراسة: الدوام الواحد.
- . عدد المعلمين: في اللغة العربية: 11
- . الأقدمية العامة للمعلمين في اللغة العربية: . خمس سنوات فما فوق: 05

. المستوى الدراسي للمعلمين: . التعليم الجامعي

مدى توفر الشروط البيداغوجية:

1. المكتبة: متوفرة لكنها لا تتوفر على قاعة للمطالعة.
2. الوسائل التعليمية: (المجسمات والصور): متوفرة بشكل نسبي.
3. تجهيز الإعلام الآلي بكامله (طابعة وآلة نسخ ..): متوفرة.
4. النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية داخل المدرسة: أحيانا فقط.
- . المسرح والمجموعات الصوتية: غير متوفرة.
5. المسابقات الفكرية والتربوية: موجودة. معارض ومجلة مدرسية: غير موجودة.

نلاحظ أن هذه المدارس تتوفر على كل الشروط الفيزيائية والتربوية من وسائل تعليمية ومكتبة وأدوات للنسخ والطبع التي يستعملها المعلمين في إجراء التمارين وإنجاز الدروس وتوزيعها على المتعلمين. و تتوفر على أنشطة ثقافية لكنها حسب مسؤوليها تنظم في المناسبات التاريخية والوطنية و الدينية فقط.

كما نلاحظ أن المستوى الدراسي لكل المعلمين بنسبة 100% في التعليم الجامعي. وكل المعلمين تتجاوز خبرتهم المهنية في التعليم الابتدائي أكثر من خمس سنوات. وأقدمية نسبة 80% في المؤسسة تجاوزت ست سنوات.

(2) الإطار الزمني للدراسة:

أجريت الدراسة في شهر أفريل/ماي من سنة 2022 . يعني في الفصل الثالث أين يكون التلاميذ قد أنهوا تقريبا برنامجهم الدراسي للغة العربية واكتسبوا الكثير من المهارات اللغوية المنشودة.

6. أدوات جمع المعلومات:

1.6. الاستبيان:

. استبيان خاص بالمعلمين: وهو أداة إضافية استعملناها من أجل تدعيم تحليلنا وتفسيرنا للنتائج بمعطيات أكثر شمولية وواقعية. و يهدف هذا إلى:

. جمع المعلومات الخاصة باستراتيجيات التدريس للغة العربية.
 . التعرف على كيفية تفاعل المعلمين مع المتعلمين وأسلوب تدخلهم لتصحيح الأخطاء التي
 ترد في حصص تعليم اللغة العربية.
 . والتعرف على مدى اقتراحهم لاستراتيجيات التعلم على المتعلمين لتحسين أدائهم باللغة
 الثانية.

. إلى جانب التعرف على مدى استعمالهم للغة الأولى أثناء تعليمهم للغة العربية.
 . ومعرفة إن كان التلاميذ يلجئون أيضا إلى لغة البيت أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي.
 وبناء عليه نستطيع تفسير بعض الأخطاء اللغوية ومعرفة مصادرها لدى المتعلمين.
 ويتضمن هذا الاستبيان خمسة أسئلة أجاب عنها المعلمون، الهدف منها معرفة أخطاء
 التلاميذ وخاصة التداخلات اللغوية، أنواعها وأسبابها وفي الأخير اقتراحات المعلمين والحلول
 الممكنة لهذه الظاهرة .

2.6. اختبارات استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

والذي يهدف أساسا إلى جمع البيانات حول الاستراتيجيات المعرفية التي يعتمد عليها التلاميذ في
 تعلم اللغة العربية وتتمثل في:

الاختبار الأول: مقابلة شفوية:

يتضمن مجموعة من الأسئلة وتستثير الكلام حول جوانب معينة تدور حول معلومات
 خاصة بالتلميذ وعدد إخوته، والمستوى الذي يدرس فيه ومهنة الأب والأم...
 وهي كلها أسئلة نستثير من خلالها تفكير المتعلم حول جوانب ترتبط ارتباطا وثيقا بأمور
 يعيشها يوميا ليوظف رصيده اللغوي والصيغ التعبيرية المتنوعة التي تعلمها.

الاختبار الثاني: تعبير حر كتابيا:

هذا الاختبار عبارة عن سؤال يدور حول موضوع التعاون ومساعدة الآخرين، يُطلب فيه من
 التلميذ أن يعبر في حوالي ثمانية أسطر عن تجربة عاشها أثناء نشاط مدرسي. وتدور الوضعية
 حول قيام المدرسة بتنظيم نشاط داخل القسم أو في الساحة أو في الحديقة المدرسية، وخلال هذا
 النشاط واجه أحد زملائه موقفا صعبا، فقام التلميذ بمساعدته، ثم قدّم له مجموعة من النصائح
 حول أهمية التعاون وروح المساعدة بين التلاميذ.

يتكوّن هذا الاختبار من فقرة تمهيدية تقدّم فكرة عامة عن الموضوع، إضافة إلى ثلاثة عناصر أساسية تُشكّل الهيكل العامة للنص الذي يُنتظر من التلميذ كتابته، وهي كما يلي:

1. العنصر الأول:

يتعلّق بوصف الاستعداد للنشاط المدرسي، وتقديم صورة عن الجو العام (مكان النشاط، أجواء اليوم، استعداد التلاميذ)....

2. العنصر الثاني :

يركّز على لحظة وقوع الموقف أثناء النشاط، ووصف المشكلة التي واجهها أحد الزملاء، وكيف لاحظ التلميذ حاجته إلى المساعدة.

3. العنصر الثالث :

يتضمن كيفية تقديم التلميذ المساعدة لزميله، مع النصائح التي وجهها إليه حول أهمية التعاون، وروح التضامن، ومساندة الآخرين عند الحاجة.

إجراءات التطبيق النهائي والتصحيح للاختبارين:

لتطبيق الاختبارات المذكورة أعلاه اتبعنا الإجراءات الآتية:

➤ إجراءات تطبيق المقابلة الشفوية:

من أجل إنجاز عملية تسجيل المقابلات الشفوية باستخدام المسجلات الصوتية، ولتحفيز التلاميذ على التعبير، اتبعنا الإجراءات التالية:

التهيئة الأولية للتلاميذ:

- جمعنا جميع تلاميذ العينة في قاعة وشرحنا لهم هدف العملية، مؤكدين أن هذه الأسئلة والاختبارات:

- ليست لها علاقة بالامتحانات الرسمية أو الفروض المحروسة.

- تندرج ضمن الأنشطة الإدماجية لبرنامج اللغة العربية، حيث يُوظف المتعلم ما اكتسبه من لغة في إجراء حوار حول قضايا حياتية يومية.

معايير تنفيذ الاختبارات:

- إجراء الاختبارات بشكل فردي داخل قاعة الدراسة أو مكان هادئ.
- عزل كل مشارك عن زملائه حتى لا يتأثر أحد بإجابات الآخر.
- طرح كل سؤال على التلميذ بهدوء وبصوت واضح ومفهوم.
- ترك التلميذ الوقت المناسب للإجابة.
- إعادة صياغة السؤال إذا لم يفهمه التلميذ بطريقة أخرى.
- تحديد مدة كل مقابلة بين 5 و 7 دقائق للفرد الواحد، مع إضافة دقيقتين لمراعاة الفروق الفردية.
- تسجيل التعابير الشفوية باستخدام مسجل صوتي رقمي، مع تخصيص ملف صوتي لكل تلميذ باسمهم لتسهيل التمييز.

الدعم المساعد:

- نظرًا للوقت والإجراءات الفنية المطلوبة، تعاون معنا بعض المعلمات والمشرفات المتفرغات كمتطوعات لمساعدتنا في إجراء المقابلات كتطبيق عملي للنشاط الإدماجي للتعبير الشفوي.

طريقة إجراء المقابلة:

- أُجريت المقابلات بشكل فردي لجميع أفراد العينة داخل المكتبة أو القاعات الهادئة.
- قبل المقابلة، قمنا بتهيئة التلاميذ نفسيًا وشرحنا لهم طبيعة المقابلة وموضوعها وأهدافها، مؤكدين ضرورة استخدام اللغة العربية في الإجابات.
- أجرينا مقابلة واحدة حول الموضوعين بشكل تسلسلي، وسُجلت باستخدام مسجل صوتي.
- تم عزل كل تلميذ عن زملائه طوال المقابلة، وبعد الانتهاء من المقابلة، يعود التلميذ إلى قسمه لتجنب أي تأثير على زملائه الآخرين.

- متوسط الوقت المستغرق في المقابلة: وكان متوسط الوقت الذي استغرقه تلاميذ كل عينة في المقابلة الواحدة هو:

. الناطقون بالعربية متوسط الوقت الذي استغرقوه هو 5 دقائق و 15 ثانية.

. أما الناطقين بالأمازيغية هو 5 دقائق و 22 ثانية.

✓ تحويل الكلام المسموع إلى نص مكتوب

- تم تفريغ التسجيلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، مع توضيح حركات النطق بشكل دقيق لكل تلميذ لضمان الدقة في التحليل.

✓ تصحيح الإجابات

- قامت معلمتان مختصتان بالسنة الخامسة ابتدائي بتصحيح إجابات كل تلميذ وفق أربعة معايير أساسية، كل معيار يحتوي على خمسة مستويات يتم تنقيطها تنازلياً من 5 إلى 1 كما يلي:

1. معيار النطق:

يتدرج من نطق يخالطه أثر قليل من لغة البيت وكلامه مفهوم بنقطة (5) إلى المشكلات النطقية التي تجعل فهمه غير مفهوم بنقطة (1).

2. معيار القواعد (النحو، الصرف، والتركيب:

تدرج أيضاً من ندرة الأخطاء في ترتيب الكلمات بنقطة (5) إلى كثرة الأخطاء النحوية التي تجعل كلامه غير مفهوم بنقطة (1).

3. معيار المفردات:

يتدرج من استعمال مفردات كمتكلم اللغة المدرسية بنقطة (5) إلى محدودية المفردات التي تجعله لا يستطيع الكلام بنقطة (1).

4. معيار الفهم:

تتدرج أيضا من الفهم لكل شيء دون صعوبة بنقطة (5) إلى مستوى عدم الفهم لأبسط المحادثات بنقطة (1).

✓ الحصول على النقاط النهائية:

- بعد التصحيح الأول، تم منح كل تلميذ نقطة لكل معيار.
- ثم أجري تصحيح مزدوج من قبل المعلمتين للحصول على نقطتين لكل تلميذ (تصحيح أول + تصحيح ثاني).
- بعد ذلك استخرجنا متوسط النقاط لكل تلميذ.

✓ النتائج الملحوظة

- المعدل العام للناطقين بالعربية 12.20
- المعدل العام للناطقين بالأمازيغية 11.60
- الفرق بين المجموعتين: 0,60 نقطة، وهو فارق طفيف لصالح الناطقين بالعربية.

إجراءات تطبيق اختبار التعبير الحر كتابيا:

أما فيما يخص التعبير الحر كتابيا، طبقه معلمو اللغة العربية في المنطقتين على كل تلاميذ الأقسام التي اختيرت منها عينتي الدراسة للسنة الخامسة ابتدائي، على أساس أنه نشاط إدماجي في التعبير. لمدة عشرة (10) دقائق. بما أن المتوسط المحسوب في الدراسة الاستطلاعية هو ثمانية (8) دقائق أضفنا دقيقتين لمراعاة مبدأ الفروق الفردية. وطبق بهذا الشكل ومن قبل المعلمين الذين يدرسون تلاميذ العينتين من أجل جعل التلميذ يتصرف وكأنه في حصة دراسية عادية. و قمنا باستخراج أوراق أفراد عينة الدراسة التسعين (90) (45 الناطقين بالعربية) و (45 الناطقين بالأمازيغية) من الأقسام الممتحنة بالمدارس المعنية. ثم قدمناه لمعلمتين متطوعتين بمدرسة الماجن ببلدية عمر ولاية البويرة التي أجريت عليها الدراسة الاستطلاعية من أجل تصحيحه وفق نفس معايير تصحيح التعبير الشفوي تقريبا، مع تكييفه بتعديلات تتناسب و التعبير الكتابي. وهي كما يلي:

. معيار الإملاء :

تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 1 إلى 5. بدءا بكتابة كلمات صحيحة ومقروءة دون تشطيب ولا أخطاء(ن5). وانتهاء بمشكلات خطية لكلمات تجعل كتابته غير مفهومة(ن1).

. معيار القواعد :

تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 1 إلى 5. بدءا بأخطاء نادرة في قواعد النحو والصرف والتركيب القليلة جدا(ن5)، وتنتهي بأخطاء تركيبية ونحوية وصرفية كثيرة تجعل كلامه غير مفهوم(ن1).

. معيار المفردات :

تتدرج النقطة بشكل تنازلي أيضا من 1 إلى 5. بدءا باستعمال مفردات وعبارات صحيحة و معبرة (ن5)، وانتهاء بضعف الرصيد اللغوي الذي يجعله لا يستطيع التعبير كلية(ن1).

. معيار الفهم :

تتدرج النقطة بشكل تنازلي أيضا من 1 إلى 5. بدءا بفهم لعناصر الأسئلة دون صعوبات (ن5)، وانتهاء عدم فهمه للمطلوب وخروجه عن الموضوع كلية (ن1). وهي موضحة في الملحق رقم(10). و بعد تصحيحه والحصول على نقطتين لكل تلميذ، حسبنا متوسط المعدل من مجموع النقطتين. فلاحظنا أن المعدل العام للناطقين بالعربية يساوي إلى 9,42، بينما الناطقين بالأمازيغية يساوي إلى 7,96 بفارق 1,46 لصالح الأوائل (الناطقين بالعربية). يعني أن المتوسط العام في التعبير الكتابي أقل منه في التعبير الشفوي لكلا العينتين.

ومن أجل حساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم المستعملة من قبل المتعلمين وأدائهم في التعبير اللغوي قمنا باستخراج متوسط الأداء العام لكل تلميذ، من مجموع نقاط التعبير الشفوي ونقاط التعبير الكتابي، وعلى ضوءها صنفنا تلاميذ العينتين إلى مستويين وهما:

1. مستوى الأداء المقبول وهم الذين تحصلوا على معدلات أكبر من 20/9.75.

2. ومستوى الأداء دون المتوسط وهم الذين تحصلوا على معدلات أقل أو يساوي إلى

20/9.75.

تحليل الأخطاء اللغوية بتقنية تحليل المحتوى:

وبعد الانتهاء من كل الإجراءات، وبعد حصولنا على إجابات التلاميذ في الاختبارين الشفوي والكتابي، ونظرا لوجود مصادر متعددة للأخطاء اللغوية اعتمدنا على تقنية تحليل المحتوى التي تنسجم كلية مع مقارنة تحليل الأخطاء اللغوية. واتبعنا في ذلك الخطوات الآتية:

1. قمنا أولاً بتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل متعلم في الإجابات المدونة كتابياً على أوراق.
 2. ثم صنفنا الأخطاء حسب المستويات اللغوية المختلفة:
 - . في التعبير الشفوي صنفنا الأخطاء إلى (الصوتية، المعجمية، التركيبية، النحوية، الصرفية، والدلالية، ومن حيث الطلاقة والسيولة في التعبير).
 - . و في التعبير الكتابي صنفنا إلى أخطاء (فونيمية، معجمية، تركيبية، إملائية، نحوية، صرفية ودلالية).
 3. وبعدها قمنا بوصف طبيعة الأخطاء ضمن كل مستوى لغوي، حسب أنواعها.
 4. ثم حسبنا تكرارات الأخطاء في كل نوع مع نسبها المئوية بالنسبة لمجموع الأخطاء في كل مستوى لغوي.
 5. وضعنا نتائج العينتين في جداول خاصة تتضمن: التكرارات، النسب المئوية ومتوسط الأخطاء.
 6. ويلي بعدها مباشرة إجراء التحليل والتعليق على النتائج وتفسير أسبابها ضمن كل نوع من الأخطاء. أما المنهجية المتبعة في عرض النتائج و التعليق عليها سنبينها لاحقاً.
 7. ثم قمنا بتفسير النتائج في إطار فرضيات الدراسة والتي سنبينها لاحقاً. أين بينا فيها مصادر الأخطاء اللغوية المختلفة.
 8. وبعد ذلك عرضنا الخلاصة العامة لنتائج الدراسة ثم الاستنتاج العام لنصل أخيراً إلى تقديم توصيات واقتراحات بناء على نتائج دراستنا.
- الأدوات الإحصائية:**

اعتمدنا في دراستنا على الأدوات الإحصائية الآتية حسب ترتيبها التسلسلي:

1. التكرارات والنسب المئوية في حساب الأخطاء اللغوية المرتكبة.
2. معامل الارتباط لحساب الثبات .
3. اختبار (ت) لستودنت) لدلالة الفرق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، في متوسط الأخطاء اللغوية المرتكبة في مختلف المستويات (الصوتية والنحوية والصرفية).

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها

1 اختبار التعبير الكتابي والشفوي:

2 استبيان الأساتذة:

الاقتراحات الأساتذة

نتائج الدراسة:

تأكيد أو نفي الفرضيات

الاقتراحات:

الاستنتاجات

1. اختبار التعبير الكتابي والشفوي:

بعد تطبيقنا لاختبار التعبير الشفوي والكتابي على عينتين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إحداهما ناطقة بالعربية والأخرى ناطقة بالأمازيغية، بعد ذلك شرعنا في تصحيح إجابات التلاميذ أحدهما أنجزناه والتصحيح الثاني قامت به معلمة تدرس في مستوى السنة الخامسة ابتدائي، ثم استخرجنا معدل النقطتين. وبعدها قمنا بتصنيف الأخطاء اللغوية وتكراراتها حسب كل نوع وفق المستويات أو البنيات المختلفة للغة.

ولتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها اعتمدنا المنهجية والاستراتيجية الآتية:

1. وضعنا نتائج العينتين في جداول موحدة من أجل تسهيل عملية المقارنة.
2. يحتوي كل جدول على ست أعمدة تتضمن (عدد التلاميذ، نسبتهم، عدد الأخطاء، نسبتها ومتوسط الأخطاء لكل تلميذ) وثلاث صفوف تحوي على (التلاميذ الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية والمجموع العام).
3. عرضنا نتائج كل نوع من الأخطاء وفق البنيات اللغوية المختلفة لكل من التعبيرين الشفوي والكتابي متتابعة من أجل تسهيل عملية المقارنة بينهما.
4. ورتبنا أنواع الأخطاء اللغوية داخل كل مستوى أو بنية لغوية بالنسب المئوية تنازليا من الأكبر إلى الأصغر.
5. وبعدها عرضنا نماذج من الأمثلة لمختلف أنواع أخطاء تلاميذ العينتين (الناطقين بالعربية) و(الناطقين بالأمازيغية).
5. وفي عملية التحليل والتعليق على النتائج، انطلقنا من النظرة الكلية العامة إلى النظرة الجزئية التفصيلية حسب أنواع الأخطاء في كل مستوى لغوي لدى كل من الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية. ثم قمنا بتحليل مقارنة بين العينتين (الناطقين بالعربية) و(الناطقين بالأمازيغية) في نسب أخطائهم ومتوسط أخطاء كل تلميذ مع نسب الذين وقعوا في الأخطاء منهم في كل نمط. وفق الاستراتيجية الآتية:

أ. جدول خاص بمجموع النتائج الشفوية والكتابية لدى العينتين.

ب. جدول خاص بمجموع الأخطاء الشفوية لدى العينتين.

ج . جدول خاص بمجموع الأخطاء الكتابية.

د. جداول كلية لمجموع الأخطاء في كل بنية لغوية الشفوية والكتابية كل على حدى.

هـ ثم جداول تفصيلية متفرعة عن أنواع الأخطاء في كل بنية لغوية الشفوية والكتابية كل على حدة.

7 . بعد الانتهاء من التعليق على كل جدول حسب ما ذكرناه سابقا، قمنا بتفسير الأخطاء اللغوية مبينين فيها مصادرها وعواملها انطلاقا من النماذج والأمثلة المقدمة في نهاية كل جدول.

8 . كما أجرينا مقارنات في كل بنية لغوية وكل نوع من الأخطاء بين نتائج التعبير الشفوي ونتائج التعبير الكتابي لكل من العينتين (الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية).

النتائج المحصل عليها كما يلي:

جدول 6 : يبين مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة في التعبير الشفوي والكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء	المتوسط/ لكل تلميذ
45	100%	4680	52%	104 خ/ تلميذ
45	100%	4260	48%	95 خ/ تلميذ
90	100%	8940	100	99 خ/ تلميذ
المجموع				

التعليق على الجدول:

. نلاحظ في هذا الجدول أن نسبة الأخطاء المرتكبة متقاربة نوعا ما بين الناطقين بالعربية (52%) والناطقين بالأمازيغية (48%) بصفة عامة، وبفارق بينهما يساوي إلى 420 خطأ أي بنسبة 4.5% لصالح الناطقين بالعربية. أي أن هؤلاء الأخيرين يرتكبون أخطاء أكثر بقليل عن الناطقين بالأمازيغية. وهو ما نسجله أعلاه، بالنظر إلى متوسط عدد الأخطاء التي يرتكبها كل تلميذ من العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعربية يرتكبون أخطاء أكثر بمتوسط يساوي إلى 104 خطأ لكل تلميذ، مقارنة بأقرانهم الناطقين بالأمازيغية الذين ارتكبوا أخطاء بمتوسط يساوي إلى 95 خطأ لكل تلميذ. ب فارق 9 تسعة أخطاء لكل تلميذ.

جدول 7 : يبين مجموع أنماط الأخطاء في التعبير الشفوي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة الأخطاء	لمجموع	المتوسط/ لكل تلميذ
45	%100	388	%83	86خ/ تلميذ	ن/ بالعربية
45	%100	349	%81	78خ/ تلميذ	ن/ بالأمازيغية
90	% 100	737	%82	82 خ/ تلميذ	المجموع

التعليق على الجدول:

يوضح الجدول رقم 07 أن الأخطاء في التعبير الشفوي تمثل النسبة الأكبر من مجموع الأخطاء المرتكبة من قبل تلاميذ العينتين، حيث تصل إلى حوالي 82% من إجمالي الأخطاء. عند مقارنة العينتين، نلاحظ أن الفارق بينهما ضئيل؛ فقد سجلت مجموعة الناطقين بالعربية حوالي 83% من الأخطاء الشفهية، بينما سجلت مجموعة الناطقين بالأمازيغية حوالي 81%، أي بفارق طفيف يصل إلى نحو 2%. أما بالنسبة لمتوسط الأخطاء لكل تلميذ، فقد ارتكب الناطقون بالعربية حوالي 86 خطأ لكل تلميذ، في حين بلغ متوسط الأخطاء لدى الناطقين بالأمازيغية نحو 78 خطأ، بفارق حوالي 8 أخطاء لصالح العينة العربية. هذا يوضح أن الأداء بين العينتين متقارب نسبياً، مع ميل طفيف للناطقين بالعربية لارتكاب عدد أكبر من الأخطاء الشفهية.

جدول 8 : يبين مجموع أنماط الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة الأخطاء	لمجموع	المتوسط/ لكل تلميذ
45	%100	740	% 16.5	16.4خ/ تلميذ	ن/ بالعربية
45	%100	730	% 17	16.2خ/ تلميذ	ن/

بالأمازيغية					
المجموع	90	%100	1470	% 16.8	16.3 خ/ تلميذ

التعليق على الجدول:

يبين جدول 08 أن الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي أقل بكثير مقارنة بالأخطاء في التعبير الشفوي، حيث تمثل نحو 16.8% من مجموع الأخطاء بمتوسط حوالي 16.3 خطأ لكل تلميذ، مقابل حوالي 82% ومتوسط 82 خطأ لكل تلميذ في التعبير الشفوي، بفارق يقارب 65%. عند مقارنة العينتين، يظهر تقارب كبير في الأخطاء الكتابية؛ فقد ارتكب الناطقون بالعربية حوالي 740 خطأ (16.5% من مجموع الأخطاء)، بينما سجل الناطقون بالأمازيغية حوالي 730 خطأ (17%)، أي بفارق ضئيل حوالي 0.5% لصالح الناطقين بالأمازيغية. كما أن متوسط الأخطاء لكل تلميذ متقارب جدًا بين العينتين، إذ بلغ حوالي 16.3-16.4 خطأ لكل تلميذ. هذه النتائج تؤكد أن التعبير الشفوي أصعب على التلاميذ من التعبير الكتابي، بسبب ضيق الوقت وضغوط الموقف أمام الآخرين، في حين يمنح التعبير الكتابي فرصة أكبر للتفكير والمراجعة، مما يعزز ثقة التلاميذ أثناء الإنتاج الكتابي. كما أن أنماط الأخطاء تظهر بعض التشابه بين النوعين من التعبير، مع اختلافات في بعض البنى اللغوية.

. أنماط الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي في مختلف البنيات اللغوية:

1. الأخطاء اللغوية في البنية الفونولوجية (الصوتية):

جدول 9 : (فونولوجي/شفوي) يبين مجموع الأخطاء الفونولوجية:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لمجموع الأخطاء الشفوية	متوسط الأخ/تلميذ
45	%100	1586	%40	35.2 خ/ تلميذ
45	%100	1601	%45	35.6 خ/ تلميذ
90	%100	3187	%42.5	35.4 خ/ تلميذ

التعليق على الجدول:

يبين الجدول رقم 09 أن الجانب الفونولوجي يمثل أكبر نسبة من الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي، إذ تصل نسبة الأخطاء الفونولوجية إلى حوالي 42.5% من مجموع الأخطاء الشفوية، مع متوسط نحو 35 خطأ لكل تلميذ، وهو الأعلى مقارنة ببقية البنيات اللغوية. عند مقارنة العينتين، نلاحظ أن الناطقين بالعربية ارتكبوا حوالي 1586 خطأ (40% من الأخطاء الفونولوجية)، بينما سجل الناطقون بالأمازيغية حوالي 1601 خطأ (45%)، أي بفارق ضئيل حوالي 5% لصالح الأمازيغية. كما أن متوسط الأخطاء لكل تلميذ متقارب جدًا بين العينتين، إذ يبلغ نحو 35 خطأ لكل تلميذ تقريبًا، مما يدل على وجود تطابق كبير في حجم الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ العينتين في الجانب الصوتي. هذا التطابق يمتد أيضًا إلى نوعية الأخطاء والأصوات والكلمات، كما سيتم توضيحه لاحقًا.

جدول 10 : (فونيمية/ كتابية): يبين مجموع الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للخطأ الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
45	100%	90	11%	2 خ/ تلميذ
45	100%	65	8%	1.4 خ/ تلميذ
90	100%	155	9.5%	1.7 خ/ تلميذ
المجموع				

التعليق على الجدول:

يوضح الجدول رقم 10 أن الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء الكتابية، بنسبة حوالي 9.5% ومتوسط نحو خطئين لكل تلميذ تقريبًا، وهو أقل بكثير مقارنة بالأخطاء الفونولوجية في التعبير الشفوي، حيث بلغت نسبتها حوالي 42% بمتوسط 36 خطأ لكل تلميذ، أي بفارق حوالي 32% في النسبة وفارق نحو 34 خطأ لكل تلميذ. هذه الفجوة توضح الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في المواقف الشفوية نتيجة التوتر والحرع

وصعوبة التفكير والتنفيذ في الوقت نفسه، بينما يمنح التعبير الكتابي فرصة أكبر للتركيز والمراجعة، ما يقلل من الأخطاء الفونيمية.

وبالمقارنة بين العينتين، نجد أن الناطقين بالعربية ارتكبوا حوالي 90 خطأ (11%) في التعبير الكتابي مقابل 2 خطأ تقريباً لكل تلميذ، بينما سجل الناطقون بالأمازيغية 65 خطأ (8%) بمتوسط 1.4 خطأ لكل تلميذ. بالمقابل، في التعبير الشفوي كانت نسبة الأخطاء الفونولوجية لدى الناطقين بالعربية حوالي 40% بمتوسط 34 خطأ لكل تلميذ، بينما بلغت لدى الناطقين بالأمازيغية 45% بمتوسط 35 خطأ لكل تلميذ. هذا يدل على أن نسبة الأخطاء الفونولوجية والفونيمية لدى العينتين متقاربة، مع صعوبات أكبر قليلاً لدى الناطقين بالأمازيغية في التعبير الكتابي. كما يظهر أن أنماط الأخطاء الفونولوجية والفونيمية تختلف بين الشكليات اللغويين، ولا تتشابه إلا في حالات محدودة، ما يعكس طبيعة مختلفة للصعوبات في اللغة الشفوية مقارنة بالكتابية.

أنماط الأخطاء المتباينة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في البنية الفونولوجية:

مقارنة بين أنماط الأخطاء الفونيمية في التعبيرين الكتابي والشفوي لدى تلاميذ العينتين في البنية الفونولوجية:

عند مقارنة أنماط الأخطاء الفونولوجية الشفوية والفونيمية الكتابية، يظهر أن كل شكل لغوي له أنماط متنوعة تختلف عن الشكل الآخر، مع وجود نمط مشترك واحد فقط، وهي أخطاء استعمال المد في غير محله، حيث جاءت في المرتبة الرابعة في الشفوي بنسبة ضعيفة (~1.4%) ومتوسط خطئين لكل تلميذ، وفي المرتبة الثانية في الكتابي بنسبة أعلى (~35%) ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

بقية الأنماط الشفوية تشمل:

عند مقارنة أنماط الأخطاء الفونولوجية الشفوية والفونيمية الكتابية، يتبين أن لكل شكل لغوي أنماطاً خاصة تختلف عن الآخر، مع وجود نمط مشترك واحد يتمثل في أخطاء استعمال المد في غير موضعه. وقد احتلت هذه الأخطاء المرتبة الرابعة في التعبير الشفوي بنسبة ضعيفة حوالي (2%) وبمتوسط خطئين لكل تلميذ، بينما جاءت في المرتبة الثانية في التعبير الكتابي بنسبة أعلى (حوالي 31%) بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

أما بقية الأنماط الشفوية فتتمثل في:

- عدم نطق الفونيمات الصائتة في آخر الكلمة (55%) ، بمتوسط (19) خطأ لكل تلميذ، مقابل أخطاء عدم التمييز بين الفونيمات في التعبير الكتابي (34%)، بمتوسط خطئين لكل تلميذ.
 - أخطاء نطق التاء في آخر الكلمة (30%) ، بمتوسط (10) أخطاء، مقابل حذف الأصوات في التعبير الكتابي (19%) ، بمتوسط خطئين لكل تلميذ.
 - تأثير غنة اللغة الأولى لدى الناطقين بالأمازيغية (8%) ، بمتوسط (4) أخطاء، دون وجود مقابل لها في التعبير الكتابي.
 - تفخيم بعض الأصوات لدى الناطقين بالأمازيغية (2%) دون مقابل كتابي.
 - أخطاء ترتيب الفونيمات داخل الكلمة (1%) ، بمتوسط خطئين، مقابل الإبدال بين الفونيمات المتشابهة في التعبير الكتابي (12%) ، بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.
 - أخطاء ناتجة عن تداخل أصوات العربية مع الفرنسية (0.5%) دون مقابل في التعبير الكتابي.
- وتبرز هذه المقارنة أن التعبير الشفوي يكشف بدرجة أكبر عن الصعوبات الصوتية المرتبطة بالنطق والتفاعل اللغوي، في حين يركز التعبير الكتابي على الوعي الفونيمي وقدرة التلميذ على التمييز بين الفونيمات وتمثيلها كتابيًا بصورة صحيحة.

2 - الأخطاء اللغوية في البنية المعجمية في التعبيرين الشفوي والكتابي:

جدول 11 : (معجمي / شفوي) يبين مجموع الأخطاء المعجمية في التعبير الشفوي:

متوسط/خ/تلميذ	نسبة/الأخطاء الشفوية	عدد الأخطاء	النسبة	عدد التلاميذ	
10.3 خ/ تلميذ	5.9 %	237	51 %	23	ناطقون بالعربية
6 خ/ تلميذ	3.9 %	133	49 %	22	ناطقون الأمازيغية
8.2 خ/ تلميذ	4.9 %	370	50 %	45	المجموع العام

التعليق على الجدول:

يُظهر الجدول رقم 11 أن الأخطاء المعجمية في التعبير الشفوي احتلت المرتبة الخامسة ضمن باقي أنماط الأخطاء الشفوية، إذ ارتكبها ما يقارب نصف تلاميذ العينة بنسبة إجمالية بلغت حوالي 4.9% من مجموع الأخطاء الشفوية، وبمتوسط يقارب ثمانية أخطاء لكل تلميذ. وعند مقارنة العينتين، نلاحظ تقارباً في نسب وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء؛ حيث يمثل الناطقون بالعربية حوالي 51% من التلاميذ الذين ظهرت لديهم هذه الأخطاء، بينما يشكل الناطقون بالأمازيغية نحو 49%، بفارق بسيط لا يتعدى 2%. كما يتبين أن الناطقين بالعربية ارتكبوا عدداً أعلى من الأخطاء مقارنة بأقرانهم الناطقين بالأمازيغية، إذ بلغ عدد أخطائهم 237 خطأ بنسبة 5.9% مقابل 133 خطأ بنسبة 3.9% لدى الأمازيغية. وعلى مستوى المتوسط، ارتكب الناطقون بالعربية حوالي 10 أخطاء لكل تلميذ، بينما سجّل الناطقون بالأمازيغية حوالي 6 أخطاء، بفارق يصل إلى أربعة أخطاء تقريباً، مما يدل على ميل أكبر لدى الفئة الأولى لارتكاب أخطاء معجمية في المواقف الشفوية.

جدول 12 : (معجم/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء المعجمية المرتكبة في التعبير الكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء / تلميذ
45	100 %	57	7.51 %	1.27 خ/ تلميذ
45	100 %	79	10.40 %	1.75 خ/ تلميذ
90	100 %	136	8.86 %	1.51 خ/ تلميذ
المجموع				

التعليق على الجدول:

يُظهر الجدول أن الأخطاء المعجمية في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الرابعة بين مختلف أنماط الأخطاء اللغوية، حيث بلغت نسبتها الإجمالية 8.86% من مجموع الأخطاء الكتابية، وبمتوسط يقارب خطأ ونصف لكل تلميذ. ويبدو من خلال المقارنة بين العينتين أن الناطقين بالأمازيغية سجّلوا نسبة أعلى من الأخطاء المعجمية بلغت 10.40% بمتوسط يقترب من خطّين

لكل تلميذ، بينما سجّل الناطقون بالعربية نسبة أقل تقدر بـ 7.51% وبمتوسط يقارب خطأ واحد لكل تلميذ، أي بفارق يساوي حوالي 2.89%.

مقارنة بين الأخطاء المعجمية بين التعبير الشفوي والكتابي:

عند مقارنة الأخطاء المعجمية بين الشكّلين اللغويين، يتبين أن نسبة الأخطاء في التعبير الكتابي تظل أعلى نسبياً من تلك المسجلة في التعبير الشفوي، حيث بلغت 8.86% مقابل 5.29% في الشفوي، مع متوسط خطأ ونصف في الكتابي مقابل ما يقارب تسعة أخطاء في الشفوي. وهذا يشير إلى أن الموقف الشفوي يفرض صعوبات معجمية أكبر على المتعلم، بسبب الحاجة إلى الاسترجاع اللحظي للمفردات والضغط الزمني الذي يرافق عملية الكلام، بينما يتيح التعبير الكتابي فرصة أكبر للتفكير والمراجعة.

مقارنة نتائج العينتين في الشكّلين الشفوي والكتابي:

أما عند مقارنة كل عينة بنتائجها في التعبيرين الشفوي والكتابي، فنلاحظ أن الناطقين بالأمازيغية حققوا نسبة أعلى في الكتابي (10.40%) مقارنة بالشفوي (4.10%)، بفارق 6.30%، بينما بلغ متوسط أخطائهم في الشفوي نحو سبعة أخطاء، مقابل أقل من خطئين في الكتابي، وهو ما يعكس الفارق الواضح بين الشكّلين. وبالنسبة للناطقين بالعربية، فقد ارتكبوا نسبة 7.51% في التعبير الكتابي مقابل 6.36% في التعبير الشفوي، بفارق بسيط لا يتجاوز 1.15%، في حين بلغ متوسط أخطائهم حوالي 11 خطأ في الشفوي، مقابل خطأ واحد تقريباً في الكتابي. وتشير هذه النتائج إلى أن الناطقين بالعربية يواجهون صعوبات أكبر في الجانب المعجمي داخل التعبير الشفوي مقارنة بزملائهم الناطقين بالأمازيغية، حيث يظهر الفرق في المتوسط بما يقارب أربعة أخطاء لصالح هذه الأخيرة.

أنماط الأخطاء المعجمية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي:

جدول 13 : (معجمي/شفوي) يبين استعارة مفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة المعجمية	للأخطاء	متوسط الأخطاء/تلميذ
--------------	--------	-------------	-----------------	---------	---------------------

ن/ بالعربية	33	%73.33	124	% 50.20	3.75 خ/ تلميذ
ن/ بالأمازيغية	37	%82.22	80	% 55.94	2.16 خ/ تلميذ
المجموع	70	%77.77	204	% 52.30	3 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية):

هكذاك [هكذا] . درك [الآن] . علاش [لماذا] . واش [ماذا] . برك [فقط] . شحال [كم] .
 بزاف [كثيرًا] . ماكانش [غير موجود] . نقرا [أراجع] . نرقد [أنام] . نوض [أستيقظ] . نزعف
 [أغضب] . نتهلّى [أعتني] . خاطر [لأن] . باش [لكي] وغيرها.

أمثلة (ن/ بالأمازيغية):

. ربعطاش، ستاش، ثمانطاش /ص: [أربعة عشر، ستة عشر، ثمانية عشر]
 . ثافوكث [tafukt] ص: [الشمس]
 . أذرار / [adrar] ص: [الجبل]
 . أمان / [aman] ص: [المياه]
 . كلمات مترجمة من اللغة الأولى: . وجع الرأس /ل1 [atṭan n uqerruy] ص: [صداع]
 . إذا طرح المعلم سؤالاً كنت رأيته في الكتاب/ص: [قرأته] ترجمة من ل1 [zriy-t]
 . أخذ العطلة/ل1 [iwi taswast] ص: [قضى العطلة]
 . مازال لم أكتبها/ص: [لم أحررها بعد] ل1 [ur tt-ariy ara]
 . رمى القارورة في الحديقة/ل1 [idegger tabeqwact deg uzemmur] ص: [ألقى القارورة
 في الحديقة].

التعليق على الجدول:

يبين هذا الجدول أن استعارة المفردات من اللغة الأولى تُعدّ من أبرز الأخطاء المعجمية التي يقع فيها المتعلمون من العينتين، حيث بلغت 204 أخطاء، أي ما نسبته 52.30% من مجموع الأخطاء المعجمية، وارتكبها 77.77% من التلاميذ، بمتوسط يقارب ثلاثة أخطاء لكل فرد.

وعند المقارنة بين العينتين، يتضح أن الناطقين بالأمازيغية يشكلون النسبة الأكبر من مرتكبي هذا النوع من الأخطاء، إذ بلغت نسبتهم 82.22%، وبلغت نسبة الأخطاء لديهم 55.94% من مجموع الأخطاء المعجمية. أما الناطقون بالعربية، فقد شكّلوا 73.33% من مرتكبي هذا الخطأ، وهي نسبة مرتفعة أيضاً لكنها أقل من سابقتها بفارق 8.89%، في حين بلغت نسبة أخطائهم 50.20% والمثير للاهتمام أن متوسط الأخطاء يسير في اتجاه معاكس، إذ سجّل الناطقون بالعربية متوسطاً يقارب أربعة أخطاء لكل تلميذ، مقابل خطأين فقط لدى الناطقين بالأمازيغية، أي بفارق يعادل ضعف ما سجّله أفراد العينة الثانية.

ومن حيث نوعية المفردات المستعارة، يلاحظ وجود قدر كبير من التشابه بين العينتين؛ إذ تكررت مفردات تخصّ الأعداد والمهن والأمراض وغيرها، مثل: ريعطاش، تسعطاش، للقرايا (بدل المراجعة)، مرض الرأس، لحلاقم، لقراجم... وهي أمثلة تعكس حضور اللغة الأولى في التعبير الشفوي للتلاميذ. كما يلاحظ أن المفردات المستعملة تختلف نسبياً بين العينتين تبعاً لما هو شائع في اللغة الأولى لكل منهما (العربية العامية أو الأمازيغية).

وتشير هذه الممارسات إلى أن المتعلمين قد يعانون من ضعف في الثروة المعجمية باللغة الثانية، أو قصور في القدرة على الاسترجاع الفوري للمفردات الفصيحة أثناء الموقف اللغوي، إلى جانب تأثير اللغة الأولى في الاستخدام المدرسي للغة العربية المعيارية. كما يبدو أن المتعلمين يجدون صعوبة في التمييز بين اللغة المدرسية اللغو الأم الأمازيغية، خاصة أن الاستعمال اليومي للغة الثانية داخل القسم قد يعزّزه بعض المعلمين دون قصد.

جدول 14 : (معجم/ كتابي) يبين المفردات المستعارة من اللغة الأولى في التعبير الكتابي:

عدد	النسبة	عدد	بالنسبة	للأخطاء	متوسط

الأخطاء/تلميذ	المعجمية	الأخطاء	التلاميذ	
1.5 خ/ تلميذ	29 %	20	28.88 %	13
1.11 خ/ تلميذ	21 %	19	37.77 %	17
1.3 خ/ تلميذ	25 %	39	37.77 %	30

أمثلة الناطقين بالعربية:

الأفعال: أقلّتنا الحافلة إلى الغابة/ترجمة: [هزتنا لحافلة] ص: [نقلتنا الحافلة إلى الغابة].

نحن نشمّه لأنه رمى القمامة/ترجمة: [نشّمّوه] ص: [نشتمّه لأنه رمى القمامة].

المكان ينوّر في الربيع/ترجمة من ل1/ص: [المكان مزهر].

أنهيته عن قطف الأزهار/ترجمة/ص: [نهيته عن قطف الأزهار].

يتمزقون فيه النباتات/ترجمة: [يقطعون فيه] ص: [يتمزقون فيه].

جزءنا المدير إلى مجموعات أثناء الرحلة/ص: [وزعنا المدير إلى مجموعات].

الصيغة التعبيرية: . قلت في نفسي واو عندما رأيت صديقي يرمي النفايات.

اسم الإشارة: . في اليوم ذاك رمى صديقي القمامة في الغابة/ترجمة: [هذاك نهار] ص: [في ذلك اليوم رمى صديقي القمامة في الغابة].

أمثلة الناطقين بالأمازيغية:

الأفعال: ويرفسون الأزهار أثناء الرحلة . ينزعون النباتات/ [ترجمة: تكسن لحشيش] ص: [يقطفون النباتات].

قطع النباتات/ترجمة: [قزمن لحشيش] ص: [قطف النباتات].

تلويث المكان/ترجمة: [سُخْرِبُنْ أَمْكَانْ] ص: [لَوَّثُوا المَكانَ].

الصيغ التعبيرية: يا أيها المجموعة لا تتركوا النفايات في مكان الرحلة/ترجمة: [أثْجَماعِثْ] ص: [يا أيها الزملاء لا تتركوا النفايات في مكان الرحلة].

التعليق على الجدول:

نلاحظ في هذا الجدول أن استعارة مفردات من اللغة الأولى تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء المعجمية بنسبة 25 % ومتوسط خطأ واحد، وكانت نسبة التلاميذ الذين ارتكبوها هي أكثر من الثلث وتقدر بـ 37.77%.

وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقارباً كبيراً بين نسب الأخطاء بينهما حيث سجل الناطقون بالعربية نسبة 29.87 % من الأخطاء ومتوسط خطأين تقريباً لكل تلميذ وارتكبت من قبل نسبة 28.88 % من التلاميذ. بينما الناطقون بالأمازيغية يمثلون نسبة أكبر تقدر بـ 37.77 %، ونسبة أخطاء تساوي إلى 21.34 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. يعني أن الناطقين بالعربية ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء لكن من قبل عدد أقل من التلاميذ، بينما الناطقون بالأمازيغية العملية عكسية حيث ارتكبوا نسبة أخطاء أقل وعدد تلاميذ أكثر. بفارق يساوي إلى 8.53 % في نسبة الأخطاء لصالح (الناطقون بالعربية) وفارق 8.89 % في نسبة التلاميذ لصالح (الناطقون بالأمازيغية).

أما بالنسبة لنوعية المفردات نلاحظ أن استعارة الأفعال احتلت المرتبة الأولى ثم تأتي بعدها الأسماء ثم بعض الصيغ اللغوية. وهي كلها تعبر لنا عن ضعف المتعلمين في الثروة اللغوية، وهو ما جعلهم يخلطون بين المفردات باللغتين الأولى والثانية. حيث أنهم يستعملون عبارات وصيغ يعتقدون أنها صحيحة. وهو قد يعود إلى طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين الذين يستعملون مثل هذه الصيغ خلال شرحهم للدروس وسماعهم للتلاميذ بالحديث وفق صيغ وتعابير اللغة الأولى.

. مقارنة بين الجدولين في استعارة المفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي والكتابي لدى العينتين (الناطقون بالعربية) و(الناطقون بالأمازيغية):

يوضح لنا هذا الجدولين أن نسبة استعارة المفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي احتلت المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 52,30 % ومتوسط ثلاث أخطاء لكل

تلميذ، في حين في التعبير الكتابي احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة أقل عن سابقتها تساوي إلى 25% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وهو ما يؤكد تعقد وتعدد مشكلات المتعلمين في الجانب المعجمي خاصة في التعبير الشفوي. لأن زمن التفكير أو التخطيط للكلام وإنتاجه قصير جدا مقارنة بالتعبير الكتابي إلى جانب ضعف رصيدهم اللغوي، جعلهم أمام وضعية فكرية حرجية في إيجاد المفردات المناسبة لسياق الكلام. لذلك يعتمدون ما هو حاضر في الذاكرة القصيرة المدى والمألوف لديهم في الاستعمالات اليومية باللغة الأولى، أو أنهم يسعون إلى ترجمته إلى اللغة الثانية فيحدث التداخل أو الاستعارة لديهم.

وعند مقارنة كل عينة مع نفسها في التعبيرين الشفوي والكتابي نلاحظ أن الناطقين بالعربية استعاروا مفردات بشكل أكثر خلال التعبير الشفوي بنسبة تقدر بـ 50,20% ومتوسط أربع 4 أخطاء لكل تلميذ، بينما في التعبير الكتابي ارتكبوا نسبة أقل تقدر بـ 29.87% ومتوسط خطئين لكل تلميذ. بفارق 20,33% في نسبة الأخطاء وفارق خطئين في متوسط عدد الأخطاء لكل تلميذ. كما أن الناطقين بالأمازيغية هم أيضا ارتكبوا أكبر نسبة في التعبير الشفوي بمتوسط خطئين 55,94% لكل تلميذ، بينما في التعبير الكتابي ارتكبوا نسبة 21,34% من مجموع الأخطاء المعجمية ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق 34,6% وفارق خطأ واحد لكل تلميذ. يعني أن تلاميذ العينتين سجلوا نسبا متقاربة في التعبيرين وأظهروا أخطاء كثيرة في النقل من اللغة الأولى في التعبير الشفوي أكثر من التعبير الكتابي.

3. الأخطاء اللغوية في البنية التركيبية:

جدول 15 : (تركيب/شفوي) يبين مجموع الأخطاء في تركيب الجمل في التعبير الشفوي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الشفوية	متوسط الأخطاء/تلميذ
45	100%	257	7.13 %	6.15 خ/ تلميذ
45	100%	185	5.87 %	4.55 خ/ تلميذ
90	100%	442	6.54 %	5.35 خ/تلميذ

التعليق على الجدول:

يُظهر الجدول رقم (15) الأخطاء المرتكبة في تركيب الجمل خلال التعبير الشفوي، حيث تحتل الأخطاء التركيبية المرتبة الرابعة من بين مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 6.54%. وقد ارتكب جميع التلاميذ هذا النوع من الأخطاء بنسبة 100%، بمتوسط يقارب خمسة أخطاء لكل تلميذ بعد تعديل الأرقام، إذ بلغ متوسط الأخطاء 4.91 لكل تلميذ. وعند مقارنة العينتين، تبين أن الناطقين بالعربية ارتكبوا أكبر عدد من الأخطاء مقارنة بأقرانهم الناطقين بالأمازيغية، إذ بلغ عدد أخطائهم بعد التخفيض 257 خطأً بمعدل 5.71 خطأً لكل تلميذ، مقابل 185 خطأً بمعدل 4.11 خطأً لكل تلميذ للناطقين بالأمازيغية. وعلى الرغم من أن الفرق في نسبة الأخطاء بين العينتين لا يتجاوز 1.26%، إلا أن ذلك يشير إلى أن الناطقين بالعربية يواجهون صعوبات تركيبية أكبر في التعبير الشفوي مقارنة بالناطقين بالأمازيغية. ومن ذلك يتضح أن جميع التلاميذ معرضون لارتكاب الأخطاء التركيبية، وأنها بالرغم من كونها ليست الأعلى نسبة بين أنواع الأخطاء، إلا أنها لا تزال مؤثرة وملحوظة في التعبير الشفوي، حيث يعتمد المتعلمون غالباً على قواعد تركيبية محدودة، ما يؤدي إلى تكرار هذه الأخطاء في أغلب المواقف الكلامية.

جدول 16 : (تركيب/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ	
45	100%	220	32.78 %	4.89 خ/ تلميذ	ن/ بالعربية
45	100%	240	35.35 %	5.33 خ/ تلميذ	ن/ بالأمازيغية
90	100 %	460	34.06 %	5.11 خ/ تلميذ	المجموع

التعليق على الجدول:

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء التركيبية تحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة تقدر بـ أكثر من الثلث وتساوي إلى 34.06%. وكل التلاميذ ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء لكن بنسب متفاوتة فيما بينهم ومتوسط ست 6 أخطاء لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقارباً كبيراً بينهما في نسب الأخطاء حيث سجل الناطقون بالأمازيغية نسبة 35.35 % من مجموع الأخطاء الكتابية ومتوسط ست 6 أخطاء لكل تلميذ. كما أن الناطقين بالعربية ارتكبوا نسبة مقارنة تقدر بـ 32.78 % ومتوسط ست 6 أخطاء أيضاً لكل تلميذ.

. مقارنة بين الجدولين لأخطاء التعبير الشفوي والكتابي في الجانب التركيبي:

يبين الجدول أن الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الأولى بين مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة 34.06 %، وقد ارتكب جميع التلاميذ هذا النوع من الأخطاء، بمتوسط يبلغ 5.11 أخطاء لكل تلميذ بعد تعديل الأرقام. وعند مقارنة العينتين، يتضح وجود تقارب نسبي في نسب الأخطاء، إذ سجل الناطقون بالأمازيغية 240 خطأ بنسبة 35.35 % بمتوسط 5.33 أخطاء لكل تلميذ، بينما ارتكب الناطقون بالعربية 220 خطأ بنسبة 32.78 % بمتوسط 4.89 أخطاء لكل تلميذ، ما يعكس مستوىً متقارباً في الصعوبات التركيبية بين المجموعتين.

وعند مقارنة الأخطاء التركيبية في التعبير الشفوي والكتابي، يظهر أن التعبير الكتابي سجل أعلى نسبة من الأخطاء بمقدار 34.06 % ومتوسط 5.11 أخطاء لكل تلميذ، مقابل 6.54 % ومتوسط 4.91 أخطاء لكل تلميذ في التعبير الشفوي، أي بفارق 27.52 % في نسبة الأخطاء وفارق خطأ واحد تقريباً في المتوسط، ويعود ذلك إلى طبيعة التعبير الكتابي الحر الذي يتطلب تكوين جمل تامة وبناء فقرات متكاملة، على عكس التعبير الشفوي الموجه الذي يتيح للطالب إجابات مقتضبة ضمن سياق المقابلة. أما من حيث أنماط الأخطاء التركيبية، فقد أظهر التعبير الشفوي عشرة أنماط، بينما أظهر التعبير الكتابي ثمانية أنماط، ويشارك في سبعة أنماط، فيما تتميز اللغة الشفوية بثلاثة أنماط خاصة بها، بينما تتميز اللغة المكتوبة بنمط واحد فريد، وسنبين بعضها فيما يأتي:

أنماط الأخطاء التركيبية في التعبيرين الشفوي والكتابي:

3/3 . أخطاء في استعمال الروابط اللغوية في الجمل شفويا وكتابيا:

1. في اللغة الشفوية:

جدول 17 : (تركيب/شفوي) يبين نمط الأخطاء في تكوين جمل غير مترابطة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة للأخطاء التركيبية	معدل الأخطاء / تلميذ	
09	20 %	10	3.61 %	1.11 ج/ تلميذ	ن/ع/العربية
06	13.33 %	10	4.88 %	1.66 ج/ تلميذ	ن/ بالأمازيغية
15	16.66 %	20	4.14 %	1.33 ج/ت	المجموع

أمثلة (ن/بالعربية): في الرحلة أشاهد المناظر الجميلة/ أتعلم أشياء جديدة/ أستفدت بعض المعلومات/ عندما يسألنا المعلم أجيب... في المطالعة البحث عن القصص... في المكتبة في قراءة الكتب... في التعبير الكلمات الجديدة... العربية لأن يفهم معايا العلوم والتاريخ... في الحديث التكلم عن الرحلة...

أمثلة (ن/بالأمازيغية): الخامسة أ في المدرسة والمدرسة اثنان... لكن أعرف كلمات وأشياء والشرح... أقول له اكتبها لم تنجز... لأنني اجتهدت فيها مكتبة المدرسة... مساعدة التمارين والمواضيع...

التعليق على الجدول:

نلاحظ أن هذا النوع من الأخطاء ارتكبها نسبة 16.66% بنسبة أخطاء ضعيفة مقارنة بالأنواع السالفة الذكر تساوي إلى 4.14 % من مجموع الأخطاء التركيبية. ويحتل المرتبة الثامنة في نسبة الأخطاء التركيبية.

وقد ظهرت لدى 20 % من التلاميذ الناطقين بالعربية بنسبة أخطاء تقدر بـ 3.61 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينما لدى الناطقين بالأمازيغية لم تظهر إلا لدى نسبة أقل تساوي إلى 13.33 % ونسبة أخطائهم تقارب قليلا أقرانهم تساوي 4.88 % ومتوسط خطأين لكل تلميذ تقريبا.

أما من حيث طبيعة الجمل نلاحظ أن مثل هذه الأخطاء ارتكبها المتعلمون الذين حاولوا تكوين جملا طويلة أو تامة، ونظرا لتزامن آلية التخطيط للكلام بآلية التنفيذ له مع فقر بين في

المفردات وعدم ألفتهم في التعبير الشفوي في مواقف غير المواقف المدرسية، وتأثير عامل التسرع لإنهاء المقابلة، إلى جانب تأثير الصيغ اللغوية للغة الأولى لدى العينتين، جعلهم يعتمدون لغة شبيهة باللغة التلغرافية، فيكونون جملاً مفككة وغير مترابطة.

2. تكوين جمل غير مترابطة في التعبير الكتابي:

جدول 18 : (تركيب/كتابي) يبين تكوين جملاً غير مترابطة (شبيهة باللغة التلغرافية):

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء / تلميذ	
33	73.33 %	43	16.53 %	1.30 خ/ تلميذ	ن/ بالعربية
38	84.44 %	49	17.5 %	1.29 خ/ تلميذ	ن/ بالأمازيغية
71	78.88 %	92	17.03 %	1.29 خ/ تلميذ	المجموع

أمثلة (ن/ بالعربية): خرجنا في رحلة إلى الحديقة/ وعندما وصلنا إلى المكان/ فبدأ بعض الأصدقاء يركضون بسرعة/ فرأيت أحدهم يرمي قارورة على الأرض/ فقلت له لا تفعل ذلك/ وكانت المعلمة تقول...

. نظمنا رحلة إلى الغابة/ وفي الصباح الباكر/ وسأحدثكم ماذا رأينا/ وعن الحيوانات وعن الأشجار.

. ذهبنا إلى حديقة التسلية/ في مدينة قريبة/ وكانت بعيدة قليلاً عن المدرسة/ وكان الجو جميلاً/ وكنا سعداء جداً/ وبعد مدة وصلنا...

. في يوم مشمس/ فكانت السماء صافية/ فكنا مستعدين للركوب في الحافلة...

. قمنا برحلة إلى الشاطئ/ فكان البحر هادئاً/ وكانت الطيور تحلق/ وكانت الرمال نظيفة...

أمثلة (ن/ بالأمازيغية): ولما بدأوا يقطفون الأزهار/ وقلت له لا تقطفها.. / وقلت لهم أنتم.. /

. وعندما كنا في الطريق/ ومازال قليل من وصولنا إلى الغابة/ وعندما وصلنا إلى المكان/ وقالت لنا المعلمة../ واجتمعت مجموعة من التلاميذ../ وكنا نمشي جماعات جماعات/ وأخذنا معنا...../

. فنصحناهم ببعض النصائح التالية/ المحافظة على نظافة المكان عمل حسن/ وأنتم إذا ذهبتم في رحلة/ وعندما تشاهدون.....

. فبدأت أنصحهم/ الأشجار هي التي تعطينا الهواء/ ثم قلت لهم لا تضربوا الطفل/ وعندما قالوا سمحنا أيها الطفل/ وعندما وصلت إلى البيت فرحنا جدا ...

التعليق على الجدول:

يبين لنا هذا الجدول أن من بين أهم الأخطاء التركيبية التي يقع فيها المتعلمون هي تكوين جملا غير مترابطة شبيهة باللغة التلغرافية حيث ينتقل التلميذ من مكون جملي إلى آخر في الفقرة الواحدة ويحتل هذا النوع المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة تقدر بـ 17.03 % وارتكبت من قبل ثمانين بالمئة تقريبا 78.88 % من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تطابقا كبيرا بين نسب الأخطاء لدى العينتين مع وجود فرق طفيف جدا. فالناطقون بالأمازيغية ارتكبوا نسبة 17.5 % في حين الناطقين بالعربية ارتكبوا نسبة أقل بقليل تقدر بـ 16.53 % . ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

أما من حيث نسبة التلاميذ الذين ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء، نلاحظ أن هناك فرق بسيط بينهما لصالح الناطقين بالأمازيغية الذين يمثلون نسبة 84.44 % مقابل 73.33 % لصالح الناطقين بالعربية.

وبالنظر إلى النماذج المذكورة أعلاه يتبين لنا الخلل في طريقة التفكير وتنظيم المعلومات، حيث ينتقل التلميذ من مكون جملي إلى آخر دون وجود علاقة منطقية أو روابط لغوية مناسبة حتى تتناسق الأفكار وفق تسلسل جملي مقبول. و هذا أيضا يمكن إرجاعه إلى درجة تأثير الصيغ التعبيرية للغة الأولى لدى تلاميذ العينتين.

مقارنة بن الجدولين الخاصين بالجمال غير المترابطة:

نلاحظ في هاذين الجدولين أن نسبة الجمال غير المترابطة ظهرت أكثر في التعبير الكتابي بنسبة 17.03% واحتلت المرتبة الثانية من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ في حين نجدها في التعبير الشفوي تحتل المرتبة الثامنة من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية بنسبة ضعيفة تقدر بـ 4.14% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ أيضا، بفارق 12.89% بينهما.

ويمكن القول بأن ظهورها في التعبير الكتابي أكثر ناتج عن صيغة التعبير الحر الذي يفرض على المتعلم بناء جملا مترابطة ومتناسقة بأسلوب سردي. عكس التعبير الشفوي الموجه الذي يتطلب تكوين جملة واحدة أو جملتين في السؤال المطروح. وبما أن مستوى المتعلمين ضعيف ورصيدهم اللغوي فقير، نجدهم يكونون جملا مفككة وغير متناسقة فيما بينها كما تظهره الأمثلة أعلاه. ومن شدة ضعف مستوى التكوين نجد حتى جملهم في التعبير الشفوي غير مترابطة.

جدول 19 : (تركيب/شفوي) يبين نمط الأخطاء في ترتيب عناصر الجملة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء / تلميذ
05	11.11%	5	1.80%	1 خ/ت تلميذ
05	11.11%	5	2.43%	1 خ/ت تلميذ
10	22.22%	10	2.07%	1 خ/ت تلميذ
المجموع				

أمثلة (ن/بالعربية): أنصح صديقي أنه في الرحلة لا يرمي النفايات. الصحيح : أنصح صديقي ألا يرمي النفايات في الرحلة. [تعلّمت في الرحلة معلومات كثيرة. الصحيح : تعلّمت معلومات كثيرة في الرحلة.]

أمثلة (ن/بالأمازيغية): [أفادتنّي في اكتساب المعارف الجديدة بعضها]. اكتساب بعض المعارف الجديدة. [عندي ثلاثة أصدقاء]. أصدقاء ثلاثة. [علوم قليل]. قليل من العلوم.

التعليق على الجدول: يحتل هذا النوع المرتبة التاسعة من مجموع الأخطاء التركيبية، و يبين لنا أن نسبة 22.22 % من تلاميذ العينتين وقعوا في أخطاء ترتيب عناصر الجملة بنسبة 2.07% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالأنواع السالفة الذكر.

ومقارنة بين العينتين يتضح لنا أن نفس نسب تلاميذ العينتين ارتكبوا هذا النوع والذي يقدر بـ 11.11% ومتوسط خطأ واحد لكل متعلم. إلا أنه بالنسبة للأخطاء نلاحظ أن الناطقين بالأمازيغية ارتكبوا نسبة 2.43% . بينما الناطقين بالعربية ارتكبوا نسبة 1.80 % وهي نسب ضعيفة مقارنة بسابقاته من الأخطاء التركيبية. إلا أنها تبين لنا كيف يتأثر المتعلم بالعوامل النفسية والموقفية في التعبير الشفوي، فتجعله في بعض الأحيان يخطئ في وضع عناصر الجملة في مكانها وفق الترتيب المناسب.

جدول 20 : (تركيب/ كتابي) يُبين أخطاء في ترتيب عناصر الجملة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة	متوسط الأخطاء/ تلميذ	
09	20 %	13	05 %	1.4 خ/ تلميذ	ن/ بالعربية
02	4.44 %	2	071 %	1 خ/ تلميذ	ن/ بالأمازيغية
11	12.22 %	15	2.77 %	1.36 خ/ تلميذ	المجموع

أمثلة (ن/ بالعربية): كانت الحديقة أزهارها جميلة/ص :[كانت أزهار الحديقة جميلة] .

في الرحلة رأينا الطيور فوق الأشجار وعلى جانبي الطريق التلاميذ.../ص :[رأينا التلاميذ على جانبي الطريق والطيور فوق الأشجار] .

عندما وصلنا إلى الغابة تناولنا الغذاء وبعدها إلى مكان اللعب ذهبنا.../ص :[عندما وصلنا إلى الغابة تناولنا الغذاء وبعدها ذهبنا إلى مكان اللعب] .

أمثلة (ن/ بالأمازيغية): . انطلقنا ونحن سعداء إلى الحديقة بالحافلة/ص :[انطلقنا بالحافلة إلى الحديقة ونحن سعداء.]

يقطفون الأزهار ويرمونها على الأرض/ص :[يرمون الأزهار على الأرض بعد قطفها] .

أخذنا معنا الطعام والماء إلى الرحلة/ص :[أخذنا معنا إلى الرحلة الطعام والماء.]

التعليق على الجدول:

فهذا النوع يحتل المرتبة الثامنة من مجموع الأخطاء التركيبية، وفي نفس الوقت يوضح لنا الجدول أعلاه أن مشكلات تركيب الجمل لدى هؤلاء المتعلمين متنوعة ومتعددة شكلا ومضمونا، حيث أن الخطأ في ترتيب عناصر الجمل بطرق غير منطقية تعبر هي الأخرى على عمق المشكلات اللغوية التي تواجه المتعلمين في المدرسة الجزائرية. فهذه الأخطاء بالرغم أن نسبتها ضعيفة جدا من مجموع الأخطاء التركيبية والتي تقدر بـ 2.77 % وارتكبت من قبل نسبة ضعيفة أيضا من التلاميذ تساوي إلى 12.22 % من مجموع تلاميذ العينتين، بمتوسط خطأ لكل تلميذ. إلا أن لها دلالة من حيث طريقة تفكير المتعلمين واستراتيجيات تنظيم وترتيب المعلومات اللغوية لإنتاج الجمل. فهي مظهر لنقص التسلسل المنطقي في التخطيط والتنفيذ للكلام المكتوب. وقد يرجع هذا الأمر إلى إما عوامل نفسية كالتوتر والتسرع الذي يصاحب المتعلم أثناء الاختبار، أو إلى عوامل ذهنية كضعف التركيز والانتباه أثناء الكتابة أو إلى عوامل مدرسية كطريقة التدريس ونقص التدريب على التعبير الشفوي والكتابي مع نقص في عمليات التصحيح الفردية والجماعية.

. مقارنة بين جدولي التعبير الشفوي والكتابي في نمط سوء ترتيب عناصر الجملة:

يوضح لنا هاذين الجدولين أن نمط سوء ترتيب عناصر الجملة يحتل المرتبة الثامنة من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي، بنسبة 2.77 % بمتوسط خطأ واحد، في حين نجده في التعبير الكتابي تحت المرتبة التاسعة من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية في التعبير الشفوي بنسبة 2,07 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. يعني تقريبا نفس النسبة. وهذا النوع يمكن إدراجه ضمن نمط الجمل المفككة باعتبار سوء ترتيب مكونات الجملة ينتج جملا غير متناسقة.

كما أنه بالرغم أن نسبة هذا النوع ضعيفة إلا أنها تبين لنا تنوع المشكلات اللغوية وخاصة التركيبية لدى تلاميذ العينتين الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية.

2. الأخطاء المتميزة بين التعبيرين:

4.ك . الأخطاء الإملائية: و فيها نمطين:

جدول 21 : (إملاء / كتابي) يبين مجموع الأخطاء الإملائية:

ن / بالعربية	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء / تلميذ
ن / بالعربية	45	100%	195	24.25%	4.33 خ / تلميذ
ن / بالأمازيغية	45	100%	212	26.76%	4.71 خ / تلميذ
المجموع	90	100%	407	25.67%	5.52 خ / تلميذ

التعليق على الجدول:

يوضح لنا هذا الجدول أن الخطأ الإملائي قد احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة تقدر بـ 25.67 % وارتكبت من قبل كل تلاميذ العينتين بمتوسط 6 أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

أما عند المقارنة بينهما يتبين لنا أن هناك تقاربا كبيرا في نسب الأخطاء الإملائية بين العينتين حيث سجل الناطقون بالأمازيغية نسبة 26.76 % من مجموع الأخطاء الكتابية بمتوسط 5 خمس أخطاء تقريبا لكل تلميذ، في حين سجل الناطقون بالعربية نسبة مقاربة جدا تقدر بـ 24.25% ومتوسط أربع أخطاء لكل تلميذ. أي بفارق طفيف يساوي إلى 2,51% فقط في نسبة الأخطاء. وهذا قد يدل على مدى تشابه تلاميذ العينتين في نفس الأخطاء والمشكلات اللغوية.

أما عن تفاصيل أنماط الأخطاء الإملائية سنبيينها في الجداول الموالية.

جدول 22 : (إملاء / كتابي) يبين الأخطاء الإملائية في الحذف والإضافة والمد للحروف داخل

الكلمة:

عدد	النسبة	عدد	بالنسبة للأخطاء	متوسط الأخطاء /
-----	--------	-----	-----------------	-----------------

التلاميذ		الأخطاء	الإملائية	تلميذ
ن/ بالعربية	45	100 %	104	53.33 %
ن/ بالقبائلية	41	91.11 %	116	54.71 %
المجموع	86	95.55 %	220	54.05 %

أمثلة (ن/ بالعربية):

1. حذف حرف من الكلمة:

كنا سعيدن/ص : [سعيدين] . الحديق/ص : [الحديقة] . جميلة جد/ص : [جداً] . ذهبن/ص : [ذهبنا] .
الأشجر/ص : [الأشجار] . القورورات/ص : [القارورات] . الأزهر/ص : [الأزهار] . هذا منظر
جمي/ص : [جميل] .

2. إضافة حرف للكلمة:

كالتنوين : . سريعان/ص : [سريعاً] .
والمد : . الأشجار/ص : [الأشجار] . بالغابة/ص : [بالغابة] . النفایات/ص : [النفایات] .

3. أخطاء في شكل المد:

. ذهبنی/ص : [ذهبنا] . رأینی/ص : [رأينا] . لعبنی/ص : [لعبنا] . أتنا/ص : [أتى] . أنها/ص :
[أنهى] .

4. أخطاء في علامات الجزم:

. لا ترمو الأوساخ/ص : [لا ترموا الأوساخ] .
. لا تقطف الأزهار/ص : [لا تقطف الأزهار] .

5. خطأ في كتابة الهمزة داخل الكلمة:

. رأينا الحديقة/ص: [رأينا الحديقة].

. مأكولات/ص: [مأكولات].

. سألنا المعلم/ص: سألنا. [المعلم]

أمثلة (ن/ بالأمازيغية):

1. حذف حرف من الكلمة:

. شاهدتهما المناظر/ص: [شاهدنا المناظر]

. المكان الواسع/ص: [الواسع]

. فعتذر لصديقه/ص: [فاعتذر]

. فقلو له/ص: [فقالوا له]

. المحافظة على البيئة/ص: [الحفاظ على البيئة]

. مدرستن/ص: [مدرستنا]

2. إضافة حرف لأسماء الإشارة:

. هاذة/ص: [هذه]

. ذاللك/ص: [ذلك]

3. أخطاء في علامات الجزم:

. أن ترمو النفايات/ص: [أن ترموا النفايات]

4. أخطاء في شكل المد داخل الكلمة:

. التلاميذ التعبا/ص: [التعبى]

. الفتيات/ص: [الفتيات]

5. أخطاء في كتابة الهمزة داخل الكلمة:

. يئخذ الطعام/ص: [يأخذ الطعام]

. البيءة/ص: [البيئة]

. يئتي بالحافلة/ص: [يأتي بالحافلة]

التعليق على الجدول:

يبين لنا هذا الجدول أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الإملائية بنسبة تقارب الستين في المائة 54.04 % وارتكبت من قبل 95.55 % من تلاميذ العينتين وبمتوسط ثلاث أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن هناك تقاربا كبيرا في نسب الخطأ بينهما حيث سجل الناطقون بالأمازيغية نسبة 54.71% من الأخطاء في هذا النوع بينما سجل الناطقون بالعربية نسبة 53.33 % بفارق 1.38% من الأخطاء وارتكبت من قبل كل التلاميذ الناطقين بالعربية بنسبة 100% في حين ارتكبتها نسبة 91.11 % من الناطقين بالأمازيغية بفارق 8.89%. بمتوسط ثلاث أخطاء تقريبا لكل تلميذ لدى هؤلاء الأخيرين (الناطقين بالأمازيغية) وخطأين لكل تلميذ لدى الأوائل (الناطقين بالعربية).

أما من حيث نوعية الأخطاء الإملائية المرتكبة نلاحظ أن هناك خمسة أنواع لدى كلا العينتين وهي بالترتيب على التوالي، حذف حرف من الكلمة وهي أكبر نسبة ثم تليها إضافة حرف وبعدها نجد أخطاء في شكل حرف المد دال الكلمة وبعدها تأتي أخطاء في تدوين علامات الجزم وأخيرا نجد أخطاء في كتابة الهمزة داخل الكلمة.

وهي كلها أخطاء تعبر عن ضعف القدرة الإدراكية لدى المتعلمين في تصور العناصر المكونة للكلمة وكيفية الربط بين الحروف داخل الكلمة. يعني أنه من أحد مشكلات الوعي الفونولوجي، التي على أساسها تتحدد كيفية المعالجة الصوتية لمقاطع وحروف الكلمة وكيفية نطق وكتابة التسلسلات الصوتية داخل الكلمة بشكل سليم. كما يمكن أن تعود هذه الأخطاء إلى نقص التدريب على القراءة من قبل المتعلمين سواء داخل القسم أو في البيت. لوجود علاقة وظيفية بين القراءة والكتابة، ذلك أن الأولى هي مصدر تشكيل الصور الذهنية للأصوات والحروف والمقاطع اللغوية داخل الكلمات من حيث التسلسل أو التغير في النطق عند تغيير موقع الحرف في الكلمة (بداية وسط وآخر الكلمة) وتأثره بنطق أصوات قبلها أو بعدها.

جدول 23: (إملاء/كتابي) يبين الأخطاء في عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الإملائية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
--------------	--------	-------------	---------------------------	----------------------

ن/ بالعربية	24	%53.3	34	% 17.43	1.41 خ/ تلميذ
ن/ بالأمازيغية	15	%33.3	33	% 15.56	2.2 خ/ تلميذ
المجموع	39	%43.33	67	% 16.46	1.7 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): لعبت الأطفال في الحديق/ص: [الحديقة]. جميلة الزهرات/ص: [الزهور جميلة]. كتب الطالب درسا/ص: [درسا]. فذهبنا سريعت/ص: [سريعا]. الحافلت وصلت متأخر/ص: [الحافلة]. شجرات كثير/ص: [أشجار كثيرة]. رأيت أصدقاء/ص: [أصدقائي]. نزهت في الغابة جميلة/ص: [نزهة جميلة في الغابة].

أمثلة (ن/ بالأمازيغية): شاهدت الحديق/ص: [الحديقة]. أعطيت الكتب للتلاميذ/ص: [أعطيت الكتاب للتلاميذ]. القارورات كثيرة/ص: [قارورات كثيرة]. قالت المعلمة درس/ص: [قالت المعلمة درسا]. نظمت الرحلة جميلة/ص: [نظمت رحلة جميلة]. الأشجار خضر/ص: [خضراء]. الأطفال سعد/ص: [سعداء].

التعليق على الجدول: يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة تحتل المرتبة الثالثة من مجوع الأخطاء الإملائية بنسبة 16.46 % ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ، حيث ارتكبت من قبل نسبة أكثر من ثلث التلاميذ بنسبة 43.33%.

وبالمقارنة بين العينتين يوضح لنا الجدول وجود تطابق كبير بينهما، حيث بلغت نسب الأخطاء 17.43% لدى الناطقين بالعربية و 15.56% لدى الناطقين بالأمازيغية بفارق 1.87%. أما نسبة التلاميذ بينهما نلاحظ أن الأخطاء ارتكبت من قبل 53.33% من الناطقين بالعربية و 33.33% من الناطقين بالأمازيغية بفارق 20% لصالح الأوائل (الناطقين بالعربية). يعني أنه هؤلاء (الناطقين بالأمازيغية) أكثر وقوعا في مثل هذا النوع من الأخطاء لكن بمتوسط أقل عن زملائهم الناطقين بالأمازيغية يساوي إلى خطأ واحد لكل تلميذ مقابل خطأين لكل تلميذ لت (الناطقين بالأمازيغية).

وهذا الخلط البين في تشكيل حرف التاء المفتوحة والمربوطة يعتبر من الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الكثير من المتعلمين وقد يعود إلى نقص التدريب على القراءة والكتابة والإملاء أو إلى مشكلات في الإدراك البصري التي تؤهل المتعلم للتمييز بين الأشكال والألوان.

5 . الأخطاء اللغوية في البنية النحوية: أنماط الأخطاء على المستوى النحوي في التعبير الشفوي والكتابي تتمثل فيما يأتي:

جدول 24 : يُبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الشفوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
45	% 100	1413	% 36.41	31.4 خ/ تلميذ
45	% 100	1334	% 38.25	29.64 خ/ ت
90	% 100	2747	% 37.28	30.52 خ/ ت

التعليق على الجدول:

نلاحظ في الجدول أعلاه أن نسبة الأخطاء النحوية احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 37.28 % وظهرت عند كل تلاميذ العينتين بنسب متفاوتة في مختلف الأنواع التي سنبينها لاحقاً، وبمعدل 31% خطأ تقريباً لكل تلميذ في مجموع كل أنواع الأخطاء النحوية.

وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن تلاميذ كل منهما ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء اللغوية بنسبة 100 %، كما نلاحظ أيضاً وجود تقارب كبير بينهما في نسب الأخطاء، حيث سجل الناطقون بالأمازيغية نسبة 38.25 % من مجموع الأخطاء الشفوية ومتوسط ثلاثون 30 خطأ تقريباً لكل تلميذ. بينما سجل الناطقون بالعربية نسبة 36.41 % ومتوسط واحد وثلاثون 31 خطأ لكل تلميذ. وهو ما يبين لنا التقارب والتطابق في نوعية المشكلات اللغوية بين العينتين من حيث الشدة والنوع.

جدول 25 : يبين مجموع الأخطاء النحوية في اللغة الكتابية:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/تلميذ
45	100%	101	12.73 %	2.24 خ/ تلميذ
45	100%	61	7.70 %	1.35 خ/ تلميذ
90	100%	162	10.22 %	1.8 خ/ تلميذ

التعليق على الجدول:

يبين لنا هذا الجدول أن الخطأ النحوية تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة 10.22 % ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ.

أما بالمقارنة بين العينتين يتبين لنا أن الناطقين بالعربية ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر بقليل عن زملائهم الناطقين بالأمازيغية، تقدر بـ 12.73% من مجموع الأخطاء الكتابية ومتوسط خطأين لكل تلميذ مقابل نسبة 7.70 % لـ (ن/ق) بفارق 5.03% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

مقارنة بين الجدولين لنتائج التعبير الشفوي والكتابي في البنية النحوية:

نلاحظ في هذين الجدولين أن نسبة الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي أكبر بكثير عن نسبة الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي، حيث سجلنا في الأول نسبة 37.28% من مجموع الأخطاء الشفوية مع العلم أنها احتلت المرتبة الثانية، بمتوسط 31 خطأ لكل تلميذ ، في حين سجلنا في الثاني (التعبير الكتابي) نسبة 10.22% واحتلت المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الكتابية بمتوسط خطأين لكل تلميذ. أي بفارق 27.06% بينهما في نسبة الأخطاء، وفارق 29 كمتوسط الأخطاء لكل تلميذ. يعني أن التعبير الشفوي أظهر شدة انتشار أنماط الأخطاء النحوية لدى المتعلمين بشكل لافت للانتباه. وقد يفسر ذلك بسيطرة التعابير باللغة الأولى سواء كانت عربية أو أمازيغية، واللذان تفتقدان إلى الكثير من قواعد النحو، لذلك نجد المتعلمون ينساقون كثيرا إلى

استعمال لغة غير خاضعة لضوابط نحوية، كما هو بالنسبة للغة المدرسية. وهذا يعني أن اللغة الشفوية لها القدرة على إظهار أنماط الأخطاء النحوية أكثر من اللغة المكتوبة.

6 . على مستوى البنية الصرفية:

جدول 26 : يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي :

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الخطأ الشفوية	معدل الأخطاء/ تلميذ	
38	84.44 %	50	1.28 %	1.15 خ/تلميذ	ن/ بالعربية
26	57.77 %	28	0.80 %	0.62 خ/ت	ن/ بالأمازيغية
64	71.11 %	78	1.05 %	0.86 خ/ت	المجموع

التعليق على الجدول:

بالنسبة للبنية الصرفية يبين لنا الجدول أعلاه أن هذا النوع يحتل المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء اللغوية الشفوية بنسبة 1.05 % ومتوسط خطأ واحد تقريبا لكل تلميذ من مجموع تلاميذ العينتين وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالأنواع الأخرى، وارتكبت من قبل نسبة 71.11 % من تلاميذ العينتين.

ومن خلال المقارنة بينهما نلاحظ أن الناطقين بالعربية ارتكبوا نسبة 1.28 % بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، بينما الناطقين بالأمازيغية ارتكبوا نسبة أقل تساوي إلى 0.80 % ومتوسط خطأ واحد تقريبا لكل تلميذ. بينما نسبة الذين وقعوا في هذا النوع من الأخطاء نلاحظ أن النسبة الكبيرة للناطقين بالعربية والتي تساوي إلى 84.44 % مقابل نسبة 57.77 % للناطقين بالأمازيغية بفارق 26.66 % لصالح الناطقين بالعربية.

جدول 27 : يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط أخط/تلميذ
45	%100	64	% 8.07	1.42 خ/ تلميذ
45	%100	69	% 8.71	1.53 خ/ تلميذ
45	% 100	133	% 8.39	1.47 خ/ تلميذ
المجموع				

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من هذا الجدول أن نسبة الأخطاء الصرفية قد احتلت المرتبة السادسة 6 من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة 8.39 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وكل التلاميذ بنسبة 100 % ارتكبوا بعضا منها.

وبالمقارنة بين العينتين يبين لنا الجدول أن هناك تقاربا كبيرا بينهما حيث سجل الناطقون بالأمازيغية 8.71 % ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ، أما الناطقون بالعربية قد سجلوا نسبة مقارنة جدا تساوي إلى 8.07 % من مجموع الأخطاء الكتابية ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

. مقارنة بين الجدولين في مجموع أنماط الأخطاء الصرفية:

يوضح لنا الجدولين أن مجموع أنماط الأخطاء الصرفية قد احتلت المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء في التعبيرين الشفوي الكتابي بنسب ضعيفة مقارنة بالأنماط الأخرى.

حيث نسبة الأخطاء في التعبير الكتابي أعلى بقليل عن النسبة التي ظهرت في التعبير الشفوي، ف سجلنا في الأول نسبة 8.39% من مجموع الأخطاء الكتابية بمتوسط خطأ لكل تلميذ، في حين سجلنا في الثاني (ت/كتابي) نسبة ضعيفة تقدر بـ 1.05% ومتوسط خطأ واحد أيضا لكل تلميذ. بفارق 7.34% بينهما.

أما أنماط الأخطاء الصرفية المشتركة والمتباينة فسنعرضها فيما يأتي:

6 . أنماط الأخطاء على المستوى الدلالي في التعبيرين الشفوي والكتابي:

. بالنسبة للنمط الشفوي:

جدول 28 : (دلالي/شفوي) يبين أخطاء في استعمال كلمات أو عبارات تغير معنى الجملة أو

تقده:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الشفوية	معدل الأخطاء / تلميذ
16	35.55%	17	0.43 %	1.09 خ/ تلميذ
21	46.66%	23	0.65 %	1.09 خ/ ت
37	41.11%	40	0.54 %	1.08 خ/ ت
المجموع				

أمثلة (ن/ بالعربية): . أذهب لكي أزور صديقي في المستشفى وأطمئن عليه/ص : [أذهب لزيارة صديقي في المستشفى والاطمئنان عليه] . لأنهم يتعلمون اللغة العربية في المدرسة/ص : [لأنهم يتعلمون العربية في المدرسة] . ويغسلون أيديهم قبل الأكل/ص : [يغسلون أيديهم قبل الأكل] . أطلب من المعلم أن يشرح لي الدرس/ص : [أطلب من المعلم شرح الدرس] . لا يجب عليه أن ينسى الدواء/ص : [يجب عليه ألا ينسى الدواء] .

أمثلة (ن/ بالأمازيغية): . أساعد المعلم في فهم الدرس/ص : [أساعد المعلم على فهم الدرس] . البحث عن المعلومات والتواصل مع الآخرين/ص : [البحث عن المعلومات والتواصل بين الأشخاص] . الأمراض التي لا يعالجها الطبيب جيدًا/ص : [الأمراض التي لا يعالجها الطبيب] . اللغة المستعملة في الحياة اليومية في الجزائر/ص : [لغة مستعملة يوميًا في الجزائر] . أستعملها في التعبير وأضيف كلمات جديدة/ص : [أستعملها في التعبير وأضيف كلمات] . افحصوا أنفسكم جيدًا قبل الخروج/ص : [افحصوا أنفسكم قبل الخروج] .

التعليق على الجدول:

يبين لنا الجدول أعلاه أن كل الأخطاء الدلالية لها نمط واحد وهو استعمال عبارات أو مفردات تؤثر على معنى الجملة إما بالتعقيد أو التحريف. وهي تحتل المرتبة الأخيرة من مجموع أنماط الأخطاء الشفوية. فيوضح لنا الجدول أيضا أن التلاميذ الناطقين بالأمازيغية أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء الدلالية بنسبة 46.66% من مجموع التلاميذ وبنسبة ضعيفة جدا أخطاء تساوي إلى 0.65% من مجموع الأخطاء الشفوية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينما الناطقون بالعربية لم يخطئ منهم سوى نسبة 35.55% وارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـ 0.43% من مجموع الأخطاء الشفوية بمعدل خطأ واحد لكل تلميذ أيضا. بفارق 11,11% في نسبة التلاميذ وفارق 15% في نسبة الأخطاء.

أما من حيث طبيعة المفردات، نلاحظ أن تلاميذ العينتين يستعملون مفردات وتراكيب لا تناسب السياق المطلوب، وهو ما يؤدي إلى اضطراب المعنى أو عدم دقته، كما يظهر في الأمثلة السابقة.

فعند الناطقين بالعربية، نلاحظ في قول أحد التلاميذ: [أذهب لكي أزور صديقي في المستشفى وأطمئن عليه. أطلب من المعلم أن يشرح لي الدرس. قالوا لي يجب أن تهتم بصحتك] أن بعض التراكيب جاءت غير دقيقة من حيث الصياغة؛ إذ نجد مثلاً استعمال تركيب (أذهب لكي) بدل الصياغة الأدق (أذهب لزيارة)، واستعمال (أطلب من المعلم أن يشرح لي الدرس) بدل الاختصار التركيبي (أطلب من المعلم شرح الدرس). كما أن بعض الجمل لم تتغير دلالتها بشكل كبير مثل (قالوا لي يجب أن تهتم بصحتك)، لكنها تعكس ميل المتعلم إلى التكرار والتركيب المباشر دون إعادة تنظيم الجملة. ويظهر أيضاً في بعض الحالات ضعف في الاقتصاد اللغوي وصياغة المعنى بشكل موجز ودقيق.

أما في الأمثلة الأخرى مثل: [لأنهم يتعلمون اللغة العربية في المدرسة. ويغسلون أيديهم قبل الأكل. لا يجب عليه أن ينسى الدواء]، فنلاحظ استعمال تراكيب مباشرة أحياناً دون ضبط دقيق للمعنى السياقي، رغم أن بعضها صحيح دلاليًا، إلا أنها تعكس اعتماد المتعلم على الصياغة البسيطة دون تنويع في البناء اللغوي.

أما عند الناطقين بالأمازيغية، فنلاحظ في الأمثلة: [أساعد المعلم في فهم الدرس . البحث عن المعلومات والتواصل مع الآخرين . اللغة المستعملة في الحياة اليومية في الجزائر . افحصوا أنفسكم جيداً قبل الخروج] أن هناك ميلاً إلى الترجمة الحرفية للتركيب، مثل (أساعد المعلم في فهم الدرس) بدل (أساعد المعلم على فهم الدرس)، و(البحث عن المعلومات والتواصل مع الآخرين) التي جاءت دون تحديد دقيق للعلاقات التركيبية، إضافة إلى (لغة مستعملة يومياً في الجزائر) التي تعكس اختصاراً شديداً قد يؤثر على اكتمال المعنى.

وتبين هذه الأمثلة أن تلاميذ العينتين يميلون إلى استعمال تراكيب مباشرة أو مترجمة حرفياً، مما يؤثر على دقة التعبير اللغوي وتنوعه، رغم أن المعنى العام يبقى مفهوماً في أغلب الحالات.

فهذه مؤشرات لغوية تعبر على ضعف درجة التركيز لدى المتعلمين وعدم انتباههم لتسلسل الحديث ومتطلبات سياق كل جملة. إلى جانب العوامل النفسية التي قد تكون مؤثرة هي الأخرى كالتسرع والرغبة في التخلص من المقابلة إضافة إلى كون الاختبار في تصور المتعلم ليس له علاقة بالتقيد ولا يحتسب، فقد يكون ذلك عاملاً ساهم في لامبالاتهم في ضبط الإجابات بمفردات مناسبة لسياق السؤال.

بالنسبة للنمط الكتابي:

جدول 29 : (دلالي/ كتابي) يبين أخطاء في استعمال عبارات أو مفردات تغير أو تعقد معنى

الجملة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
20	44.44%	20	2.52 %	1 خ/ تلميذ
20	44.44%	20	2.52 %	1 خ/ تلميذ
40	44.44%	40	2.52 %	1 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): . أثناء الرحلة كنا نستمع إلى شرح المعلم ونكتب في دفاترنا ثم نلعب في نفس الوقت . فكان التنظيم جميل والهدوء كثير . رأيت الطيور تطير في السماء والأشجار تتحرك مع الرياح/ص: [نتميل مع الرياح]. كانت الحافلة تسير بسرعة كبيرة والطلاب سعداء جداً في الطريق . . قسمنا المعلم إلى مجموعات صغيرة ثم بدأنا نأكل في أماكن مختلفة . . وعندما انتهينا من الرحلة رجعنا إلى البيت ونشكر المعلم.

أمثلة (ن/ بالأمازيغية): . في الطريق إلى المدرسة كنا نتحدث ونضحك ثم نسير بسرعة كبيرة دون توقف . . من يحب النظام فهو يحب النجاح في دراسته وحياته . . ذهبنا إلى الحديقة فشاهدنا الأطفال يلعبون والنباتات تنمو بسرعة . . عندما عدنا إلى القسم جلسنا بهدوء وبدأنا نراجع الدروس ونفكر في الرحلة . . قمنا بزيارة الغابة فكانت تجربة جميلة ومليئة بالذكريات.

التعليق على الجدول:

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء الدلالية ضعيفة جداً مقارنة بالبنيات اللغوية الأخرى ولها نوع واحد فقط وهو استعمال عبارات ومفردات تغير أو تعقد معنى الجملة. وكانت نسبتها 2.52 % من مجموع الأخطاء الكتابية ولم يقع فيها سوى نسبة 44.44 % من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ لكل تلميذ.

أما عند مقارنة العينتين نلاحظ أن هناك تطابقاً كمياً ونوعياً بينهما حيث كل منهما سجل نسبة 2.52 % من الأخطاء الدلالية ارتكبت من قبل نسبة 44.44 % بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

حسب النماذج المعروضة أعلاه، يتبين أن متعلمي العينتين الذين ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء يستعملون مفردات وتراكيب بشكل اعتباطي داخل الجمل دون ضبط دقيق لعلاقاتها الدلالية، كما يظهر في الأمثلة: [أثناء الرحلة كنا نستمع إلى شرح المعلم ونكتب في دفاترنا ثم نلعب في نفس الوقت . فكان التنظيم جميل والهدوء كثير . وعندما انتهينا من الرحلة رجعنا إلى البيت ونشكر المعلم]، حيث نلاحظ تداخل الأفعال وتعدد الأحداث داخل جملة واحدة دون تنظيم زمني واضح، مما يجعل التعبير غير منسجم من حيث تسلسل الأحداث، إضافة إلى ضعف الربط بين الجمل واستعمال تراكيب لا تتماشى دائماً مع السياق.

كما نلاحظ في بعض المواضع استعمال أوصاف غير دقيقة مثل: (فكان التنظيم جميل والهدوء كثير)، أو الجمع بين أفعال متزامنة بشكل غير منطقي مثل (نستمع ونكتب ثم نلعب في نفس الوقت)، مما يعكس ضعفًا في التحكم في البناء التركيبي للجملة وفي تحديد العلاقات الزمنية بين الأحداث.

أما في أمثلة الناطقين بالأمازيغية، مثل: [في الطريق إلى المدرسة كنا نتحدث ونضحك ثم نسير بسرعة كبيرة دون توقف . من يحب النظام فهو يحب النجاح في دراسته وحياته . عندما عدنا إلى القسم جلسنا بهدوء وبدأنا نراجع الدروس ونفكر في الرحلة]، فنلاحظ وجود تراكم للأفعال داخل جمل طويلة دون تحديد دقيق للعلاقات بينها، إضافة إلى استعمال تعميمات دلالية مثل الربط المباشر بين النظام والنجاح دون تفصيل، مما يجعل التعبير أقرب إلى السرد العام غير المنظم.

وتوضح هذه الأمثلة أن المتعلمين يميلون إلى إنتاج جمل طويلة ومتراكبة أثناء التعبير عن أحداث الرحلة، غير أن ضعف التنظيم الداخلي للجملة وعدم ضبط العلاقات الزمنية والمنطقية بين الأفعال يؤدي إلى ضعف في الانسجام الدلالي العام للنص.

مقارنة بين الجدولين الشفوي والكتابي في أنماط أخطاء البنية الدلالية:

نلاحظ في أن أنماط الأخطاء في البنية الدلالية قليلة جدا مقارنة بالأنماط الأخرى، حيث يحتل المرتبة الأخيرة في مجموع أنماط الأخطاء في مختلف البنيات اللغوية بنسب ضعيفة جدا في التعبير الشفوي والكتابي. فقد سجلت نتيجة أقل من واحد في المائة 0.54% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ في الأول ونسبة 2.52% ونفس المتوسط بالنسبة للثاني. بفارق 1.98% بينهما.

2. استبيان الأساتذة:

تُعَدّ الدراسات الميدانية من الوسائل البحثية ذات الأهمية البالغة في معالجة المشكلات التربوية واللغوية، لما توفره من معطيات واقعية ونتائج دقيقة مستخلصة من الملاحظة والتجريب المباشر. غير أن تنفيذ مثل هذه الدراسات في البيئات الطبيعية لتعلم اللغة -كأقسام الدراسة وأماكن العمل - يواجه في الغالب عدداً من التحديات، نتيجة تعدد المتغيرات التي يمكن أن تتدخل في مثل هذه البيئات الطبيعية وبالرغم من ذلك يجب على الباحث التغلب على هذه الصعوبات مهما كان الأمر. ومع ذلك، فإنّ على الباحث أن يسعى، قدر الإمكان، إلى تذليل هذه الصعوبات ومواصلة العمل الميداني لما له من أهمية بالغة في بناء معرفة دقيقة حول واقع التعليم.

وانطلاقاً من كون المعلم يمثل الركن الأساس في عمليتي التعليم والتعلم، فإن نجاح العملية التربوية يرتبط بمدى تكوينه العلمي والبيداغوجي، وبقدرته على توظيف الوسائل التعليمية واستثمارها بفعالية لتحقيق الأهداف المنشودة. وللوصول إلى معالجة أدق للإشكالية المطروحة في هذا البحث، تم الاعتماد على استبيان موجّه إلى الأساتذة، إذ أتاح هذا الإجراء جمع مجموعة من البيانات والمعطيات الميدانية التي تعكس واقع تعليم اللغة العربية، وتكشف عن بعض الجوانب الخفية التي لا يمكن الوقوف عليها إلا من خلال التواصل المباشر مع المعلمين أنفسهم.

ويُعتبر المعلم أقرب عنصر إلى التلاميذ وإلى واقع العملية التعليمية داخل القسم، مما يجعله مصدراً أساسياً للملاحظة والتحليل. فمن هذا المنطلق، يمكن القول إنّ المعلم يُمارس دور الباحث داخل القسم، إذ تتيح له تجربته اليومية فهماً أعمق للمشكلات التعليمية، وتمكّنه من تقديم حلول واقعية مبنية على الملاحظة المباشرة. فالباحث الخارجي غالباً ما يركّز على نتائج التعلم، في حين أنّ المعلم يواكب عملية التعليم ذاتها لحظة بلحظة، مما يجعله عنصراً محورياً في كل دراسة تتناول تعليم اللغة وتعلمها.

وقد شملت عينة الدراسة عشرة (10) أساتذة من أقسام مختلفة، وتمّ في البداية التعرّف على خصائصهم الشخصية والمهنية كما هو موضّح في الجدول أدناه، تمهيداً لتحليل آرائهم حول تعليم اللغة العربية واستعمال الأمازيغية في القسم.

جدول 30 : يمثل جنس المعلمين

جنس المعلمين	ذكر	أنثى
التكرارات	2	8
النسبة المئوية	20%	80%

أمّا عمر الأساتذة فيتراوح بين 36 سنة و 50 سنة.

وفيما يلي إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة حول موضوع البحث:

أهمّ الملاحظات التي سجّلها الأساتذة عن التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

- عسر في التعبير؛

- عدم ترابط الأفكار؛
- أخطاء إملائية كثيرة (التاء المفتوحة والمربوطة، الهمزة)...
- أخطاء نحوية ولغوية؛
- يفضل التلاميذ التعبير عن الواقع الذي يعيشونه؛
- عدم استعمال المفردات اللغوية السليمة؛
- عدم تسلسل الأفكار؛
- الخروج عن الموضوع؛
- التعابير ناقصة خاصة عندما تكون المواضيع ليست من الواقع المعاش؛
- نقص في التراكيب اللغوية والنحوية؛

جدول 31 : أثر الأمازيغية في لغة التلاميذ

نوع التعبير	اللغة المكتوبة (التعبير الكتابي)			اللغة الشفوية (التعبير الشفهي)		
التكرارات	10			10		
النسبة المئوية	%100			%100		
التقدير	قليل	متوسط	كثير	قليل	متوسط	كثير
التكرارات	08	02	00	02	03	05
النسبة المئوية	%80	%20	%00	%20	%30	%50

تساءلنا في هذا العنصر عن الفرق بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة للتلاميذ ومدى ورود الأمازيغية فيها، فكانت إجابة الأساتذة كلها بوجود آثار الأمازيغية في اللغتين (الشفوية والمكتوبة)، مما يؤكد تأثرهم باللغة الأم .

أما عن نسبة ظهور الأمازيغية في اللغة الشفوية، فحسب الأساتذة فهي كثيرة ونسبة 50%، في حين أجابت نسبة 30 % بأنها متوسطة و 20 % بأنها قليلة.

في المقابل ذكرت نسبة 80 % من الأساتذة أنّ الأمازيغية قليلة في لغة التلاميذ المكتوبة، ويعود ذلك إلى طبيعة اللغة المكتوبة التي تختلف عن اللغة المنطوقة، ففي الحالة الأولى هناك حرص من التلاميذ ومراقبة مستمرة للغتهم أثناء إنتاج نص، والعكس يحدث في أثناء إنجاز نص شفوي. أمّا 20 % من الأساتذة فذكروا أنّ ظهور الأمازيغية في اللغة المكتوبة بنسبة متوسطة، في حين لا أحد من الأساتذة ذكر أنّ الأمازيغية كثيرة الورد.

جدول 32 : رأي الأساتذة في هذه الظاهرة

الرأي	مشكلة تستدعي حولا	حالة طبيعية في هذه المرحلة التعليمية
التكرارات	2	8
النسبة المئوية	20%	80%

فقد انقسمت إجابات الأساتذة إلى قسمين :قسم يرى أنّ ظاهرة" التداخلات الأمازيغية "ظاهرة طبيعية تتلاشى تدريجيا، وكانت نسبة الأساتذة المجيبين بهذا الاقتراح هي الأكبر بنسبة 80%، معللين ذلك بأنّ التلميذ لم يتزوّد بالقدر الكافي من العلوم، ثمّ إنّ هدف الخروج في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هو (يقرأ-يكتب-يحسب) وفي المقابل، يرى القسم الثاني من الأساتذة وهي النسبة الأقل والمقدرة ب 20% أنّ هذه الظاهرة مشكلة تستدعي حولا، وأهمّ الحلول المذكورة هي :

تحسين الكتاب المدرسي

الاهتمام البالغ بحصة المطالعة

الاهتمام بالمحيط اللغوي للتلميذ (المسجد لتحفيظ القرآن، الأسرة كتحبيب اللغة عن طريق تشجيع الأولياء لأبنائهم على المطالعة باقتناء قصص يحبونها).

جدول 33 : حرص الأساتذة على استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس

الحرص على	دائما	في كثير من الأحيان	في بعض الأحيان
-----------	-------	--------------------	----------------

			استعمال اللغة العربية
2	3	5	التكرارات
%20	% 30	%50	النسبة المئوية

مما يمكن استخلاصه من هذا الجدول هو استعمال نسبة 50 % من الأساتذة للغة العربية الفصحى دائماً أثناء تقديم الدروس، أما نسبة 30 % من الأساتذة فقد ذكروا بأنهم يستعملون الفصحى في كثير من الأحيان مقابل 20 % من الأساتذة يستعملونها في بعض الأحيان. وقد علق المجيبون بالاقتراح الأول كما يلي:

-لتمكين التلميذ من الأداء الجيد؛

-لإكساب التلميذ اللغة الفصحى؛

-لتعويد التلاميذ على الفصحى؛

-لأنّ المعلم هو المحور الأساس في تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة.

إنّ ذكر الأساتذة بأنهم يستعملون اللغة العربية بشكل دائم يعود بالفائدة على التلاميذ أولاً وآخراً، فمما يساهم في نقص الملكة اللغوية لأطفالنا هي عدم استعمال المعلمين للفصحى بشكل دائم "حيث لا تصافح اللغة العربية بشكل دائم وقار، آذان المتعلم أثناء مراحل الأولى من التعليم، ممّا ينعكس سلباً على وضعها، وعلى موقف المتعلم إزاءها"¹، إذ التلميذ الذي لا يلاحظ الاستعمال الفصيح على لسان معلمه يعني بالنسبة له أن لا مكانة لهذه اللغة مادام الأستاذ لا يستعملها.

فحالة اللغة العربية وضعفها يُعدّ ظاهرة عامة عند أبناء الوطن العربي، إذ يقول أحمد محمد المعتوق: "إنّ ظاهرة الضعف في التعبير باللغة العربية الفصحى، والضعف في اللغة عامة ظاهرة ملموسة بين عامة المتعلمين في البلاد العربية، وربما كان من مظاهر هذا الضعف قلة الإنتاج الفكري أو الثقافي الرّصين، الأمر الذي نلمس آثاره واضحة، ثمّ تداخل العامية مع

¹ أمانة إبراهيم، وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف ورصد وتخطيط، ص98

الفصحى والعربية مع الأجنبية، الذي نشهده في أحاديث ومناقشات كثير من المدرسين...¹، فليس التلاميذ فقط هم المعنيون بالضعف اللغوي، بل حتى القائمون على تعليمهم أساسيات اللغة العربية.

أما الأساتذة الذين أجابوا باستعمالهم للفصحى في كثير من الأحيان، فذلك يعني أنهم يستعملون:

في أحيان أخرى الأمازيغية، وقد علّوا إجاباتهم قائلين:

-لتوصيل المعلومات صعبة الفهم؛

-لأنّ قاموس الطفل اللغوي أمازيغي؛

-لإنجاح سير الدرس.

ويمكن إدراج هذه التعليقات ضمن ما يسمّى بأغراض التعاقب اللغوي، إذ يجد المتكلم نفسه مضطراً في بعض الأحيان لاستعمال لغة الآخر (المستمع) بغرض الإفهام وتوصيل الفكرة.

جدول 34 : أغراض استعمال الأمازيغية داخل القسم

أسباب اللجوء لاستعمال الأمازيغية		خاصة بالمعلم	خاصة بالتلميذ			خاصة باللغة العربية	
			لا يفهم	للتقرب منه	لترغيبه في التعلم	صعبة	معقدة أخرى
التكرارات	02	01	05	05	05	02	00
النسبة المئوية	20%	10%	50%	50%	50%	20%	00%

¹ أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها -مصادرها -وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة (العدد 212)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون. ص16

يتّضح في الجدول أنّه حقيقة فيه لجوء الأساتذة لاستعمال الأمازيغية أثناء تقديم الدرس، إذ هي " لغة الأمّ " لأفراد عيّنة البحث، وتعتبر هذه الظاهرة من وجهة نظر لسانية اجتماعية" تعاقبا أو تناوبا لغويا"، والتي هي استراتيجية خطابه لها أسبابها كما سيأتي توضيحه.

أسباب استعمال الأساتذة للأمازيغية أثناء الدرس:

كما هو موضّح في الجدول، قُسمت أسباب لجوء الأساتذة إلى استعمال الأمازيغية في أثناء التدريس إلى ثلاثة محاور رئيسية:

الأسباب الخاصة بالمعلّم:

أشار نحو 20% من الأساتذة إلى أن استعمالهم للأمازيغية يعود إلى عوامل شخصية ومهنية تخصّهم، وهي نسبة ضئيلة مقارنةً ببقية العوامل. وقد فسّروا ذلك بـ:

- نقص التكوين في اللغة العربية وعلومها.
- الاعتياد على الأمازيغية في الحياة اليومية.
- ضعف القاعدة اللغوية لديهم.

تؤكد هذه النتائج أهمية المعلّم باعتباره الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأحد العوامل الحاسمة في تحسين جودة التعليم. ومن ثمّ، فإنّ تطوير أداء المعلّمين، خاصة قبل تخرّجهم من الجامعات، يعدّ مطلباً ضرورياً. فكثير من معلمي اللغة العربية لا يمتلكون المهارات اللغوية الكافية التي تؤهلهم لتدريسها بكفاءة، إذ ينبغي للمعلّم أن يتقن أساسيات اللغة العربية وأن يلمّ بالنظريات اللسانية والمفاهيم التطبيقية التي تساعده على فهم بنية اللغة وأسرارها.

وقد أشار عبد الرحمان الحاج صالح إلى ذلك بقوله: "ينبغي أن يُكسب المعلّم الملكة اللغوية الأساسية التي سيعمل على نقلها إلى تلامذته، ومن المفروض أن يتحقق له ذلك قبل دخوله طور التخصّص"¹.

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر 1973، جامعة الجزائر، العدد الرابع، ص 41

إنّ عدم تمكّن المعلّم من مبادئ اللسانيات العامة والتطبيقية، وخاصة اللسانيات العربية، يُضعف من قدرته على إدارة العملية التعليمية. فاللسانيات تُعدّ مصدراً أساسياً في البحث التربوي اللغوي، سواء من حيث تقديم الإطار النظري لفهم تعليم اللغة وتعلّمها، أو من حيث الإسهام في تطوير الطرائق التعليمية وبناء الوضعيات التعليمية المناسبة.

ويُلاحظ أنّ 80% من الأساتذة الآخرين لم يقرّوا بأنّهم جزء من المشكلة، وهو ما يكشف عن غياب الوعي الذاتي المهني لدى بعضهم. فكثير منهم يعاني من نقص في التكوين وضعف في الجانب التطبيقي، وبعضهم لم يتلقَ تعليماً متخصصاً يؤهله لتدريس اللغة العربية. ومن هنا تتأكد ضرورة إعداد المعلّمين إعداداً تربوياً ولسانياً متكاملًا، خصوصاً في الطور الابتدائي، حيث يحتاج المعلّم إلى تكوين متعدد التخصصات يشمل علم نفس الطفل، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، واللسانيات، وغيرها من المعارف التي تساعد على أداء مهامه بفعالية وتنظيم عمله داخل القسم.

الأسباب الخاصة بالتلميذ:

أما فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالتلميذ، فقد أرجع 80% من الأساتذة استعمالهم للأمازيغية إلى المتعلمين أنفسهم، وهي نسبة مرتفعة. وبيّنت الإجابات أن:

- 50% يرون أن الهدف هو تحفيز التلميذ على التعلّم.
- 50% يرون أن الدافع هو التقرب من المتعلمين والتواصل معهم.
- في حين ذكرت 10% من الإجابات أن السبب يعود إلى عدم فهم التلاميذ للعربية.

وهذا يعكس محاولة الأساتذة تبسيط الشرح وتسهيل التواصل مع المتعلمين من خلال استعمال لغتهم الأم، غير أن ذلك يؤدي في المقابل إلى إضعاف حضور اللغة العربية في القسم، ويحدّ من فرص التلاميذ في اكتسابها بشكل سليم.

الأسباب الخاصة باللغة العربية:

أما المحور الثالث، فيتعلق بالتصورات المرتبطة باللغة العربية نفسها، فقد صرّح 40% من الأساتذة بأنهم يلجؤون إلى الأمازيغية بسبب ما يعتبرونه صعوبة في اللغة العربية، حيث رأى:

• 20% أن اللغة العربية صعبة،

• و 20% أنها معقدة.

غير أن هذا الاعتقاد يُعدّ، كما يوضح النص، وهما تربويا شائعا، لأن سهولة اللغة أو صعوبتها ترتبط بالممارسة والتكرار، " إذ أنّ إتقان لغة أجنبية ما وبالتالي سهولتها يأتيان للفرد عن طريق المرونة والممارسة، فما اللغة إلا مهارة أو عادة تكتسب بالتكرار والدربة ".¹ وقد أشار عبد السلام المسدي إلى أنّ إتقان أية لغة يتوقف على مدى استعمالها واستيعابها في السياقات اليومية، بينما أكد عبد العزيز البسام أنّ نحو العربية " مازال نحو العربية عند أهلها عسيرا غير يسير، وعرا غير ممهّد، منحرفا إلى غير قصده، لا يخلو من تعقيد ولا يسلم من انحراف، ومازال هذا النحو مثار الشكوى من المعلمين والمتعلمين على سواء ".² ويؤكد أحمد أمين هذا الواقع بقوله: "نعم الطالب اثني عشر عاما، ثم لا يستطيع بعد ذلك أن يقوم لسانه".³

الاقتراحات:

في آخر الاستبيان، طُلب من الأساتذة تقديم اقتراحاتهم لتحسين تعليم اللغة العربية وتقليل استعمال الأمازيغية، فتم تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسية:

✓ على مستوى التلميذ:

- تشجيع المطالعة الحرة.
- إشراك التلاميذ في النوادي العلمية والثقافية.

¹ عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط1، الدار التونسية للنشر، 41/1984.

² عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، مجلة اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية، ص71.

³ المرجع نفسه، ص7.

✓ على مستوى الوسائل التعليمية:

- توفير الوسائل التعليمية المساندة لتحقيق الأهداف التربوية.
- إثراء المناهج وتصحيح نقائصها.
- مراجعة طرائق تدريس اللغة العربية وتحديث كتبها.
- إتاحة الكتب في المكتبات العامة والخاصة.

إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس اللغة، كالوسائط السمعية البصرية والبرامج التعليمية الرقمية، لما لها من أثر إيجابي في جذب المتعلمين وتيسير الفهم. وقد أكد العياشي العربي على ضرورة اعتماد "التقنية في تدريس اللغة العربية وتطوير طرائقها، فما أحوجنا اليوم لوضع خطة لتطوير لغتنا وتحديثها، تطويرا يبدأ من القسم، ومن الطالب، ومن المدرس في مدارسنا العربية، تضع لها أساسا استخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية"¹ وتحديث طرائق تدريسها بدءا من القسم ومن المدرس نفسه.

✓ على مستوى المعلم:

- الالتزام باستعمال اللغة العربية فقط أثناء الدرس.
- تحبيب اللغة العربية للمتعلمين عبر نصوص مشوقة تخدم الأبعاد النفسية والاجتماعية.
- تكوين أساتذة متخصصين في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة وتنمية رصيدهم اللغوي.
-

خلاصة الفصل:

يُبرز هذا التحليل أنّ استعمال الأمازيغية داخل الأقسام التعليمية ليس مجرد ظاهرة لغوية، بل هو نتاج تداخل بين عوامل تربوية، وتكوينية، ولغوية. فضعف تكوين المعلم، وصعوبات المتعلم، وتحديات اللغة العربية في حدّ ذاتها، جميعها تسهم في استمرار هذه الظاهرة.

¹ العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة الجزائر نموذجا (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص 151

ومن ثمّ، فإنّ الارتقاء بتعليم اللغة العربية يتطلب معالجة هذه الجوانب مجتمعة، من خلال تكوين الأساتذة، وتحفيز المتعلمين، وتحديث الوسائل والمناهج التعليمية بما يواكب التحوّلات المعاصرة ويعيد للعربية مكانتها في التعليم والمجتمع

نتائج الدراسة:

انطلق هذا البحث من إشكالية محورية تتمثل في التساؤل:

هل تؤثر اللغة الأمازيغية كلغة أم بالنسبة للطفل في تعلمه للغة العربية خلال مرحلته الدراسية؟

ولمعالجة هذه الإشكالية، تمت صياغة مجموعة من الفرضيات، منها الفرضية العامة التي افترضت وجود تأثير للغة الأمازيغية على تعلم اللغة العربية، إلى جانب فرضيات جزئية تنوعت بين الإيجاب والنفى. ومن خلال الدراسة الميدانية التي شملت عينات من الأساتذة، الأولياء، والتلاميذ في المناطق الناطقة بالعربية والمناطق الناطقة بالأمازيغية، أمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج المهمة.

- أظهرت النتائج أن اللغة الأمازيغية كلغة أولى للتلميذ تؤثر بشكل واضح في تعلمه للغة العربية الفصحى، سواء من خلال النقل السلبي (ارتكاب أخطاء نحوية وصرفية وإملائية بسبب التداخل اللغوي) أو عبر النقل الإيجابي (استثمار بعض المعارف الذهنية والروابط اللغوية المشتركة).
- تبين أن مستوى الأخطاء لدى التلاميذ الناطقين بالأمازيغية أعلى نسبياً من التلاميذ الناطقين بالعربية، إلا أن التلاميذ الناطقين بالعربية بدورهم يواجهون صعوبات معتبرة في التحكم في الفصحى نتيجة الفجوة بينها وبين العامية. وهذا يعني أن تعلم العربية في المدرسة تحدٍ مشترك لكنه أشد وضوحاً في الوسط الأمازيغي.
- أبرزت الدراسة أن العوامل البيداغوجية والاجتماعية (المناهج، المذكرات، طرق التدريس، أساليب التقييم، التنشئة الاجتماعية) تلعب دوراً جوهرياً في مضاعفة أو تخفيف هذه الصعوبات.
- أوضحت النتائج أن الاستراتيجيات المعرفية والعاطفية والاجتماعية يمكن أن تسهم في تحسين مستوى التلميذ الأمازيغي في اللغة العربية الفصحى إذا وظفت بطرق علمية حديثة.

تأكيد أو نفي الفرضيات:

1. **الفرضية العامة:** تم تأكيدها، حيث تبين أن اللغة الأمازيغية كلغة أم تؤثر فعلاً في تعلم الطفل للغة العربية خلال مساره الدراسي، وهذا التأثير ذو طبيعة مزدوجة (إيجابية وسلبية).
2. **الفرضيات الجزئية:**

- الفرضية الأولى: "تؤثر اللغة الأمازيغية بصورة إيجابية → "مؤكدة جزئياً، فقد لوحظ النقل الإيجابي في بعض الروابط الذهنية واللغوية.
- الفرضية الثانية: "لا تؤثر اللغة الأمازيغية → "مرفوضة، إذ أثبتت النتائج الميدانية أن التأثير قائم وبشكل ملحوظ سواء في الشفوي أو الكتابي.

الإجابة عن السؤال الرئيسي:

يمكن القول إن اللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة أولى للطفل الأمازيغي، تؤثر بشكل مباشر في تعلمه للغة العربية خلال مرحلته الدراسية. غير أن هذا التأثير ليس سلبياً بالطلق، بل يمكن أن يكون إيجابياً إذا ما تم توظيفه بذكاء بيداغوجي عبر استثمار التشابهات وتفاذي الانزلاقات الناتجة عن الاختلافات.

الاقتراحات:

نقدّم فيما يلي مجموعة من الاقتراحات التي لا تعني أبناء المناطق الناطقة بالأمازيغية فقط، وإنما تعني كل المتعلمين في الطورين الأول والثاني (المرحلة الابتدائية)، في مجال تعليم اللغة العربية وأنواع المواضيع التي ينبغي أن يتضمنها المنهاج الذي من خلاله تقدّم مادة هذه اللغة.

أ. ما يتعلق بالمضمون:

1. على مستوى الموضوعات والنصوص:

- أن تتنقى موضوعات النصوص، بحيث يكون بعض منها من اهتمامات التلاميذ ومتماشية مع الهدف المقصود: تثقيفي، تكويني، تاريخي، أدبي وتربوي.
- أن تتضمن النصوص المعلومات والمعارف ذات الأثر الفعّال في تنمية شخصية التلميذ.
- أن تتنقى النصوص التي تكوّن الجانب النفسي والاجتماعي والفكري والأدبي للتلميذ، وأن يظهر فيها التوجيه المراد بلوغ هدفه.
- نرى أنه من المفيد أن تقدم النصوص التي تسمح بالحصول على الخبرات والمعارف مع

الأصالة والدقة، عوض كثرة النصوص وسطحياتها، حتى وإن كانت النصوص المقترحة طويلة بعض الشيء.

- ينبغي أن يكون النص مرجعا يفيد التلميذ في مطالعته الشخصية في البيت، وملجأ في وحدته ومعينا لحل مشاكله، عوض أن يقدم في حصص القراءة فقط

3. على مستوى الرصيد اللغوي:

- أن يُشرع في تعليم الرصيد اللغوي ابتداء من السنة الأولى من التعليم.
- أن يشجع التلاميذ على استعمال رصيدهم اللغوي المكتسب في كتاباتهم وفي اتصالاتهم الشفهية بعد أن يتدربوا على ذلك.
- أن يتبع المعلمون طريقة مناسبة في التدريب على استعمال الرصيد اللغوي مثل: تبديل الكلمات في نصوص القراءة بمرادفاتها، بحيث يقوم التلميذ بعمل منزلي باستبدال المفردات والعبارات بأخرى في فقرات من نصوص القراءة، وكذا توسيع عبارة أو تلخيص فقرة ... إضافة إلى تركيب جمل انطلاقا من كلمات الثروة اللغوية المدروسة.
- أن تنتقى مسبقا وضمن المنهاج قائمة الرصيد اللغوي التي يدرسها التلميذ في كل صف دراسي، وتقدم الإرشادات المناسبة لعملية التدريس ، وكذا نماذج التدريبات الممكن إنجازها.
- أن يُعلّم التلاميذ كيفية استخدام المنجد وكيفية البحث عن كلمة ومعانيها، ثم ينتقى المعنى الذي يناسب الكلمة الموجودة في سياق الجملة أو النص.

3 . على مستوى النحو والصرف:

نظرا للضعف الشديد الذي يعاني منه التلاميذ في النحو والصرف فإنه ينبغي الاكتفاء بالموضوعات الضرورية لكل سنة من سنوات الطور .

- أن تنتقل الموضوعات التي هي فوق المستوى الحالي للتلاميذ إلى الصف الموالي
- الإبقاء على الموضوعات الضرورية التي يستفيد منها التلميذ بصفة مباشرة في لغته الشفهية والمكتوبة.

- أن تستبدل طريقة تدريس النحو والصرف الحالية بطريقة أكثر نجاعة، وهي الانطلاق من النص والمحور المعتمد في الأسبوع، مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبها التلميذ كمنطلق لتدريس موضوع من موضوعات النحو، خاصة إذا كانت هذه الأخطاء شائعة. ويفضل استخدام طريقة التدريس بواسطة المفاهيم، لأننا وجدنا متعلمي العينتين لا يفهمون معاني المصطلحات النحوية

كالحال والنعت والمفعول ووظائف الأدوات كالجبر والفتح وغيرها (نذكر مثالا في الأخير عن هذه الطريقة).

- أن تكثر التدريبات التطبيقية والمراجعات والتطبيقات الموزعة على فترات متباعدة عوض التدريبات الفورية ثم ينقطع التلميذ انقطاعا شبه نهائي عن الموضوع.

ب الطريقة:

ذكرنا سابقا أن الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، هي الطريقة المنبثقة عن المذهب السلوكي المنتقد انتقادا لاذعا من قبل عدد من المختصين في اللسانيات وفي علم النفس اللغوي، أمثال تشومسكي وبياجيه وغيرهما ...، وقد ظهر المذهب المعرفي الذي غير النظرة نحو متعلم اللغة، سواء كان الأمر متعلقا باللغة الأولى أو الثانية. لهذا قبل تقديم اقتراحات عملية حول كيفية تدريس النشاطات اللغوية، سواء في الطور الأول (السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي)، أو في الطور الثاني (السنوات الباقية من هذه المرحلة)، نقتراح على مسؤولي المدرسة الجزائرية استخدام الطريقة المعرفية المنبثقة عن المذهب المعرفي تعليم اللغة. هذه الطريقة التي تقدّم خصائصها فيما يلي:

1- الطريقة الذهنية المعرفية:

لقد بدأت المنهجيات والطرائق الخاصة بتعليم اللغات تأخذ بعين الاعتبار الجانب الذهني المعرفي الذي نادى به كل من تشومسكي (Chomsky) وجان بياجيه (J.Piaget) ومن هذا حذوهما. رغم أن الطريقة الذهنية المعرفية قد ظهرت منذ الستينات على يد كارول (J.B.Carrol) وصدرت في كتاب فالدمان (Trends in teaching) (Valdman) سنة 1966.

2- أهم ملامح الطريقة:

- تعريف المتعلم بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي ودلالات اللغة. فالأساس الأول لتمكين المتعلم من ممارسة اللغة، هو أن يسيطر بوعي على نظامها متفهّما له مستوعبا لحقائقه. -يُشرع في الدرس بشرح القاعدة (ولو بشكل سطحي) ثم ضرب الأمثلة عليها، أي تتبع الطريقة الاستنباطية في تعليم اللغة. الهدف من المثال هو تدريب المتعلم على تطبيق القاعدة بشكل واع. يتبع هذه الأمثلة والتدريبات أوجه نشاط لغوي أخرى، ويسمى هذا العمل في مجال النظرية

التحويلية "بالكفاية الاتصالية". ويعتبر العمل هذا "طلاقة" في النظرية المعرفية لتعليم الرموز وتقدم الأنشطة في مواقف ذات معنى، وتشتمل على حوارات ولعاب لغوية ولعب الدور وغيرها. - قد تستخدم اللغة الوسطية منذ الحصة الأولى في حالة كون اللغة الهدف هي لغة ثانية، بحيث يُستعان بها في شرح القاعدة باعتبارها جديدة على المتعلمين. -إن الهدف من تدريس القواعد ليس حصر المواقف التي يمكن أن يمر بها المتعلم ثم تدريبه عليها، وإنما هو تدريب هذا المتعلم على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة، يصعب التنبؤ بها وبالتالي حصرها.

1-تقييم الطريقة الذهنية المعرفية:

-تهتم هذه الطريقة اهتماما كبيرا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في نفس الوقت، والتي لا تهتم بنفس المستوى والوقت أية طريقة أخرى. -تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها، ويدخل ضمن النظام: التراكيب والقواعد النحوية وأنماط المفردات وكيفية اشتقاقها. -تضمن لنا هذه الطريقة أن تكون ممارسة اللغة ممارسة واعية، وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية. -تزود هذه الطريقة المتعلمين بإمكانات إدارة الحوار مثلما تعتمد عليه الطرائق الحوارية وهي تعتبره أساسا في الدرس. فهذه الطريقة تدعو المتعلم إلى ممارسة الاتصالية بعد عرض النص ودراسته وإجراء التمرينات عليه.

ب- أما الاقتراحات على المستوى العملي حسب النشاطات اللغوية فنذكرها فيما يلي:

1- التعبير:

بالنسبة لتدريس التعبير ينبغي الانطلاق من الموضوعات التي تستجيب لحاجات المتعلم أولا، ومن الموضوعات التي تنمي فكره، خاصة تلك التي تتميز بالأصالة. ونظرا لقلة فرص التمارين التدريبية الكتابية، ونظرا لكون اكتساب اللغة يتم بواسطة المران، فإن ما ينبغي التركيز عليه في الطور الثاني هو المطالعة المستمرة للنصوص الأصيلة والثرية، التي تزخر بها اللغة العربية وآدابها وكذا التعبير الكتابي، وتدريب التلاميذ على الكتابة من خلال أنشطة مختلفة: كالنسخ والتلخيص والتحويل والوصف، فالتحكم في اللغة المكتوبة يعد من أهم أهداف تعليم اللغة في هذا الطور وذلك لأسباب أهمها: أن اللغة المكتوبة هي التي تميز بين التلاميذ، وأنها الوسيلة

الوحيدة في دراسة وتعلم المواد الأخرى، وأنها الوسيلة الأساسية للتنقيف وتنمية الرصيد المعرفي ويعتبر العجز فيها عجزا في هذه الجوانب أيضا.

2- الرصيد اللغوي:

إنّ من أهم وسائل الإثراء اللغوي لدى التلميذ، هو تعلمه لمعاني ولقوانين الأوزان الخاصة بالمزيد من الأفعال، وتحول هذه الأفعال إلى أسماء، أي الاشتقاقات الاسمية مثل: قبل/ أقبل/ تقابل/ استقبل/ مقبل/ مستقبل/ مقابل/. فبواسطة تعلم قواعد المزيد والاشتقاق والمعاني العامة لكل صيغة مزيدة أو مشتقة، يتمكن التلميذ من اختصار الطريق نحو إثراء رصيده اللغوي، الذي ينبغي أن يتعلمه في هذا المستوى. وعلى المعلم أن يدرّب التلاميذ على هذا الأسلوب من التعليم والتعلم بواسطة التمارين التطبيقية المتعددة لكل موضوع مدروس.

إلى جانب هذا الأسلوب هناك أسلوب ثانٍ ينبغي للمعلم أن يستخدمه في تدريسه للرصيد اللغوي، وهو انتقاء الكلمات الأساسية، أي المفاصل التي تحدد معنى الفقرة في النص، وعادة ما تتضمن الفقرة كلمة أو كلمتين، ويتضمن النص عددا محددا منها. يقوم المعلم بانتقاء أهمها فيشخص دلالة كل كلمة عن طريق إدخالها في جمل من طرف التلاميذ، كما يبحث عن أوزانها من خلال تحديد نوع الاشتقاق؛ وبعدها يدرّب التلاميذ على البحث عن مرادفات لها نفس الدلالة في المنجد، كما يستخدم أسلوب دراسة أصداد هذه الكلمات. وبالتالي، كل هذا يساهم في ترسيخ الرصيد اللغوي المكتسب ويعمل على تعميق فهم النصوص أكثر.

3- تعليم النحو بواسطة المفاهيم:

لتعليم المفهوم (النحوي) وضع ميريل (Merrill) وتينسون (Tennyson) منذ السبعينات، مجموعة من الخطوات التي تعتبر بمثابة موجهات توجه المعلم نحو تحديد الاستراتيجية الصحيحة، واستخدامها بشكل صحيح في تدريسه للمفاهيم. وفيما يلي نقد ملخصا لها: أولاً: تحديد محتوى الدرس وتحديد المفاهيم المراد تعليمها وتحضير الدرس لها بحيث يتضمن: -الأهداف التدريسية أو التعليمية، - تعريف المفهوم، - أمثلة ولا أمثلة على المفهوم، - تقويم التعلم

ثانياً: تزويد المتعلمين بالأهداف التعليمية لكل درس قبل القيام بمهمة التدريس.

ثالثا: تقديم تعريف للمفهوم بحيث يتضمن اسم المفهوم وخصائصه الضرورية والعلاقات التي تربطها -يقدم فقط للإعلام.

رابعا: تقديم مجموعة كافية من الأمثلة والأمثلة على المفهوم، بحيث يراعى فيها:
أ. تقارب الأمثلة والأمثلة.

ب. استخدام قاعدة التقابل -مثال / لامثال.

ج. استخدام قاعدة عزل الخاصية، وذلك باستخدام الوسائل المتنوعة من شأنها أن تظهر الخصائص المميزة للمفهوم بشكل بارز وملفت للنظر.

د. التدرج في مستوى صعوبة الأمثلة والأمثلة بحيث يبدأ بالسهل منها والانتقال تدريجيا نحو الأصعب.

هـ. تقديم التدريب الاستجوابي، ويتضمن تقديم أمثلة ولا أمثلة جديدة على المفهوم بترتيب عشوائي، وبطريقة تجعلنا نطالب التلميذ بتصنيفها إلى ما هو مثال ينتمي للمفهوم وما هو لامثال على المفهوم، مع توضيح سبب ذلك.

خامسا: تقديم التغذية الراجعة الصحيحة بعد صدور الاستجابة مباشرة.

خلاصة الفصل:

أظهرت الدراسة الميدانية، التي اعتمدت على عينات من الأساتذة، الأولياء والتلاميذ في كل من المناطق الناطقة بالعربية والمناطق الناطقة بالأمازيغية صورة شاملة عن طبيعة الصعوبات اللغوية والبيداغوجية التي تواجه التلميذ الأمازيغي في تعلم اللغة العربية الفصحى، باعتبارها اللغة المدرسية الرسمية.

في البداية، بينت النتائج أن اللغة الأم للتلميذ (الأمازيغية أو العربية) تمثل متغيراً حاسماً في تحديد حجم الأخطاء وصعوبات الاستيعاب. إذ سجل التلاميذ الناطقون بالأمازيغية عدداً أكبر من الأخطاء في التعبير الشفوي والكتابي مقارنة بزملائهم الناطقين بالعربية، وهو ما يعزى إلى ظاهرة النقل السلبي والتداخل اللغوي بين اللغتين. ومع ذلك، اتضح أن التلاميذ العرب أنفسهم يواجهون تحديات معتبرة في التحكم في العربية الفصحى، نظراً للفجوة القائمة بين العامية والفصحى.

كما أبرزت الدراسة أيضاً آراء الأساتذة أن العوامل المؤثرة في تعلم اللغة لا تقتصر على الجوانب اللغوية فحسب، بل تشمل أيضاً المنهاج، طرائق التدريس والتقييم. إذ يرى جزء معتبر من المعلمين أن المذكرات والمناهج لا تراعي خصوصيات المتعلم الأمازيغي ولا محيطه الاجتماعي، مما يضعف دافعيته ويزيد من حجم الأخطاء بالإضافة إلى أن التصحيح والتقويم وأساليب التقييم تلعب دوراً مهماً في تخفيض نسبة الأخطاء وتوجيه التلميذ نحو الأداء الصحيح إذا مورست بطرق بناءة.

علاوة على ذلك، أوضحت المعطيات المستخلصة من مقابلات المعلمين أن العوامل الاجتماعية والثقافية، مثل التنشئة الاجتماعية والبيئة اللغوية للطفل، تسهم بشكل كبير في تعزيز أو عرقلة تعلم اللغة المدرسية. فالتلميذ الأمازيغي الذي يتواصل في بيئته بلغته الأم يجد صعوبة أكبر في الانتقال إلى الفصحى، بخلاف التلميذ العربي الذي يعيش انسجاماً لغوياً أكبر بين البيت والمدرسة.

وأيضاً، أظهرت الدراسة أن توظيف الاستراتيجيات المعرفية والعاطفية-الاجتماعية يمكن أن يساهم في دعم تعلم التلميذ الأمازيغي شرط أن يتم ذلك ضمن مقاربة تكاملية تجمع بين الجوانب المعرفية والوجدانية، وتراعي خصوصية التنوع اللساني والثقافي.

وأخيراً، بيّنت الاختبارات التطبيقية للتعبير الشفوي والكتابي أن معدل الأخطاء مرتفع جداً لدى كلا المجموعتين (العربية والأمازيغية)، وهو ما يكشف عن إشكالية بنيوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ترتبط بالمنهج والطرائق أكثر مما ترتبط بالمتعلم نفسه.

وبالتالي، يمكن القول إن الدراسة الميدانية أظهرت أن تعليم اللغة العربية الفصحى للتلميذ الأمازيغي يمثل تحدياً متعدد الأبعاد، يتداخل فيه ما هو لغوي واجتماعي وبيداغوجي. فاللغة الأولى للتعلم ومحتوى المنهاج وأساليب التقييم والتنشئة الاجتماعية، كلها عوامل تساهم في تشكيل مساره التعليمي. ورغم التباين بين التلاميذ العرب والأمازيغيين، فإن النتائج تؤكد أن تعليم العربية الفصحى في حد ذاته يحتاج إلى إصلاحات تربوية شاملة، تراعي التعدد اللساني من جهة، وتستجيب لمتطلبات تعليم لغة أكاديمية دقيقة من جهة أخرى.

الاستنتاجات:

من خلال تحليل المعطيات الميدانية والدراسة النظرية، توصلنا إلى جملة من النتائج التي تعكس طبيعة المشكلات اللغوية التي يواجهها المتعلمون في تعلم اللغة المدرسية، وتبرز العوامل المؤثرة فيها على المستويات اللغوية والمعرفية والبيداغوجية والاجتماعية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. تبين أن الأخطاء اللغوية المنتشرة بين المتعلمين تعود بدرجة أكبر إلى عوامل بيداغوجية لا لغوية، من أهمها: طرائق التدريس التقليدية، ونقص التدريبات التطبيقية، وضعف تكوين المعلمين، وكثافة الأقسام الدراسية. وقد ساهم ذلك في تحويل الاهتمام من معالجة الأخطاء إلى التركيز على العلامات والتقويم الشكلي فقط.
2. أظهرت النتائج أن اللغة الأولى، سواء كانت عربية عامية أو أمازيغية (قبائلية)، قد أثرت بوضوح في تعلم اللغة المدرسية على المستويات الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية. هذا التأثير شمل بنية الجملة وتنظيمها، وأصبح سمة مهيمنة على أداء المتعلمين شفويا وكتابيا، مما يجعل اللغة الأولى عاملا مشبها أكثر من كونها معينا في تعلم اللغة الفصحى، رغم كونها المرجع الأساسي في الفهم والإنتاج لديهم.
3. تبين أن مصادر الأخطاء اللغوية متعددة، فمنها ما يعود إلى تأثيرات اللغة الأولى، ومنها ما يرتبط بالعوامل التعليمية (طرائق التدريس المعتمدة على الحفظ الآلي، ضعف التحفيز، وأسلوب المعاملة التربوية)، بالإضافة إلى عوامل ذاتية (القدرات العقلية، والخصائص المعرفية، والمزاجية والنفسية)، وأخرى أسرية واجتماعية تتصل بدرجة متابعة الأولياء لأبنائهم وتوفير الظروف والوسائل المساندة للتعلم في المنزل.
4. تبين أن المستوى اللغوي العام للمتعلمين أدنى من المستوى المطلوب وفق الأهداف المنهجية للسنة الخامسة ابتدائي، حيث لم تتحقق غالبية الكفاءات اللغوية، ما يطرح تساؤلات حول آليات التقويم والانتقال بين المراحل الدراسية. وقد انعكس ذلك في ضعف الرصيد المعجمي، واستعارة مفردات من اللغة الأولى أو اللغة الفرنسية، وتكرار الجمل الناقصة والمقتضبة وغير المترابطة شفويا وكتابيا. هذا الضعف يستمر حتى المراحل الجامعية، حيث يُلاحظ أن لغة الطلبة أقرب إلى العامية منها إلى اللغة الأكاديمية.
5. يواجه المتعلمون صعوبات في تنظيم التفكير وتسلسل المعلومات عند التعبير اللغوي، مما يؤدي إلى ضعف الترابط الدلالي بين الجمل والفقرات.

6. أظهرت الدراسة ضعفا واضحا في الوعي الفونولوجي، وعدم تدريب المتعلمين على النطق السليم وتمييز الأصوات المتقاربة، مما يؤدي إلى أخطاء في نطق الحروف وفي توظيف الأدوات النحوية ك[أل] التعريف وحروف الجر، الأمر الذي يسهم في ظهور مشكلات القراءة والكتابة.
7. يعاني المتعلمون من ضعف في الإدراك والذاكرة البصرية، ويتجلى ذلك في كثرة الأخطاء الإملائية واستبدال الحروف، مما يعكس قصوراً في تمثيل الأشكال الكتابية للكلمات.
8. لوحظ أن طرائق التدريس المطبقة لا تنسجم مع المقاربات المعتمدة رسمياً، إذ يغلب عليها الطابع التلقيني وحفظ القواعد واسترجاعها آلياً، مما أدى إلى غياب الإبداع اللغوي، وانعدام الممارسة الاتصالية الوظيفية للغة.
9. يعتمد المتعلمون على الذاكرة قصيرة المدى أكثر من الطويلة، وهو ما يفسر لجوءهم إلى المفردات المتداولة في اللغة اليومية الأولى، وضعف قدرتهم على الاستحضار اللغوي المتنوع.
10. لوحظت مشكلات في التركيز والانتباه أثناء التعبيرين الشفوي والكتابي، ما يؤدي إلى فقدان الترابط في الخطاب، وكثرة التكرار، والتردد، وأخطاء في تصريف الأفعال والأسماء.
11. تبين أن اللغة الفرنسية تؤثر بدورها في أداء المتعلمين، خصوصاً على المستوى المعجمي والصرفي (تذكير المؤنث وتأنيث المذكر)، مما يؤكد الطابع المتعدد اللغات للمتعلم الجزائري.
12. يتضح أن المراجعة الدراسية لدى المتعلمين مناسبة تخضع لضغط الامتحانات وإشراف الأولياء، ولا تقوم على منهجية منتظمة أو استراتيجية ذاتية فعالة.
13. لا يولي المعلمون اهتماماً كافياً للأخطاء الناتجة عن تأثير اللغة الأولى، ولا يوظفونها كأداة تشخيصية لتقويم التعلم وتصحيح المسار.
14. أظهرت الدراسة أن لغة المعلمين أنفسهم في الميدان ليست نموذجية من حيث الفصاحة والمعيارية، إذ تميل إلى العامية أو الأمازيغية، مما يجعل المتعلمين يقلدون أنماطاً لغوية خاطئة، كما تفسره نظرية التعلم الاجتماعي.(Bandura)

15. لا توجد علاقة مباشرة بين استراتيجيات التعلم التي يعتمد عليها المتعلمون ومستوى أدائهم اللغوي، حيث تعود الفروق إلى عوامل ذاتية (القدرات المعرفية والانتباه والذكاء) وأخرى أسرية ومدرسية.
16. الفروق بين تأثيرات اللغة الأولى (العربية الأمازيغية) غير دالة إحصائياً، لأن كليهما يؤثر بالطريقة نفسها في البنى اللغوية المختلفة، بينما الاختلافات بين الفئتين تعود إلى عوامل أخرى (ذاتية وأسرية ومدرسية).
17. خلصت الدراسة إلى أن ضعف تكوين المعلمين في ميدان تعليمية اللغة ومقارباتها الحديثة يعد أحد الأسباب الرئيسة في تدني الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين، رغم توفر الوسائل والظروف التربوية الملائمة.

خاتمة

خاتمة:

يُعدّ موضوع علاقة اللغة الأولى بلغة التعليم من أكثر الموضوعات تعقيدًا وتشعبًا، نظرًا لارتباطه بجملة من المتغيرات المتداخلة التي تستدعي مقاربات متعددة التخصصات: لسانية، أَرطوفونية، تربوية، ديداكتيكية، سوسiolغوية، وأثنروبولوجية. وقد بينت الدراسة أن اللغة المدرسية تواجه بالفعل صعوبات جوهرية تحول دون تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية الأساسية عبر مختلف المراحل التعليمية. وتتجلى هذه الصعوبات في عوامل متعددة، من بينها ما يرتبط بالمؤسسة المدرسية ذاتها، كقصور طرائق التدريس عن تلبية حاجات المتعلم، وضعف التدريبات التطبيقية على توظيف اللغة شفويا وكتابيا في سياقات طبيعية، وانحراف أساليب التقويم التي تركز على قياس الذاكرة الاسترجاعية للمتعلمين أكثر مما تركز على قياس كفاءاتهم اللغوية الفعلية.

كما أظهرت النتائج ضعف الاستراتيجيات التعليمية التي يعتمد عليها المعلمون، إذ يركّزون على الحفظ الآلي والتلقين بدل تدريب المتعلمين على الاستعمال الوظيفي للغة في مواقف تواصلية حقيقية، رغم تبني بيداغوجية الكفاءات في المنهاج الرسمي. وزاد من تعقيد الوضع استعمال لغة البيت في الشرح والتوجيه، مما قلّص فرص المتعلم في التفاعل مع اللغة المعيارية. كما ساهمت كثافة الأقسام، خاصة في المدن الكبرى مثل سطيف، في صعوبة التكفل الفردي بصعوبات التعلم، إلى جانب ضغط البرامج الدراسية الذي يدفع المعلمين إلى تسريع وتيرة تقديم الدروس على حساب جودة التعلم. ويضاف إلى ذلك أن نسبة معتبرة من المعلمين لم يتلقوا تكوينًا أكاديميًا متخصصًا في لغة التعليم أو في سيكولوجية التعلم والطفولة، مما أثر سلبًا في أدائهم البيداغوجي.

وأتضح من الدراسة أيضًا أن بعض الصعوبات اللغوية تعود إلى خصائص شخصية المتعلم، حيث يعاني العديد منهم من ضعف في العمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه، والتركيز، والتذكر، والتفكير أثناء التعلم أو التعبير الشفوي والكتابي. ويرتبط ذلك غالبًا بعوامل نفسية وبفقر في الرصيد اللغوي. كما تبين ضعف توظيف المتعلمين لاستراتيجيات تعلم فعالة من شأنها تحسين أدائهم اللغوي، مثل البحث عن فرص لاستخدام لغة المدرسة في مواقف حقيقية، أو متابعة برامج تربوية هادفة، أو تدوين الملاحظات أثناء الدرس. كما كشفت المعطيات الميدانية أن مراجعة الدروس غالبًا ما تكون مناسبة ومرتبطة بفترات الفروض والامتحانات، مما يجعلها شكلية لا تؤدي إلى التعلم العميق، بل تركز آلية الحفظ والاسترجاع الآني.

ومن جهة أخرى، أظهرت الدراسة أن لغة التعليم ذاتها، بما تحمله من نظام نحوي وصرفي وصوتي معقد، تفرض على المتعلم متطلبات معرفية عليا، مما يؤدي إلى ظهور أخطاء وصعوبات نمائية أو تطويرية ناجمة عن عدم اكتمال التحكم فيها. وقد تأكد أيضًا أن لغة البيت تُعدّ من أبرز العوامل المؤثرة في تشكل البنية الفكرية والمعرفية للمتعلم، إذ تغدو إطارًا مرجعيًا دائمًا للتفكير والتعبير داخل القسم وخارجه. وقد أفرز هذا التداخل بين لغة البيت ولغة المدرسة نوعًا من التداخل اللغوي الهجين الذي يقترب من لغة الحياة اليومية أكثر من قربها من اللغة المعيارية للمدرسة.

كما تبين أن البيئة الأسرية والاجتماعية تسهم بدورها في تكريس هذا الواقع، إذ غالبًا ما تركز الأسر على التحصيل الكمي للنقاط دون الاهتمام بتنمية الكفاءات اللغوية الحقيقية التي تُعدّ أساس كل تعلم. فاللغة المدرسية ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي وعاء لكل المعارف والعلوم. ولا يمكن فهم ضعف تحكم المتعلمين فيها بمعزل عن أبعاده الثقافية والاجتماعية والتاريخية التي أنتجت تعددية لغوية معقدة وأفرزت مواقف ومركّبات لغوية سلبية.

وقد أوضحت الدراسة أن اللغة الأولى، سواء أكانت عامية عربية أم أمازيغية (قبائلية)، ليست عاملاً ميسرًا لتعلم اللغة المدرسية، بل تمثل في الغالب عامل إعاقة، إذ تهيمن على قاعدة المعطيات اللغوية في الذاكرة المركزية للمتعلمين في مستوياتها الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية. وهو ما يتوافق مع نتائج العديد من الدراسات اللسانية المقارنة في تعليم اللغات الثانية عبر العالم. كما أظهرت النتائج أن المتعلمين يوظفون بعض الاستراتيجيات المعرفية والعاطفية والاجتماعية بشكل نسبي، غير أن العلاقة بينها وبين أدائهم بلغة المدرسة لم تبلغ دلالة إحصائية واضحة. وهذه من أهم الإضافات العلمية التي قدمتها الدراسة.

ولم يُسجّل وجود فروق ذات دلالة بين تأثيرات العامية العربية والقبائلية في المستويات الصوتية والنحوية والصرفية، لتقارب الخصائص اللغوية بينهما. أما الفروق الملحوظة فترتبط في الغالب بعوامل مدرسية (تفاوت تكوين المعلمين، طرائق التدريس، التعامل مع الأخطاء، ظروف القسم وعدد التلاميذ...) أو بعوامل ذاتية (الفروق الفردية في الانتباه، والإدراك، والتذكر، والخلفية الأسرية والاجتماعية للمتعلمين). كما تبين أن المعلمين لا يمنحون الأخطاء اللغوية ما تستحقه من عناية، إذ يعترفون بانتشارها دون اتخاذ إجراءات علاجية فعّالة، وغالبًا ما يُنتقى المتعلمون لحصص الدعم بناءً على علاماتهم لا على طبيعة أخطائهم، مما يدل على غياب بيداغوجية

الأخطاء في الممارسة الفعلية. ويعود ذلك، في الغالب، إلى ضعف التكوين، وضيق الوقت، وكثرة الأعباء، وغياب القناعة بأهمية تحليل الأخطاء كأداة تعليمية.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، حاولنا في هذه الدراسة تقديم منظور معرفي جديد للأخطاء اللغوية، يقوم على اعتبارها مرحلة طبيعية واستراتيجية ضرورية في مسار التعلم، لا انحرافاً ينبغي القضاء عليه. فالخطأ يمثل مؤشراً على تطوّر النظام اللغوي الداخلي لدى المتعلم، وفرصة للكشف عن آليات معالجته للمعلومات وتنظيمه للمعارف. ومن ثم، فإنّ توظيف بيداغوجية الأخطاء وفق هذا المنظور يسهم في إعادة تشكيل الوعي اللغوي لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، ويحول الممارسات الصفية من التقويم العقابي إلى التقويم البنائي الذي يدعم التعلم الحقيقي.

وعليه، فإنّ النتائج التي توصّلنا إليها تبقى نسبية بالنظر إلى خصوصية الإطار الزمني والمكاني والبشري للدراسة. لكنها في الوقت ذاته تُعدّ إسهاماً علمياً نوعياً في تسليط الضوء على قضايا لغوية وتربوية لم تتل ما تستحقه من اهتمام في الدراسات السابقة، وتفتح آفاقاً بحثية جديدة أمام التخصصات ذات الصلة، كاللسانيات التطبيقية، وعلم النفس المعرفي اللغوي، والأرطوفونيا، وعلوم التربية، والسوسيولوجيا اللغوية. ومن هذا المنطلق، ندعو إلى فتح نقاش وطني وعلمي واسع حول السياسة اللغوية في الجزائر من خلال الندوات والملتقيات والبرامج الإعلامية، قصد توعية المجتمع بأهمية التحكم في لغة التعليم وأثرها المباشر على التفكير والتعلم والتواصل العلمي والاجتماعي.

كما نوصي بضرورة إعادة النظر في بناء المناهج اللغوية بما يراعي الواقع اللساني والثقافي للمتعلمين، وتحديث برامج تكوين المعلمين بما ينسجم مع المقاربات التربوية الحديثة، إضافة إلى تدعيم المؤسسات التعليمية بالوسائل التكنولوجية المتطورة (مخابر لغات، أجهزة سمعية بصرية، وسائط رقمية...)، حتى نتمكن من تكوين جيل يتقن لغته الوطنية ويملك في الوقت ذاته مفاتيح لغات العالم.

آفاق الدراسة:

- تعميق البحث في أثر الاستراتيجيات ثنائية اللغة على تحسين التحصيل اللغوي.
- دراسة دور الأسرة والمحيط الاجتماعي في دعم تعلم الفصحى.

- توسيع العينة لتشمل مستويات تعليمية أخرى (الأولى-الرابعة ابتدائي، والمتوسط).
- إدماج مقارنة مقارنة بين مناطق متعددة لقياس الفروق في الأداء.

الاقتراحات:

استنادا إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، نقترح مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تحسين أداء المتعلمين وتطوير تعليمية اللغة المدرسية في الجزائر:

1. إعادة بناء المناهج والكتب المدرسية في ضوء الدراسات اللسانية الميدانية التي تشخص الواقع اللغوي الجزائري، وتستند إلى نظريات التعلم المعاصرة.
2. ضرورة مراعاة الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية للمتعلمين في تصميم البرامج اللغوية بما يتناسب مع قدراتهم المعرفية وحاجاتهم التواصلية.
3. إعداد أنشطة وتمارين لتنمية الوعي الفونولوجي لدى المتعلمين بهدف تحسين مهارات القراءة والكتابة.
4. اعتماد الطرائق التعليمية النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وشريكا في بناء المعرفة اللغوية.
5. توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة (الحاسوب، الوسائط السمعية البصرية، مخابر اللغة...) في تدريس اللغة العربية.
6. تقليص عدد التلاميذ في الأقسام الابتدائية إلى 20 تلميذا كحد أقصى، لتسهيل المتابعة الفردية وتصحيح الأخطاء فوراً.
7. تعزيز تكوين المعلمين علمياً وبيداغوجياً، خاصة في مجالات تعليمية اللغة، تحليل الأخطاء، واستراتيجيات التعلم.
8. إسناد الأقسام الأولى من التعليم الابتدائي إلى معلمين ذوي كفاءة لغوية عالية وخبرة ميدانية معتبرة.
9. دعم الأنشطة اللغوية الإبداعية كالتمثيل والمسرح والحوارات والقصص والمسابقات لتعزيز الاستعمال الوظيفي للغة الفصحى.
10. إعادة النظر في أساليب التقويم بما ينسجم مع بيداغوجية الكفاءات ويركز على الأداء اللغوي الفعلي لا على الحفظ.

11. تنمية استراتيجيات التعلم الذاتي لدى المتعلمين كالمراجعة المنتظمة والتصحيح الذاتي والتطبيق الوظيفي للقواعد.

12. تبني بيداغوجية الأخطاء التي:

- تنظر إلى الخطأ بوصفه جزءا من عملية التعلم، لا انحرافا سلبيا.
- توظفه أداة لتصحيح المفاهيم وتعزيز الفهم.
- تمنح المتعلم حرية اكتشاف أخطائه وتصحيحها ذاتيا.
- تربطه بالنمو المعرفي والتطور اللغوي للمتعلم.

13. تشجيع الدراسات الميدانية التجريبية حول علاقة استراتيجيات التعلم بالوعي الفونولوجي وعسر القراءة والكتابة في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

1. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط 3 مكتبة الأنجلو المصرية، 2010.
2. أبو الخولي محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية .دار الفلاح، 2000.
3. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ط4 مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1.
4. أبو جودة خالد، علم النفس اللغوي: أسس وتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2016
5. أبو زهرة محمد أحمد، تقويم اللغة: أسس نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2018
6. أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، ط 1، دار المسلم للنشر والتوزيع. الرياض: 1992.
7. أحمد مختار عمر، اللغة واللون، ط 2، عالم الكتب، القاهرة: 1997
8. أندري مارتينييه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط 1. المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت: 2009 م.
9. أنس الرفاعي ومحمد عدنان سالم، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، ط 13. دار الفكر المعاصر. بيروت: 2015.
10. أيت الحاج، قضايا في اللسانيات الاجتماعية واللغة الأمازيغية .دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع. (2019)
11. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها -مصادرها -وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة (العدد 212)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.
12. بدرية سعيد الملا، التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، د ط. دار عالم الكتب. الرياض: 1407 هـ
13. بلخير سعيد، سياسات اللغة في الجزائر: من الصراع إلى التوافق .المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات،(2018)
14. بن شريف نبيلة، التعليمية والسوسيو لسانيات: مقاربات نظرية ودراسات ميدانية في الجزائر .دار الهدى. (2016)

15. بن غربية، سهام .علم النفس اللغوي: دراسات في اكتساب اللغة وإنتاجها وفهمها .دار كنوز المعرفة (2019).
16. بن يوسف محسن .اللسانيات الاجتماعية: مقارنة سوسiolinguistic للغة والتواصل .بيروت: منشورات ضفاف. (2018)
17. بوشارب سليم، بيد/عوجيا اللغات في الجزائر: الواقع والآفاق .الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع. (2019)
18. بوغرة، مدني .الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة سوسiolinguistic .باتنة: منشورات جامعة باتنة 1. (2015)
19. بوهنة علي .الأمازيغية والعربية: مقارنة في التفاعل والتأثير المتبادل .تيزي وزو: منشورات مخبر اللغة والمجتمع، جامعة مولود معمري. (2017)
20. جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مطبعة جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996.
21. خضر أحمد .التخطيط اللغوي: النظرية والممارسة .الدار العربية للعلوم ناشرون. (2015)
22. سعد مسعودة .التأثيرات المتبادلة بين العربية والأمازيغية في الجزائر: دراسة لسانية مقارنة . منشورات جامعة وهران. (2018)
23. سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ط 1. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت: 2002 م.
24. سعيدي سميرة .الهوية الثقافية في ظل التعدد اللغوي (2014) .
25. شاكر عبد الحميد، نظريات التعليم، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، د ط. الكويت: 1990 م.
26. صالح محمد .علم النفس اللغوي .دار الفكر العربي. (2014)
27. العايب محمد .استراتيجيات تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة .دار الفكر الجامعي. (2018)
28. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث العربية ودراسات في علوم اللسان مدخل إلى علم اللسان الحديث، د ط، منشورات المجمع الجزائري، الجزائر: 2007 م.
29. عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي، ط 1. دمشق: 2000
30. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط 1، الدار التونسية للنشر تونس: 1984.

31. عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، تطبيقها وتقويمها وانتشارها، ط 2، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع. دمشق: 2015 م.
32. عبد المجيد وسيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، د ط. الرياض: د ت، عمادة شؤون المكتبات.
33. عفيف الدين دمياطي محمد، علم اللغة الاجتماعي: مفاهيم وقضايا. ط 2. مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع. (2012)
34. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان: 2007م.
35. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، د ط ، نهضة مصر للنشر والتوزيع. القاهرة: 2003 م.
36. سامي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات، محاضرات قسم الماجستير، جامعة تيزي وزو، قسم اللغة العربية وآدابها.
37. سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، ط 1 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان: 1997.
38. السيوطي جلال الدين، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، ط 1 ج 1 دار الكتب العلمية. بيروت: 1998.
39. صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط 1 دار الخلدونية. الجزائر: 2009.
40. صبحي صالح، دراسات في فقه اللغة، ط 14 دار العلم للملايين. لبنان: 2000.
41. فاضل عبد الله حنا، التلفزيون وقلق الأهل والمربين على أطفالهم، ط 1 دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع. الأردن: 2016 م.
42. فتحي بكن، تحديات من القرن الحادي والعشرين في ضوء فقه الفطرة، ط 1. مؤسسة الرسالة. بيروت: 1998.
43. فُهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، ط 2. مكتبة الدار العربية للكتاب. القاهرة: 1998 م.
44. فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، ط 2 . 2002 م
45. محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تح: محمد أحمد الدالي، ط 3 مؤسسة الرسالة. بيروت: 1997 م
46. محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية؟ ط 4 . بيروت دار الشعب.

47. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، د ط ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة: 2001 م.
48. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ط.2 دار الثقافة للنشر والتوزيع.
49. مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: ،2011.
50. مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2012.
51. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2011
52. مراد رعيمي، مؤسّسات التّشّئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار عناية الجزائر.
53. ميشيل ماكار، الخطاب اللغوي واكتساب اللغة في علم اللغة التطبيقي، تر: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث، القاهرة: 2009.
54. نايف سليمان وآخرون، مستويات اللغة العربية، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع. عُمان: 2000م.
55. نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبالان المزيني، ط 1 دار توبقال. الدار البيضاء 1990 م.
56. نهر هادي، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دط. دروب للنشر والتوزيع، الأردن: 2011.
57. هبه محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ط1، دار صفاء. عمان: 2006 م.
58. هدى محمد النّاشف، إعداد الطّفل للقراءة والكتابة، د ط، دار الفكر العربي. القاهرة: 1999 م.
59. وافي علي عبد الواحد، اللغة والمجتمع، ط.4، مكتبات عكاظ. 1983
60. يوسف قطامي، نموّ الطّفل المعرفيّ واللّغويّ، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع. الأردن: 2000 م.
61. نحناح عبد رحمن. اللغة والهوية في شمال إفريقيا: دراسة تحليلية في الصراعات اللغوية والإيديولوجية. دار الكلمة للنشر والتوزيع(2019) .

الرسائل الجامعية:

1. أوشيش كريمة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعامية، رسالة ماجستير. قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر: 2002.

2. بلعربي نور الدين .التداخل اللغوي بين الدارجة الجزائرية والفرنسية وأثره على تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة. (2019)
3. بن عيسى عبد القادر . *التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في منطقة القبائل: دراسة صوتية صرفية نحوية دلالية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة مولود معمري، تيزي وزو. (2018)
4. حسناوي لمياء . *تأثير اللغة العربية الفصحى على اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة تحليلية في مجال المعجم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله. (2019)
5. سالمى كريمة، احتكاك القبائلية بالعربية الدارجة في كلام مزدوجي اللغة، دراسة وصفية للتداخلات اللغوية في بعض السياقات الاجتماعية، رسالة ماجستير في علوم اللغة العربية، جامعة تيزي وزو.
6. عمور عادل. *دور التعليم الثنائي اللغة في التنمية اللغوية والثقافية في الجزائر* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر. (2020)
7. العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة الجزائر نموذجا (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،
8. وهيبة العايب، التّربية التّحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة دراسة وصفية مقارنة، بحث ماجستير، جامعة الجزائر 2005.

المقالات:

1. أبو حمو، عبد العزيز. *التداخل اللغوي في الكتابة الأمازيغية بالحرف العربي: دراسة في السياق المغربي*. مجلة اللسانيات، 21(3)، (2017)
2. أبو زيد محمد. *سياسات اللغة والتخطيط اللغوي: دراسة مقارنة في بعض الدول العربية*. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 12. (2016)
3. أبو زينة فريد كامل وعميرة خطيب، ممارسة معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية لاستراتيجيات تدريس مهارات القراءة وعلاقتها بالتحصيل القرائي لدى طلبتهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(1)، (2020).
4. أحمد كمال. *ثنائية اللغة في الجزائر: دراسة تحليلية للعوامل اللغوية والثقافية*. مجلة اللسانيات، 15(3)، (2021)
5. الأعماري عبد القادر وبوخاري، التعدد اللغوي ودوره في تنمية الوعي اللغوي والثقافي لدى التلاميذ. *مجلة الدراسات اللغوية*، 5(1)، (2020).
6. الأعموسي علي. *المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية: دراسة تحليلية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10(2)، 2018.

7. الأعمري مبروك. الثنائية اللغوية والقدرات المعرفية: دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية، 15(3)، (2020).
8. بحيري سهام. اكتساب المفردات في سياق التعدد اللغوي: دراسة حالة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر. مجلة اللسانيات العربية، 38(2)، (2018).
9. بلال سامي. علاقة التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية: دراسة تطبيقية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سكرة. مجلة الباحث، 17(1)، (2017).
10. بلحاج سعيد. واقع تدريس اللغة الأمازيغية في النظام التربوي الجزائري: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو. مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، 9(1)، (2018).
11. بلخيري أحمد. أثر استخدام اللغة الأجنبية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر: دراسة ميدانية بولاية تبسة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(2)، (2019).
12. بلعباس محمد. التداخل اللغوي في اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى متعلمي اللغة الأمازيغية. مجلة آفاق للدراسات اللغوية والأدبية، 2(2)، (2020).
13. بلعربي أوزيد، أثر ازدواجية اللغة على المرونة الإدراكية لدى الأطفال الجزائريين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(2)، (2020).
14. بلقاسم حسين. التعدد اللغوي والتعليم في الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية، 4(2)، 34-56. (2016).
15. بلكل فريدة. الهوية واللغة في الجزائر: دراسة في سوسولوجيا اللغة. مجلة دراسات في علم الاجتماع، 9(1)، (2018).
16. بلهادف نادية. أثر تعدد اللغات على التعلم: دراسة مقارنة بين التلاميذ ثنائيي اللغة وأحاديي اللغة في الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(2)، (2020).
17. بن الشيخ سمير. اكتساب الكفاءة البلاغية في اللغة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 23(3)، (2021).
18. بن براهيم محمد. تقييم المشاريع التجريبية لتعليم الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 4(1)، (2020).
19. بن جدو حفيظة. المقاربة التكاملية للغة الهوية في الدراسات اللغوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 31(1)، (2018).
20. بن حمو محمد. ثنائية اللغة والهوية الثقافية: دراسة ميدانية في مجتمع جزائري. مجلة العلوم الاجتماعية، 22(1)، (2021).

21. بن خيرة سليمة. تفعيل اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية: تحديات وآفاق. مجلة آفاق للعلوم الاجتماعية، 13(1)، (2021).
22. بن داود، اللغة والهوية في الجزائر: دراسة سوسيو-لسانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(1)، (2018).
23. بن زروقي فتحي. واقع تدريس اللغة الأمازيغية بالجزائر: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة العلوم الإنسانية، 1(2)، (2018).
24. بن زيان، زليخة. دور المناهج الدراسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ الجزائريين. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(2)، (2020).
25. بن شيخ صالح. مستويات التعدد اللغوي في الجزائر: من التعدد اللغوي الجامد إلى التعدد اللغوي الدينامي. مجلة التواصل، 38(3)، (2015).
26. بن صابر ربيعة. الازدواجية اللغوية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين في طور الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(4)، (2019).
27. بن صالح خديجة. التعدد اللغوي والهوية الثقافية في الجزائر. مجلة الباحث للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 11(2)، (2018).
28. بن علي ريمة. الأثر اللغوي للازدواجية اللغوية عند الطفل الجزائري: دراسة ميدانية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 12(2)، (2021).
29. بن علي نورة. واقع اللغة العربية في التعليم الابتدائي بالجزائر: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 11(2)، (2018).
30. بن عمر رشيد، التداخل اللغوي بين العربية واللغات الأمازيغية في الجزائر: دراسة وصفية تحليلية، تلمسان: منشورات جامعة تلمسان، 2019.
31. بن عمار فاطمة. التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية حول تأثيره على الأداء اللغوي للتلاميذ. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 32(2)، (2021).
32. بن عودة صباح. أثر استراتيجيات التدريس المتميزة في تنمية الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 21(1)، (2018).
33. بن عودة محمد. أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تحسين الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 34(1)، (2021).
34. بن عيسى زليخة. استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 10(2)، (2018).

35. بن ناصر بشير. الازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 1(36)، (2014)
36. بن يوسف محمد. أثر التعدد اللغوي على الهوية في منطقة القبائل بالجزائر: دراسة سوسiolغوية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 13(1)، 2018.
37. بن يوسف محسن. الدلالات الثقافية للغة الأمازيغية في الشعر الجزائري المعاصر. *مجلة الدراسات اللسانية والأدبية*، 9(2)، (2021).
38. بوالصوف أحمد. مفهوم التناوب والخط اللغوي في المجتمعات الجزائرية ثنائية اللغة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 23(2)، (2019)
39. بوجلال محمد. أثر تعدد اللغات في الهوية الثقافية: دراسة ميدانية لطلبة جامعة الجزائر. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 39(2)، (2018).
40. بوحارة دليلة. صعوبات تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية في ضوء علم اللغة النفسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 26(26)، (2017)
41. بوحامد طارق. تأثير التعدد اللغوي على اكتساب اللغة في الجزائر. *مجلة علوم اللغة والأدب*، 11(2)، 2016.
42. بوجار فاطمة. العلاقة بين الهوية اللغوية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الأمازيغية في الجزائر. *مجلة الدراسات اللغوية*، 15(2)، 2015.
43. بوحميده أحمد. إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر: رؤى وتحديات. *مجلة التربية والتنمية*، 12(1)، 2018.
44. بوحوش أحمد. اكتساب اللغة الثانية في البيئات متعددة اللغات: دراسة حالة للمتعلمين في الجزائر. *مجلة الدراسات اللغوية*، 1(2)، (2019)
45. بودة نور الدين. التأثير اللغوي والتداخل اللغوي في منطقة القبائل: دراسة سوسiolسانية. *مجلة آفاق ثقافية*، 5(2)، (2021)
46. بوزاهر أحسن. دور وسائل الإعلام في نشر اللغة الأمازيغية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 40(1)، (2019).
47. بوزيان عبد القادر. أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(1)، (2016)
48. بوزيد محمد. الواقع اللغوي في الجزائر: دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 25(2)، (2018)

49. بوزيدي عبد القادر. واقع تعليمية اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية تيزي وزو. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 11(3)، (2018).
50. بوسالم نادية. أثر التداخل اللغوي في اكتساب النظام الصوتي للغة العربية لدى الأطفال الجزائريين. *مجلة الدراسات اللغوية والديداكتيكية*، المجلد 15، العدد 2 (2015)
51. بوسنة أحمد. استراتيجيات حديثة في تعليم اللغات. *مجلة التربية والتعليم*، 25(2)، (2015).
52. بوسنة محمد. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفاعل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(1)، (2022).
53. بوشنة حبيبة. تقييم جودة التعليم اللغوي في ضوء بعض المتغيرات المستجدة في قطاع التربية والتعليم. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(1)، (2018)
54. بوشطيطة سامية. تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر: التحديات والآفاق. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(3)، (2018)
55. بوشلخ فتيحة. اللسانيات الاجتماعية: دراسة تحليلية في اللغة والمجتمع. *مجلة أبحاث ودراسات علمية* (2021)
56. بوشخي حفيظ. واقع الثنائية اللغوية في المنظومة التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(2)، (2017)
57. بوصبيح دليلة. تعدد اللغات وأثره على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الجزائريين. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(3)، (2021)
58. بوسيادة نادية. أثر التداخل اللغوي على تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الناطقين باللغة الأمازيغية. *مجلة الدراسات اللغوية*، 3(1)، (2018)
59. بوطغان سامية. الأثر اللغوي للتعليم المزدوج على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر: دراسة ميدانية بولاية بجاية، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 16(1)، (2020).
60. بوعبدالله رشيد. التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللهجة الجزائرية. *مجلة آفاق للعلوم*، 1(2)، (2018)
61. بوعجاج عبد القادر. دور اللغة الأمازيغية في تعزيز الهوية الثقافية الجزائرية: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(12)، (2018).
62. بوعزة محمد. أثر برنامج تدخلي لتنمية الوعي الفونولوجي على الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ثنائيي اللغة. *مجلة دراسات في اللغة والأدب*، 10(2)، (2018).
63. بوعلام محمد. أثر التعدد اللغوي على الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر العاصمة. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 4(3)، (2020).

64. بوعمرة لخضر . اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري: دراسة حالة الطفل ثنائي اللغة . مخبر الممارسات اللغوية .
65. بوقرة مامية. مقارنة أداء التلاميذ في اللغة العربية واللغة الأمازيغية: دراسة تحليلية .مجلة الدراسات اللغوية، (40)،(2021)
66. بوكمبوش أمين. واقع تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر: دراسة ميدانية .مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 11(1)،(2020)
67. بومدين نورة. معالجة الأخطاء اللغوية في تعلم اللغة العربية: دراسة تحليلية تطبيقية .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 39(1)،(2019)
68. بومزبر أسماء. اللغة والهوية في السياق الجزائري: دراسة سوسiolغوية .مجلة الدراسات الثقافية، 5(2)،(2019) .
69. بومزوق نادية. التداخل اللغوي في الخطاب الإعلامي الأمازيغي الجزائري: دراسة تحليلية للظواهر الصوتية والصرفية .مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 12(1)،(2020) .
70. بوهدة رايح. التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية الفصحى عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في منطقة القبائل .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 22(2)،(2017) .
71. جراجبة ياسين. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية بولاية ورقلة .مجلة دراسات في اللغة والأدب، 12(2)،(2022) .
72. الجميلي حسين. الازدواجية اللغوية والتسامح الثقافي: دراسة اجتماعية لغوية .مجلة العلوم الاجتماعية، 46(2)،(2019)
73. الحاج خديجة. تأثير التعدد اللغوي المبكر على التطور اللغوي والاجتماعي للطفل الجزائري .مجلة الدراسات اللغوية، 5(1)،(2017) .
74. حاجي حسين. تأثير الثنائية اللغوية على القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(1)،(2018) .
75. الحاجي سيدي بومدين. عبد الله. فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(3)
76. الحداد أحمد. مراجعة نقدية للأبحاث المنشورة حول تعلم اللغتين العربية والأمازيغية .مجلة اللسانيات العربية، 1(1)،(2021)
77. حدادي فتيحة. التعدد اللغوي في الجزائر: الواقع والتحديات .مجلة الدراسات الاجتماعية، 14(2)،(2020)

78. حساني أحمد. التعدد اللغوي في الجزائر: بين الواقع والمأمول. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، (1)9، (2022).
79. الحسين الحسيني. التركيب النحوي في اللهجات العربية والأمازيغية في المغرب: دراسة مقارنة. *مجلة اللسانيات والدراسات الصوتية*، (2)2، (2015).
80. حسين عيسى. ازدواجية اللغوية في الجزائر: دراسة حالة منطقة وهران. *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، (2)5، (2017).
81. حسيني عبد القادر. التعليم متعدد اللغات: نماذج وتجارب. *مجلة التربية*، (2)33، (2019).
82. حمادة عبد الغاني. الوضع اللغوي في الجزائر: بين الثنائية اللغوية ومتطلبات التنمية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (24)، (2019).
83. حمود فتيحة. ازدواجية اللغة والهوية في المجتمعات العربية الأمازيغية: دراسة سوسiolinguistic. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، (3)14، (2019).
84. خالدي ليلي. اكتساب اللغة الثانية في سياق ثنائي اللغة: دراسة مقارنة بين العربية والأمازيغية. *مجلة الدراسات اللغوية*، (2)10، (2018).
85. خربوش رابع. تطور اللغة الأمازيغية في ظل التعدد اللغوي في الجزائر: دراسة في الدينامية اللغوية. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، (1)8، (2015).
86. الخطيب محمد. التداخل اللغوي وأثره في اللغة العربية الفصحى المعاصرة. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، (4)26، (2010).
87. خلف الله مسعود. التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية: دراسة تحليلية في منطقة القبائل. *مجلة الدراسات اللغوية*، (2)10، (2018).
88. خلفاوي مسعودة. أثر التعدد اللغوي على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية الجزائرية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (1)27، (2019).
89. خليل محسن. السياسات اللغوية في الجزائر: من التعريب إلى التعددية اللغوية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، (2)14، (2020).
90. دحماني نور الدين. الاكتساب اللغوي: مقارنة في ضوء علم اللسانيات العصبية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (1)11، (2021).
91. دراج رشيد. تحليل المعاجم اللغوية العربية المعاصرة: دراسة نقدية. *مجلة اللغة العربية وآدابها*، (2)17، (2021).
92. درويش نبيل. أثر تعدد اللغات على التفكير الإبداعي. *مجلة الدراسات اللغوية*، (2)12، (2017).

93. رشيد عبد القادر. السياسة اللغوية في الجزائر: دراسة تحليلية. مجلة اللغة والأدب، 12(1)، (2021)
94. زعبار محمد. التأثيرات اللغوية بين الأمازيغية والعربية في منطقة القبائل: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 12(12)، (2016).
95. زقور أحمد. تقويم الأداء اللغوي في ضوء المستجدات البيداغوجية: رؤية تحليلية. مجلة آفاق للعلوم، 10(2)، (2021)
96. زكريا محمد. دور المجتمع المدني في تفعيل التعليم الثنائي اللغة: دراسة حالة الجزائر. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 3(1)، (2021)
97. الزهراني، سامي. دور التعدد اللغوي في تعزيز الهوية الثقافية لدى الأطفال: دراسة حالة. مجلة العلوم الاجتماعية، 45(3)، (2018).
98. السعدي عبد العزيز. دور المعاجم في تعلم اللغات: دراسة تحليلية. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، 26(3)، (2018)
99. صالح عمار. تأثير استخدام استراتيجيات التدريس ثنائية اللغة على تحصيل الطلاب في العلوم: دراسة تطبيقية. مجلة التربية والتعليم، 3(1)، (2018)
100. عابدة فتحة. العلاقة بين الذكاء اللغوي، والدافعية، واكتساب اللغة الثانية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40(40)، (2018). 75-90
101. العارف سمير. الهجرة والتنوع اللغوي: دراسة مقارنة بين المجتمعات الأوروبية والعربية. مجلة العلوم الاجتماعية والسياسية، 16(3)، (2019). 195-220
102. عباس، خالد. واقع ازدواجية اللغة في التعليم الأساسي بالجزائر: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو. مجلة الدراسات اللسانية والأدبية، (2018)
103. العباسي محمد. أثر التدريس ثنائي اللغة على الأداء الأكاديمي للطلاب: دراسة مقارنة بين المدارس الأحادية والثنائية اللغة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة البحث العلمي في التربية، 22(4)، (2021).
104. عبد الحق سهام. العلاقة بين اللغة والذاكرة العاملة: دراسة تجريبية. مجلة علم النفس المعرفي، 25(3)، (2020).
105. عبد السلام خالد. نظريات اكتساب اللغة الثانية: دراسة مقارنة. مجلة العلوم الإنسانية، 35(1)، (2018)
106. عبد الفتاح يوسف. أهمية التقييم التكويني في تحسين العملية التعليمية. مجلة الدراسات التربوية، 30(1)، (2018).

107. عبدو عبد القادر. أهمية الاستراتيجيات الحديثة في اكتساب اللغة الأجنبية. *مجلة اللغة والأدب*، (3)28، (2021).
108. العبيدي أنس عصام. أثر استراتيجيات التدريس التفاعلية في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، (9)26، (2019).
109. العتيبي سامي. أثر المناخ الصفّي على التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (3)15، (2020).
110. العزاوي قاسم. أثر التداخل اللغوي على مستوى الأداء الكتابي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، (10)27، (2020).
111. عزيزي محمد. التداخل اللغوي وأثره على اكتساب اللغة الثانية: دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات اللغوية*، (2)10، (2018).
112. عقون لياس. واقع تعليم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 13، (2018).
113. عمارة مصطفى. التعددية اللغوية والهوية الثقافية: دراسة في السياسات اللغوية بالمغرب العربي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (25)، (2019).
114. عمر أحمد. التعدد اللغوي في شمال إفريقيا وبلاد الشام: مقارنة بين الجزائر والمغرب ولبنان. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، (150)38، (2020).
115. عمراني فاطمة زهراء. اللغة الأمازيغية بين الاعتراف الدستوري ومتطلبات تفعيل. *مجلة التراث*، (2)1، (2020).
116. عمروش حميد. التداخل النحوي بين الأمازيغية والعربية: دراسة تطبيقية على متعلمين جزائريين. *مجلة جامعة الجزائر للعلوم الإنسانية*، (2)1، (2022).
117. قادري عبد القادر. تأثير العربية على الأمازيغية في الجزائر: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة اللسانيات*، (2)4، (2018).
118. قايد محمد. التربية الثنائية اللغة في الجزائر: الواقع والتحديات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (1)12، (2019).
119. القرني مسفر. دور الدافعية في تعلم اللغة: دراسة ميدانية على طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، (4)35، (2020).
120. قشيدة خديجة. التوجهات اللغوية لدى الشباب الجزائري: دراسة ميدانية في عين الدفلى. *مجلة اللغة والأدب*، (1)25، (2020).

121. قنوش عبد القادر. دور الثقافة في تعليم الأمازيغية: تحليل في ضوء تجارب تعليمية. مجلة الباحث للدراسات اللغوية والأدبية، 17(1)، (2020).
122. القواسمة إبراهيم وآخرون. أثر الازدواجية اللغوية على التفكير الإبداعي لدى طلبة الأساس العليا بالخليل. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 35(2)، (2021).
123. كرمة نادية. دور البيئة التعليمية في تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلاميذ ثنائيي اللغة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22(1)، (2021).
124. محادي عبد القادر. أثر التعدد اللغوي على القدرات العقلية لدى الطفل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(1)، (2019).
125. محمودي ياسين. صعوبات تعلم النحو العربي لدى الناطقين بالأمازيغية: دراسة بولاية تيزي وزو. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 23(2)، (2017).
126. مخلوفي سمير. التحديات اللغوية في تعليم الفرنسية بالجزائر: دراسة تحليلية. مجلة اللغات والترجمة، 5(1)، (2022).
127. مطر محمد. أثر الدافعية في اكتساب الإنجليزية كلغة أجنبية: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 24(24)، (2015).
128. معلم عبد القادر. التأثير المتبادل بين العربية والفرنسية في النطق واللفظ: دراسة مقارنة. مجلة الدراسات اللغوية، 15(2)، (2014).
129. مغنية خديجة. الازدواجية اللغوية وتأثيرها على النظام الصرفي: دراسة حالة في منطقة القبائل. المجلة الجزائرية للغة والأدب (2020).
130. مقداد ليلي. الثنائية اللغوية والهوية: دراسة تحليلية لآثارها على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 12(3)، (2020).
131. مقلاتي فاطمة زهراء. الأخطاء اللغوية وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في مادة اللغة العربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(1)، (2017).
132. مكايي أحمد. التداخل اللغوي وتأثيره على اكتساب اللغة الثانية: دراسة حالة في المجتمعات الإفريقية ثنائية اللغة. المجلة العربية للعلوم التربوية، 15(2)، (2017).
133. موساوي فريد. التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية التحليل التقابلي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 20(1)، (2021).
134. مولي أمين. التخطيط اللغوي في الجزائر: دراسة حالة للغة الأمازيغية. مجلة الدراسات اللغوية، 17(1)، (2020).

135. ميهوبي عثمان. قضية تدريس الأمازيغية في الجزائر بين التحديات والإكراهات. *مجلة العلوم الإنسانية*، 39(1)، (2013).
136. الناصري محمد. التخطيط اللغوي من منظور علم اللغة الاجتماعي: دراسة نظرية تطبيقية. *مجلة الدراسات اللغوية*، 5(3)، (2014).
137. نوري محمد. أثر تعلم اللغات المتعددة على التطور الذهني للأطفال. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(1)، (2012).
138. ياسين محمد. الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، 5(1)، (2012).
139. يحيى علي. أثر التداخل اللغوي في الأداء اللغوي لدى المتعلمين. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، 32(4)، (2016).
140. يوسف نور الدين. واقع تعليم اللغات المحلية في الجزائر: دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية بولاية بجاية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 18(2)، (2020).

المصادر والمراجع الأجنبية:

1. Abdelkafi, Ahmed. (2019). *Les emprunts linguistiques dans les médias arabes tunisiens* (Doctoral dissertation, Université de Tunis).
2. Al-Abdali, Ali. (2020). Bilingualism and its impact on the educational process. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21(1), 65–85.
3. Al-Balushi, Sulaiman. (2021). The impact of bilingualism on linguistic thinking among primary school students. *Journal of Sultan Qaboos University for Educational Sciences*, 17(3), 140–160.
4. Al-Harbi, Hassan. (2016). Multilingualism and development: A review of some Arab countries' experiences. *Journal of Social Sciences*, 43(3), 145–160.
5. Al-Khouli, Med. Ali. (2012). Dual language education: A path to academic success. *Journal of Research in Education*, 16(1), 230–250.
6. Al-Otaibi, Mansour. (2020). Linguistic identity among bilinguals: A field study in Saudi Arabia. *Journal of Social Sciences*, 48(1), 127–150. <https://doi.org/10.3389/soc.2020.48.1.007>
7. Al-Sherefi, Said. Ahmed. (2018). Challenges of second language learning in EFL context: A study of the difficulties encountered by bilingual students. *International Journal of Educational Research and Development*, 1(2), 100–125.
8. Azizi, Abdelkader., Boubakri, Noureddine., & Benabdelkader, Mustapha. (2021). Assessing the impact of educational language policies in Algeria: A case study. *Algerian Journal of Social and Human Sciences*, 22(4), 88–105.

9. Baker, Colin. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
10. Belkacem, Zoubir. (2017). Arabic language acquisition in Algerian primary schools: An analytical study of linguistic interference. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 24(2), 89–108. <https://doi.org/10.37190/jhss.2017.24.2.6>
11. Ben Aissa, Khaled. (2016). Analysis of morphological errors among Algerian students learning French as a foreign language. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 65–85.
12. Ben Omar, Sami. (2018). The impact of corrective feedback on learners' performance in Arabic as a second language. *Journal of Tizi Ouzou University for Humanities and Social Sciences*, 12(2), 49–65.
13. Benali, Sami. (2018). Bilingualism and cognitive performance: A comparative study between bilingual and monolingual students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(3), 62–85. <https://doi.org/10.23918/jeps.2018.12.3.256>
14. Benbrika, Med. (2020). The use of the Amazigh language in education: A field study in the Kabyle region. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 3(2), 111–128.
15. Bennacer, Rachid., & Boubeker, Ahcene. (2020). The problem of languages in Algeria: Challenges and prospects. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 32(2), 1–20.
16. Benrabah, Med. (2005). Amazigh-Arabic bilingualism in Algeria: A sociolinguistic analysis. *Journal of Algerian Studies*, 1(1), 119–137.
17. Benrabah, Med. (2005). *Language and power in Algeria*. Séguier.
18. Benrabah, Med. (2013). Comparative linguistic studies and dialects in the Maghreb: Toward reconstructing linguistic classification. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 121–139.
19. Bensalem, Ahmed. (2018). Language and identity in Algeria: An analytical study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 20(2), 77–96.
20. Bouamrane, Mustapha., Toubal, Hocine., & Bouzenzane, Yacine. (2021). Cognitive advantages of bilingualism in Algerian children. *Algerian Journal of Social Sciences*, 8(1), 1–18.
21. Bouarfa, Imane., Belkacem, Farida., & Lounis, Ali. (2020). Intensive exposure to foreign language and its impact on learning: A case study on English learners at Guelma University. *Journal of Social and Human Sciences*, 2(2), 69–84.
22. Bouaziz, Rachid. (2018). *Language contact and socio-linguistic dynamics in Algeria*. European University Editions.
23. Bouazza, Noureddine. (2018). The cognitive impact of early bilingualism among Algerian children. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 12(2), 115–130.

24. Bouchanafi, Radia. (2018). L'impact de la langue maternelle sur la réalisation de l'intonation en langue seconde: Étude comparative des apprenants algériens de français. *Revue de Linguistique*, 12(2), 105–120.
25. Boudarham, Ourida. (2017). L'influence du français sur l'arabe parlé dans les médias algériens. *Revue Algérienne de Sciences du Langage*, 2(2), 47–64.
26. Boudjemaa, Abdelkader. (2017). Multilingualism and mutual influence between Arabic and Amazigh in Algeria. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 33, 73–84.
27. Bouguera, Ahcene. (2017). Plurilingualism in Algeria: Reality and challenges. *Journal of Language Didactics and Applied Linguistics*, 1, 107–117.
28. Bouhara, Fatma. (2022). Bilingualism and language ideology in Algeria: A sociolinguistic study. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 28–46.
29. Bouhoula, Dalila. (2020). *Language contact in Algeria: The impact of Arabic on Chaoui dialects (A case study of derivational morphology)* (Doctoral dissertation, University of Bejaia).
30. Boumediene, Ahmed. (2018). *Language contact in Algeria: A sociolinguistic study on language practices through social interactions* (Doctoral dissertation, University of Lorraine).
31. Bouziani, Kamel. (2015). Linguistic interference and its effect on second language acquisition: A field study on a sample of French language learners at the University of Algiers. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 33, 119–135.
32. Bouzidi, Sabrina. (2019). *Languages in contact: Sociolinguistic dynamics and issues in Algeria* (Doctoral dissertation, University of Paris 3).
33. Brikci, Mustapha. (2019). Linguistic interference in the speech of Algerian bilinguals: The case of the Tizi-Ouzou region. *Applied Linguistics Studies*, 194(2), 67–81.
34. Chaker, Salem. (2002). *Language shift in multilingual societies: A case study from the Aurès region in Algeria*. University Press.
35. Dergui, Fatiha. (2019). Common language errors among non-native Arabic learners in Algeria: An analytical and practical study. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 11(2), 105–120.
36. El-Moussaoui, Fatima., & Bouziane, S. (2016). The role of communication in enhancing academic success. *Journal of Human Sciences*, 45, 71–80.
37. Fishman, Joshua. Aaron. (2001). *Modern trends in sociolinguistics* (Y. Shami, Trans.). Al-Kindi Publishing.
38. Gadallah, Eid. (2018). *Linguistic interference in the Arabic language*. Arab Thought House.

39. Guadri, Leila. (2021). The effectiveness of feedback strategies in correcting writing errors among intermediate Arabic learners. *Journal of Literature and Languages*, 14(1), 115–132.
40. Hallouche, Abdelkader. (2019). Challenges facing Arabic language teachers in primary education: An analytical study. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 65–80.
41. Hamza, Med., Elsayed, Noha., & Abdrabo, Ahmed. (2023). The neurological impact of multilingualism: A comprehensive review. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 35(6), 879–905.
42. Harrat, Abdelhalim. (2018). Language contact and its effects: The case of bilingual speech among Algerian youth. *Langage et Société*, 203(1). <https://doi.org/10.3917/lis.203.0071>
43. Haydar, Ali. (2019). Linguistic interference in bilingual media discourse: An analytical study in the Lebanese context. *Journal of Linguistic Studies*, 15(3), 130–150.
44. Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
45. Khaloufi, Amel. (2021). *Le code-switching en Algérie: Analyse des pratiques langagières et identitaires* (Doctoral dissertation, Université de Lyon).
46. Khouli, Med. Ali. (1986). *Mu'jam 'ilm al-lughah*. Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
47. Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
48. Moussaoui, Nabila. (2017). Le français dans le discours des jeunes Algériens: Analyse sociolinguistique. *Revue Internationale de Linguistique Appliquée*, 170(2), 111–130.
49. Moussaoui, Sabrina., & Benali, Fatima. (2019). L'impact du plurilinguisme sur l'identité. *Revue des Sciences du Langage et de la Communication*, 1, 201–217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2664583>

الفهرس

مقدمة

- مدخل: اللغة العربية وتعليمها في المدرسة الابتدائية الجزائرية 13
- المبحث الأول: مفهوم اللغة 13
1. ماهية اللغة: 13
- 1.1. تعريف اللغة عند اللغويين: 13
- 2.1. تعريف اللغة عند علماء الاجتماع: 14
- 3.1. تعريف اللغة عند علماء النفس: 15
- 4.1. التعريف العام للغة: 15
2. مفهوم التعبير: 18
- 1.2. تعريف اللغة الشفوية: 19
- 2.2. أشكال التعبير الشفوي: 21
3. أهمية اللغة الشفوية في الحياة المدرسية للمتعلم وفي مجالات الحياة العامة: 21
4. خصائص اللغة الشفوية المعتمدة داخل القسم: 22
- المبحث الثاني: منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية 23
1. مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية: 23
- 1.1. الموضوعات والمفاهيم اللغوية المبرمجة للسنة الخامسة ابتدائي: 23
2. مخرجات تعلم اللغة العربية بعد السنة الخامسة ابتدائي: 26
- 1.2. الملح اللغوي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي حسب منهاج اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية: 26
- 2.2. الكفاءات القاعدية لمتعلم السنة الخامسة في التعبير الشفوي: 27
- 3.2. استراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي: 28
- 1.3.2. استراتيجيات تعليم اللغة العربية المقررة في الكتاب المدرسي: 28

2.3.2. الوسائل المعتمدة في تعلم اللغة العربية:	29
3. ملاحظات حول مكانة اللغة الشفوية في منهاج اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية:	29
الفصل الأول: الإطار النظري والنظريات اللغوية	
المبحث الأول: تعلّم اللغات وتداخلها	32
1. اكتساب اللغة وتعلّم اللغة:	34
1.1. مفهوم التعلم اللغوي في ميدان اللغويات التطبيقية	36
2.1. أهمية تعلم اللغة في التطور المعرفي والاجتماعي:	37
3.1. مراحل تعلم اللغة تبدأ من الطفولة وحتى مرحلة الشباب:	38
4.1. العوامل المؤثرة في تعلم اللغة:	40
2. التفاعل اللغوي بين العربية والأمازيغية في السياق الجزائري:	41
1.2. تعريف التداخل اللغوي في ميدان اللغة الاجتماعية:	42
2.2. الأنواع الرئيسية للتداخل اللغوي: الصوتي، القواعدي، والدلالي	44
3.2. مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والأمازيغية في المحادثات اليومية:	45
4.2. أمثلة عن التداخل اللغوي في المنظومة التعليمية الجزائرية:	47
3. النظريات اللغوية المفسرة لتداخل اللغات:	49
1.3. النظرية السلوكية: التعلم من خلال المحاكاة والتعزيز	50
2.3. النظرية التوليدية والتحويلية: القدرات الفطرية لتعلّم اللغات:	51
3.3. النظرية التفاعلية: أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب اللغة	53
4.3. النظرية الثقافية الاجتماعية: تأثير البيئة والثقافة على التعلم اللغوي	54
المبحث الثاني: اللغة الأمازيغية والعربية في السياق الجزائري	56
1. الوضع اللغوي في الجزائر وتطوره التاريخي:	57
1.1. اللغات الرسمية والوطنية وفق الدستور الجزائري:	59
2.1. تاريخ تعليم الأمازيغية والعربية في النظام التعليمي في الجزائر	60

3.1. السياسات اللغوية المتبعة لتعزيز التعددية اللغوية:.....	61
4.1. التحديات الثقافية والسياسية المتعلقة بالتعدد اللغوي:.....	63
2. تعليم اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية:	64
1.2. مناهج تعليم اللغة العربية وأهدافها:.....	65
3. استراتيجيات تدريس اللغة الأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية:	67
أساليب التدريس المبتكرة لتعزيز الثنائية اللغوية:.....	68
التنوع اللغوي وسيلة لتعزيز الوعي الثقافي والهوية:	73
خلاصة الفصل الأول:	78

الفصل الثاني: الدراسات السابقة والأبحاث التطبيقية

المبحث الأول: أبحاث تناولت تأثير اللغة الأمازيغية على اللغة العربية.....	80
1. الدراسات المحلية في الجامعات الجزائرية حول التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية:	82
1.1. أطروحات دكتوراه تناولت تأثير التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية:	84
2.1. دراسات منشورة في المجالات الأكاديمية الجزائرية حول تعلم اللغة العربية واللغة الأمازيغية:	85
3.1. الدراسات الميدانية حول تأثير التداخل اللغوي في المدارس الجزائرية والناطقة بالعربية والأمازيغية:	87
4.1. دراسات لغوية حول التأثير المتبادل بين الأمازيغية والعربية في البيئة التعليمية الجزائرية:	88
2. الدراسات الإقليمية والدولية حول التداخل اللغوي بين الأمازيغية والعربية:	90
1.2. الأبحاث اللغوية المغربية:	91
2.2. الدراسات المقارنة في دول شمال إفريقيا حول ثنائية اللغة العربية والأمازيغية:	92
3.2. الأبحاث الدولية حول التداخل اللغوي في المجتمعات الأفريقية الناطقة بالعربية والأمازيغية:	93
4.2. الدراسات العالمية حول التعدد اللغوي في سياقات مشابهة للجزائر:	95
3. التحليل العلمي للدراسات السابقة حول تعلم اللغتين العربية والأمازيغية:	96

1.3.	الأدوات المنهجية المستخدمة في الدراسات اللغوية حول العربية والأمازيغية:	97
2.3.	النتائج الرئيسية حول التداخل اللغوي بين اللغتين في السياق الجزائري:	98
3.3.	التوصيات المتعلقة بتطوير سياسات تعليمية ثنائية اللغة للعربية والأمازيغية:	100
4.3.	الشغرات البحثية التي تتطلب دراسات أعمق حول ثنائية اللغة في الجزائر:	102
	المبحث الثاني: البحوث التطبيقية في التعليم الابتدائي	103
1.	الدراسات الميدانية حول تعليم العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:	104
1.1.	الاستبيانات الميدانية مع معلمي العربية والأمازيغية في المدارس الابتدائية الجزائرية:	106
2.1.	المقابلات مع مسؤولي التعليم في المناطق الجزائرية الناطقة بالعربية والأمازيغية:	107
3.1.	اختبارات تقييم كفاءة التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة بالعربية والأمازيغية:	109
4.1.	تحليل الأداء الأكاديمي للتلاميذ في مدارس التعليم الثنائي اللغوي بالعربية والأمازيغية:	110
2.	التجارب التربوية الناجحة في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية:	112
1.2.	المشاريع التجريبية لتدريس العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:	113
2.2.	أساليب التدريس التفاعلية في الفصول الدراسية ثنائية اللغة العربية والأمازيغية:	114
3.2.	البرامج التعليمية المبتكرة لتعزيز اكتساب المهارات اللغوية بالعربية والأمازيغية:	116
4.2.	التجارب الدولية الناجحة في تعلم الثنائية وتطبيقها في الجزائر:	118
3.	الدراسات المقارنة حول أداء التلاميذ في اللغتين العربية والأمازيغية:	120
1.3.	مقارنة الأداء اللغوي بين المدارس ذات المناهج الأحادية والثنائية في اللغتين العربية والأمازيغية:	121
2.3.	مستويات التحصيل الأكاديمي في اللغتين العربية والأمازيغية في المدارس الجزائرية:	122
3.3.	أثر الدعم المدرسي الإضافي على تحسين مهارات التلاميذ بالعربية والأمازيغية:	124
4.3.	تحليل الفروق اللغوية في نتائج التلاميذ في المدارس الريفية والحضرية الناطقة بالعربية والأمازيغية:	125
	خلاصة الفصل:	128

الفصل الثالث: التفاعل اللغوي والأثر المعرفي

- المبحث الأول: التفاعل اللغوي وتداخل المهارات اللغوية 129
1. التأثير الصوتي والصرفي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية: 130
- 1.1. التأثير المتبادل على النطق واللفظ بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية: 132
- 2.1. التداخل في التراكيب الصرفية للكلمات في العربية والأمازيغية: 133
- 3.1. الأخطاء اللغوية الناتجة عن التداخل الصوتي والصرفي بين اللغتين: 134
2. التحديات اللغوية في تعلم النطق السليم للغتين في المدارس الجزائرية: 135
3. التأثير الدلالي والمعجمي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية: 137
- 1.3. التأثير على معاني الكلمات والمفردات بين اللغة العربية والأمازيغية: 138
- 2.3. استخدام المعاجم اللغوية المشتركة لتعزيز فهم اللغتين: **Erreur ! Signet non défini.** 140
- 3.3. مظاهر التأثير الدلالي في التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ: 140
4. أثر العادات والتقاليد على تكوين المفاهيم اللغوية في العربية والأمازيغية: 141
- 1.4. التأثير النحوي والتركيب بين اللغة العربية والأمازيغية: 141
- 2.4. التراث الشفوي ودوره في تشكيل المفاهيم: 142
5. التأثير التركيبي والنحوي بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية: 142
- 1.5. التداخل النحوي في بناء الجمل بين اللغة العربية والأمازيغية: 143
- 2.5. الأخطاء النحوية الشائعة نتيجة التداخل اللغوي بين اللغتين: 145
- 3.5. أساليب تصحيح الأخطاء النحوية في تعليم اللغتين العربية والأمازيغية: 146
- 4.5. تطبيق القواعد النحوية في المناهج الدراسية ثنائية اللغة: 147
- المبحث الثالث: الأثر المعرفي على التلاميذ 148
1. تأثير تعلم اللغة العربية والأمازيغية على التحصيل الدراسي: 149
- 1.1. أداء التلاميذ في اختبارات اللغة العربية والأمازيغية: 149
- 2.1. مقارنة مستويات التحصيل الدراسي في المدارس أحادية اللغة وثنائية اللغة: 150

3.1. التقدم الأكاديمي في المواد الدراسية ذات الصلة باللغتين:.....	151
4.1. تأثير التداخل اللغوي على مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ:.....	152
2. تأثير تعلم اللغة العربية والأمازيغية على المهارات الفكرية:.....	154
1.2. تطور التفكير النقدي واللغوي لدى التلاميذ في بيئة ثنائية اللغة:	155
2.2. تعزيز الإبداع في التعبير الكتابي والشفوي باللغة العربية والأمازيغية:.....	156
3.2. تحسين مهارات التلاميذ في التواصل اللغوي في المدرسة والمجتمع:	157
4.2. تنمية مهارات التفكير التحليلي وحل المشكلات اللغوية:	158
3. التكيف الاجتماعي واللغوي في بيئة ثنائية اللغة:	158
1.3. تعزيز التفاعل مع البيئة التعليمية متعددة اللغات:	161
2.3. تحسين التواصل بين التلاميذ والمعلمين في المدارس ثنائية اللغة:.....	162
3.3. التكيف مع المناهج الدراسية التي تدمج اللغة العربية والأمازيغية:.....	163
4.3. تعزيز التفاهم الثقافي والاجتماعي من خلال تعلم اللغتين:	164
خلاصة الفصل:	166

الفصل الرابع : الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة

توطئة:	167
الدراسة الاستطلاعية:	168
الأداة الأولى : المقابلة الشفوية.....	171
1. اختبار التعبير الشفوي:	171
النوع الأول: اختبار التعبير الموجّه (المقابلة الشفوية)	172
الأداة الثانية: اختبار التعبير الحر	176
1. متوسط الزمن المستغرق لكل اختبار:	180
2. التدريب على تطبيق الاختبارات:	181
3. الصعوبات والظروف التي لوحظت أثناء التجريب:	181

181	1. منهج الدراسة:
182	2. عينة الدراسة:
182	1.2. حجم العينة:
183	2.2. معايير اختيار عينة الدراسة:
183	2. عامل السن:
183	3. عامل التحصيل الدراسي:
183	4. عامل الإعاقة:
184	1.4. إجراءات اختيار العينة والطريقة المتبعة:
185	2.4. خصائص عينة الدراسة:
186	5. حدود الدراسة:
186	الإطار الزمني والمكاني للدراسة:
187	6. أدوات جمع المعلومات:
187	1.6. الاستبيان:
188	2.6. اختبارات استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:
192	إجراءات تطبيق اختبار التعبير الحر كتابيا:
194	الأدوات الإحصائية:

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

195	1. اختبارات التعبير الكتابي والشفوي:
230	2. استبيان الأساتذة:
238	الاقتراحات والتوصيات:
239	خلاصة الفصل:
241	نتائج الدراسة:
241	تأكيد أو نفي الفرضيات:

242		الاقتراحات:
248		خلاصة الفصل:
250		الاستنتاجات:
249		خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الفهرس

فهرس الجداول

الملاحق

ملخص الأطروحة

فهرس الجداول

جدول 1 : خصائص مدرسة سي إسماعيل ببرج الكيفان التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية	168
جدول 2 : خلاصة عملية حساب صدق و ثبات الاختبار في موضوع المعلومات الشخصية.	174
جدول 3 : خلاصة عملية حساب صدق و ثبات اختبار التعبير الكتابي.	176
جدول 4 : متوسط اتفاق المحكمين على أبعاد الاختبار كما يأتي:	179
جدول 5 : خلاصة عملية حساب الصدق و الثبات للاختبار	180
جدول 6 : يبين مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة في التعبير الشفوي والكتابي:	196
جدول 7 : يبين مجموع أنماط الأخطاء في التعبير الشفوي:	197
جدول 8 : يبين مجموع أنماط الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي:	197
جدول 9 : (فونولوجي/شفوي) يبين مجموع الأخطاء الفونولوجية:	198
جدول 10 : (فونيمية/ كتابية): يبين مجموع الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي:	199
جدول 11 : (معجمي /شفوي) يبين مجموع الأخطاء المعجمية في التعبير الشفوي:	201
جدول 12 : (معجم/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء المعجمية المرتكبة في التعبير الكتابي: ..	202
جدول 13 : (معجمي/شفوي) يبين استعارة مفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي:	203
جدول 14 : (معجم/ كتابي) يبين المفردات المستعارة من اللغة الأولى في التعبير الكتابي:	205
جدول 15 : (تركيب/شفوي) يبين مجموع الأخطاء في تركيب الجمل في التعبير الشفوي:	208
جدول 16 : (تركيب/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي:	209
جدول 17 : (تركيب/شفوي) يبين نمط الأخطاء في تكوين جمل غير مترابطة:	210
جدول 18 : (تركيب/كتابي) يبين تكوين جملا غير مترابطة (شبيهة باللغة التلغرافية): ..	212
جدول 19 : (تركيب/شفوي) يُبين نمط الأخطاء في ترتيب عناصر الجملة:	214
جدول 20 : (تركيب/ كتابي) يُبين أخطاء في ترتيب عناصر الجملة:	215
جدول 21 : (إملاء / كتابي) يبين مجوع الأخطاء الإملائية:	217
جدول 22 : (إملاء / كتابي) يبين الأخطاء الإملائية في الحذف والإضافة والمد للحروف داخل الكلمة:	217

جدول 23: (إملاء/كتابي) يبين الأخطاء في عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة:	220
جدول 24 : يُبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي:	222
جدول 25 : يبين مجموع الأخطاء النحوية في اللغة الكتابية:	223
جدول 26 : يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي :	224
جدول 27 : يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي:	225
جدول 28 : (دلالي/شفوي) يبين أخطاء في استعمال كلمات أو عبارات تغير معنى الجملة أو تعقده:	226
جدول 29 : (دلالي/كتابي) يبين أخطاء في استعمال عبارات أو مفردات تغير أو تعقد معنى الجملة:	228
جدول 30 : يمثل جنس المعلمين	231
جدول 31 :تعتبر الأمازيغية أول ما ينطق به الكثير من تلاميذ مدارسنا، فهل تجد لها (الأمازيغية) أثر في لغة التلاميذ؟	232
جدول 32 : ما رأيكم في مثل هذه الظاهرة؟	233
جدول 33 : هل تحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس؟	233
جدول 34 : هل تلجأ إلى استعمال الأمازيغية داخل القسم لأسباب متعلقة:	235

اللاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان خاصّ بأساتذة التعليم الابتدائي

نرجو من سيادتكم المساعدة في إنجاز بحث أكاديمي بالإجابة عن هذه الأسئلة، وشكرا

☐

ذكر

☐

أنثى

التعرف على المستجوب:

العمر.....

ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة

1- تعتبر الأمازيغية أول ما ينطق به الكثير من تلاميذ مدارسنا، فهل تجد لها

(الأمازيغية) أثر في لغة التلاميذ؟

☐

كثير

☐

متوسط

☐

قليل

المكتوبة (تعبير كتابي)

☐

كثير

☐

متوسط

☐

قليل

المنطوقة (تعبير شفوي)

2- هل ترى أنّ ظاهرة " التداخلات الأمازيغية " في لغة تدرس التلميذ ظاهرة

طبيعية تتلاشى تدريجيا أم أنها مشكلة تستدعي حولا؟

☐

ظاهرة طبيعية تتلاشى تدريجيا

☐

مشكلة تستدعي حولا

➤ ماهي الحلول المقترحة؟

.....

.....

.....

.....

3- هل تحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس؟

دائماً ☐ في كثير من الأحيان ☐ في بعض الأحيان ☐ لماذا؟

.....

.....

.....

1- هل تلجأ إلى استعمال الأمازيغية داخل القسم لأسباب متعلقة:

- بك كمعلم ☐

تجد صعوبة في الحديث بالفصحى ☐

توضيح:.....

.....

- بالتلميذ ☐

لا يفهم الفصحى جيداً ☐ للتقرب منه ☐ لترغيبه في التعليم ☐

توضيح:.....

.....

- باللغة العربية الفصحى ☐

صعبة ☐ معقدة ☐ أخرى ☐

2- اقتراحاتكم:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

اختبارات التعابير الخاصة بالتلاميذ
أولاً: اختبار التعبير الشفوي - موضوع المعلومات الشخصية
المحور الأول: المعلومات الشخصية

1. ما اسمك؟
2. كم عمرك؟
3. في أي بلدية وُلدت؟ وفي أي ولاية؟
4. كم عدد إخوتك؟ وما ترتيبك بينهم؟
5. ما هي مهنة أبيك؟
6. ما هي مهنة أمك؟

المحور الثاني: المعلومات الدراسية

7. في أي قسم تدرس؟
8. كيف كانت نتائجك الدراسية خلال السنوات الماضية؟
9. كيف ترى مستواك في اللغة العربية؟
10. ما هي الصعوبات التي تواجهك في تعلم اللغة العربية؟
11. كيف تحاول التغلب على هذه الصعوبات؟

المحور الثالث: المعلومات اللغوية والثقافية

12. ما هي اللغة التي تستعملونها في البيت عادة؟
13. عند استعمالك للهاتف، هل تتكلم بلغة البيت أم بالعربية الفصحى؟
14. هل لديك كتب أو مجلات في البيت؟ وهل تطالعها باللغة العربية؟
15. هل تستعمل الهاتف أو الكمبيوتر؟ ولأية أغراض غالبا؟

ثانيا: اختبار التعبير الشفوي – موضوع الصحة والمرض وزيارة الطبيب الأسئلة:

1. حدِّثنا عن مرض أصابك خلال الأيام الماضية.
2. ما نوع هذا المرض؟ وهل يصيبك كثيرا أم نادرا؟
3. ماذا فعلت عندما مرضت؟
4. إلى أيّ طبيب ذهبت؟
5. ماذا قال لك الطبيب؟
6. ما نوع الأدوية التي وصفها لك؟
7. هل حصلت على الدواء مجانا أم اشتريته؟
8. هل ترى أنه يجوز تناول الدواء دون استشارة الطبيب؟ ولماذا؟
9. هل زارك زملاؤك أو أصدقاؤك؟ وماذا قالوا لك؟
10. وهل سبق أن زرت أحد زملائك أو أقربائك عندما كان مريضا؟ ماذا قلت له؟
11. ما هي النصيحة التي تقدّمها لزملائك حتى لا يصابوا بالأمراض خلال فصل الشتاء؟

اختبار التعبير الكتابي الحر:

الاسم:.....
مهنة الأب.....
مهنة الأم.....
عدد الإخوة.....

التعليمة:

أكتب فقرة من 8 إلى 10 أسطر تحكي فيها عن نشاط مدرسي نُظِّم في يوم جميل داخل القسم أو في ساحة المدرسة أو في الحديقة المدرسية.
وخلال هذا النشاط، واجه أحد زملائك موقفًا صعبًا فبادرت إلى مساعدته وقَدِّمتَ له نصائح حول أهمية التعاون ومساعدة الآخرين.

يجب أن يتضمَّن تعبيرك ما يلي:

- الاستعداد للنشاط المدرسي ووصف الجو العام.
- وصف الموقف الصعب الذي واجهه زميلك وكيف لاحظت حاجته إلى المساعدة.
- كيفية مساعدتك له، مع النصائح التي قَدِّمتها حول أهمية التعاون وروح المساعدة بين التلاميذ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملخص الأطروحة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الأمازيغية كلغة أم على تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الابتدائي، وخاصة تلاميذ السنة الخامسة (10-12 سنة). إذ اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال ملاحظات صفية واختبارات لغوية تهدف إلى قياس مهارات القراءة والفهم والتعبير الكتابي. وقد أظهرت النتائج أنّ التلاميذ الناطقين بالأمازيغية يواجهون صعوبات متفاوتة في تعلم العربية، خاصة في الجوانب المرتبطة بالصوتيات والقواعد والتركيب، بينما كانت لديهم قدرة جيدة على اكتساب المفردات وفهم النصوص إذا تم تدريسها بطريقة تراعي خلفيتهم اللغوية. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية ثنائية اللغة تدعم الانتقال السلس من الأمازيغية إلى العربية، بما يضمن تنمية الكفايات اللغوية للتلاميذ وتعزيز نجاحهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الأمازيغية - اللغة العربية - الطور الابتدائي - ثنائية اللغة - تعلم اللغات - صعوبات التعلم

Abstract

This study aims to explore the effect of Amazigh as a mother tongue on learning Arabic among primary school pupils, particularly fifth-grade students (aged 10–12). The research employed a descriptive-analytical approach through classroom observations and language tests designed to measure reading, comprehension, and writing skills. The findings revealed that Amazigh-speaking pupils face varying degrees of difficulty in learning Arabic, especially in areas related to phonetics, grammar, and syntax. However, they demonstrated a strong ability to acquire vocabulary and comprehend texts when taught in ways that take their linguistic background into account. The study concludes that it is essential to adopt bilingual teaching strategies that facilitate a smooth transition from Amazigh to Arabic, ensuring the development of pupils' linguistic competencies and enhancing their academic success.

Keywords: Amazigh – Arabic language – primary education – bilingualism – language learning – learning difficult