

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministre de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj -Bouira-
Tasadawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett-
Faculté des lettres et des langues
Département de lettre arabe



جامعة البويرة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج -البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها
التخصص: دراسات لغوية

معيقات اكتساب الفصحى في المدرسة الجزائرية
السنة الأولى ابتدائي -أنموذجا -

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الليسانس.

إشراف :

جميلة بوتمر

إعداد:

شيماء حمادو

دينا رابحي

شكر و تقدير

يطيب لنا بعد أن منّ الله عزّ وجلّ علينا بإنجاز هذه
الدراسة، أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذتنا
الفاضة، الأستاذة "جميلة بوتمر" والمشرقة على هذه
الدراسة والتي لم تبخل علينا يوماً بوقتها وجهدها
وملاحظاتهما وتوجيهاتها السديدة القيمة.
كما نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ "ميدون" الذي ساهم
في توجيهنا و رفع معنوياتنا.
كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إعداد هذا
العمل البسيط من قريب أو بعيد.

ديننا و شيعاء

إهداء

إلى أبيي الذّي رسمني

إلى أمّي التي لونتني

إلى روح جدّي الطاهرة

إلى إخوتي و أخواتي

إلى الأصدقاء و الزملاء

إلى كلّ طالب علم

إهداء:

إلى من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات

والدعوات، إلى ملاكي في الحياة أُمي الحبيبة

إلى أختي ورفيقة دربي، إلى صاحبة القلب الطيب

والنوايا الصادقة أسماء وزوجها وأولادها أدم وإيمنة.

إلى أخي وسندي في الحياة عبد الرحمن وزوجته إكرام.

شيما

الفهرس

مقدمة

تمهيد: تحديد المصطلحات و المفاهيم.

- 01..... الفصحى 1.
- 02..... العامية 2.
- 03..... الازدواجية اللغوية 3.
- 05..... الثنائية اللغوية 4.
- 06..... التعدد اللغوي 5.

الفصل الأول: واقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.

- 10..... مهارة الإستماع 1.
- 12..... مهارة التحدث 2.
- 14..... مهارة القراءة 3.
- 16..... مهارة الكتابة 4.

الفصل الثاني: معوقات اكتساب اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.

- 18 1. تأثير الازدواجية و الثنائية اللغوية على اكتساب اللغة العربية الفصحى
2. الدراسة الميدانية و تحليل نتائج الاستبيان:
- 25..... - الدراسة الميدانية
- 26..... - عينة الدراسة
- 27..... - المنهج المتبع

- معلومات عن المستجوب 28.
- تحليل الاستبيان 33.
- النتائج العامة..... 44.

خاتمة .

قائمة المصادر و المراجع .

الملاحق .

مقدمة

مقدمة:

تعتبر اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية و النفسية في حياة الإنسان، فهي وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، و بفضلها يتم التفاهم فيما بينهم، فهي تلعب دوراً حيوياً في كل أمة، وأداة توحيدها فكرياً وسياسياً، تُن استخدامهما جزء لا يتجزأ من الحياة الإنسانية، شأنها في ذلك شأن الغذاء والتنفس والتفكير، فالطفل لكي يتعلم لغة ثانية يجب أن يكون ملماً بلغته الأولى - لغة الأم - ومتمكناً منها، ولغة التعليم في الجزائر هي اللغة العربية الفصحى وهي اللغة الرسمية في المنظومة التربوية، والطفل الجزائري يلتحق بالمدرسة ناطقاً بلغته الأم، إما العامية الدارجة أو الأمازيغية، و هذا الانتقال المفاجئ من لغة إلى أخرى يحدث نوعاً من التعقيد لديه.

فحن في بحثنا هذا قد تناولنا هذه الظاهرة و المتمثلة في: "معيقات اكتساب اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية" عند تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الأولى - أنموذجاً - ومما دفعنا إلى تناول هذا الموضوع: محاولة معرفة كيفية اكتساب الطفل الجزائري للغة العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية يجهلها، وما يواجهه من صعوبات في ذلك في ظل التداخل اللغوي بين العامية و الفصحى، وبين اللغة العربية واللغات الأخرى، محاولين تقديم حلول و اقتراحات من أجل القضاء على هذه الظاهرة وتفادي هذه الصعوبات في اكتساب اللغة العربية الفصيحة.

فمحور إشكاليتنا يتمثّل في الآتي:

-ما واقع اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائرية ؟

-كيف يتم اكتساب الطفل الجزائري للّغة العربية الفصحى، و ما هي المعوقات التي تمنع ذلك؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، قسّنا البحث إلى فصلين يسبقهما مقدمة و تمهيد، قمنا في التمهيد بشرح المصطلحات الخاصة بالبحث، والتمثّلة في: الفصحى، العامية، الإزدواجية اللغوية الثنائية اللغوية، الدّاخل اللّغوي.

وكان الفصل الأول بعنوان: "واقع اللّغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية"، و قد قسّم إلى أربعة مباحث تضمّنت المهارات اللّغوية، الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة.

أمّا الفصل الثّاني و المعنون بـ " معوقات اكتساب الفصحى في المدرسة الجزائرية"، فقد ضمّ مبحثين، مبحث تحت عنوان " تأثير الإزدواجية و الثنائية اللغوية على اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى"، و مبحث تطبيقي له يتمثّل في الرّاسة الميدانية و تحليل نتائج الاستبيان.

وختمنا البحث بخاتمة سجّنا فيها أهمّ النتائج المستخلصة من هذا البحث، وملحق

خاص يضمّ أنموذج الاستبيان الذي تمّ توزيعه على المّعلمين.

وقد اقتضت طبيعة البحث إتباع المنهج الوصفي، واستخدام التحليل كأداة إجرائية، فالوصف تمثّل في وصف واقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية والتحليل في شرح الاستبيانات، وتوسّع هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي: الوصول إلى معيقات اكتساب الفصحى في المدرسة الجزائرية.

وقد استندنا في بحثنا هذا على عدة مصادر من أهمها: مجلة بعنوان " العربية الفصحى بين الازدواجية و الثنائية اللغوية" للدكتور محمود ابراهيم كايد، و"المهارات اللغوية (الاستماع.التحدث.القراءة.الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم لزين كامل الخويسكي، لما فيها من معلومات تخدم موضوع بحثنا.

تمهيد

مدخل:

معروف أنّ اللغة العربيّة تعاني حالة ازدواجيّة و ثنائيّة لغويّة، شأنها شأن اللّغات الكبرى الأخرى، و نجد هذه الظاهرة بالخصوص في قضية اكتساب اللغة العربيّة الفصحى لدى الطّفّل العربي، فكان موضوع بحثنا محاولة معرفة الصّعوبات و العوائق التي تواجهه في ظل هذه الظاهرة.

ولا يكتملُ البحثُ إلا بتحديدِ المصطلحاتِ التّالية:

1. الفصحى:

(أ) لغة: الفصاحةُ في لسانِ العرب: "فَصَحَ، الفصاحةُ: البيانُ، ونقول رجلٌ فصيحٌ وغلّامٌ فصيحٌ أي بليغٌ، ولسانٌ فصيحٌ أي طليقٌ"¹. ويقصدُ بها بيانُ اللَّفْظِ وإظهاره، وذكرها ابن فارس في معجمه مقاييس اللغة إذ يقول: "الفَاءُ والصادُ والحاءُ أصلٌ يدلُّ على خلوصٍ في الشيء، ونقاءٍ من الشوب، ومن ذلك اللّسانُ الفصيحُ الطليقُ... والأصلُ أفصحَ اللبِن: سكنتُ رغوته، وأفصحَ الرَّجلُ: تكلمَ العربيّة، وفَصَحَ: جادت لغته حتّى لا يلحن"²، ومنه فالفصاحةُ هي طلاقةُ اللّسانِ في التّعبيرِ وسلامةُ الألفاظِ من اللّاحِزِ والإبهامِ.

¹- ابن منظور، لسان العرب، دار البصائر، بيروت، مج2، 1992، مادة(ف. ص. ح)، ص3419.

²- ابن فارس، مقاييس اللغة، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، دط، مادة (فصح)، ج4، ص506.

(ب) اصطلاحاً: الفصحى هي لغة الأدب والمحاضرات في المدارس ولغة التعليم ولغة الجامعات ولغة الخطاب الرسمي.

يعرفها إميل يعقوب: "اللغة الفصحى هي لغة القرآن الكريم والتراث العربي جملة والتي تستخدم اليوم في المعاملات الرسمية، وهي تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري علة"¹.

"تملّ اللغة العربيّة الفصحى اللغة الرسميّة في الجزائر، وهي لغتنا القوميّة التي طالما حنّ إلى تعلّمها الشعب الجزائريّ، من أجلها ومن أجل مقومات أخرى ضحّى الآلاف من المواطنين الذين قنّموا دماءهم الزكية لتحيا جزائر العزة والكرامة، وهي كذلك اللغة النّموذجية التي لديها قوّة عرضت نفسها بسبب ترفّعها عن خصائص اللهجات"².

2. العامية:

يعرفها كمال بشر في كتابه فنّ الكلام: "اللغة المحكيّة هي ما يشار إليها في الثقافة العربيّة بالّغة الدارجة أو العامية، وقد ينعوتونها بلغة العامّة، وسواء أخذت هذه التسمية أم تلك، فهذه اللّغة تختلف في بنيتها قليلاً أو كثيراً عن بنية اللّغة الرسميّة أو النّموذجية

¹ إميل بديع يعقوب، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، 1983، ص 145/146

² وردية لاصب، الواقع اللغوي الجزائري، دار هومة للنشر، بوزريعة (الجزائر)، 2004، ص 65

وبخاصة في الأداء النطقي، ولأهمية هذا لخاصية النطقية سميت باللغة المحكية...وهي أيضاً تسمى بالعامية نسبةً إلى عمومها وانتشارها بين العامة على وجه الخصوص¹.

ومن التعاريف التي شملت العامية نجد: "هي اللهجة المنطوقة في عصرنا الحالي من الفصحى المنطوق بها في عصر الفصاحة العفوية ولهجاتها وأصابتها تغيرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم، كسقوط الإعراب في جميع الأحوال وغيره، لأن لغة التخاطب اليومي في النثر عرضة للخطأ بخلاف لغة الكتابة، وقد احتلت مكانة الفصحى في تبليغ الأغراض اليومية وفي التعبير الإسترسالي"².

إذاً فالعامية هي أقل مستويات اللغة العربية رقياً وتطوراً، ولتميزها بالسرعة في الأداء والخفة في تبليغ الفكرة دون مراعاة الإعراب، نجدها متداولةً عند عامة الناس.

3. الإزدواجية اللغوية **bilinguisme**:

جاء في لسان العرب: ((الزوج: خلاف الفرد، يقال: زوج: أو فرد، وكان الحسن يقول في قوله عز وجل: ﴿وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ الذاريات - 49-، قال: فالسماء زو و الأرض زوج، والشتاء زوج، والصيف زوج، والليل زوج،

¹كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للنشر، القاهرة، 2003، ص112

²كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الثالث من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير) في علوم اللسان، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري 2002/2003، ص42

والنهار زوجيجمعُ الزوج أزواجاً وأزواج... والأصلُ في الزوجِ الصنفُ والنوعُ من كل شيءٍ وكلّ شيئينِ مقترنينِ شكلينِ كانا أو نقيضينِ فهما زوجانِ وكلّ واحدٍ منهما زوجٌ¹.

والازدواجية اللّغوية ظاهرة لغوية اجتماعية، ومن أبرز القضايا التي أثارت الجدلَ بين كثيرٍ من العلماء باختلاف تخصصاتٍ مهترجماتٍ هم، وعلى الرغم من الانتشار الواسع لهذه الظاهرة وشيوعها إلا أنه لا يوجد تعريفٌ واحدٌ متفقٌ عليه.

يعرفها المعجم المفصل في علوم اللّغة بأنها: "حالة وجود لغتين مختلفتين عند شعب ما كتكلم يهود أمريكا اللّغتين الإنجليزية والعبرية"².

فنسمي ازدواجيةً لغوية كل وضع يتواجد فيه لغتان مختلفتان، وهذا ما أكده إميل يعقوب في قوله: "فالازدواجية اللّغوية للحقة لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين، كما هو الحال بين الفرنسية والعربية، أو الألمانية والتركية، أما أن يكون للعربي لغتان إحداها عامية والأخرى عربية فصيحةً فذلك أمر لا ينطبق مفهوم الازدواجية عليه، إنه بالأحرى ضربٌ من الثنائية اللّغوية"³.

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة ز. و. ج. ص 291/292

² محمد الترنجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، دار الكتب العالمية، بيروت، مج 1، 2001، ص 18

³ إميل بديع يعقوب، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، 1983، ص 145/146

ومن هذا القول نلتمس الفرق الواضح بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، وبأن الشخص المزوج اللغة هو الذي يتقن لغتين ويستخدمها بنفس المستوى، ويستطيع الانتقال بينهما بدون أية عوائق.

4. الثنائية اللغوية Diglossie :

ظهر هذا المصطلح عند الفرنسيين، عند العالم "ويليام مارسيه"، الذي نحت هذا الاصطلاح عام 1930 وعرفه بقوله: "هو تنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة"¹. واستعمل فرغسون هذا المصطلح لوصف كل الوضعيات الاجتماعية، حيث يوجد نمطان أو أسلوبان مختلفان في نفس اللغة، يُستخدمان في مجتمع واحد في مجالات ووظائف مختلفة، واحد من هاذين الأسلوبين يتعدى عموماً بوضعية اجتماعية أعلى من الآخر، يطلق على الشكل الأول بالشكل الراقى، والشكل الأقل منه باسم الشكل الأدنى"².

ولهذا فالثنائية اللغوية ظاهرة موجودة في أغلب المجتمعات، لأن أغلب اللغات تتمتع بالتنوع، وكما يقول كمال بشر: "لا تخلو لغات كثيرة من ازدواجية لغوية، في التوظيف في الحياة العامة والخاصة، والازدواجية تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنباً إلى جنب في المجتمع المعين، يتمثل الأول فيما أشرنا إليه سابقاً وأطلقنا عليه

¹ علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، القاهرة، ط2004، ص65

² Hamers et blanc, bilingualité et bilinguisme, pierre mordage édiern, belgique, 1983p298

مصطلح [اللغة النموذجية]، والثاني هوما جرى العرف على تسميته على ضرب من التعميم [اللغة المحكية]¹. يستعمل كمال بشر هنا مصطلح ازدواجية بمعنى الثنائية نظرا لتقابلهما وتداخلهما.

أما "فيشمان" فيرى أنهما وجهان لعملة واحدة، فيقول: ثنائية اللغة هي سمة الاستخدام اللغوي من قبل الأفراد، بينما الازدواجية اللغوية هي وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لهجات مختلفة².

5. التعدد اللغوي: Plurilinguisme

"نقول عن دولة ما أنها متعددة اللغات حينما يتم التكلّم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص ما أنه متعدد اللغات عندما يكون بإمكانه التعبير عن حاجته ومقاصده والتواصل مع غيره بأكثر من لغة، ويمكن أيضاً لمصطلح التعدد اللغوي أن يُحيل إلى استعمال اللغة أو قدرة الفرد على الوضعية اللغوية لمجتمع أو أمة كاملة"³. وعليه يمكن تقديم تعريف للتعدد اللغوي بأنه استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد وهو المعنى الذي تم الإشارة إليه من طرف "جون ديبوا" في "قاموس اللسانيات": "التعدد اللغوي عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في

¹ كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، دار الغرب، القاهرة، 1995، ص 186

وابراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك

العدد 1، مارس 2002، ص 58، فيصل، المجلد 3

³ مايكل كلين، التعدد اللغوي، ضمن كتاب السوسيولسانيات، تح: فلوريان كولمان، خالد الأشهب، ماجدولين النهدي

مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، 2009، ص 649

مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها¹.

فالدولة متعددة اللغات هي التي يتكلم أهلها على الأقل لغتين، ويتعاملون بها وغالباً ما يُصنّف التعدّد اللغويّ-بشكل عام- تحت مصطلح "الثنائية اللغوية"، وذلك لإمكانية إيجاد فرد يتقن أكثر من لغة.

¹Dubois et autre,dictionnaire de linguistique,paris,larousse,1973,p368

الفصل الأول:

واقع اللغة العربيّة الفصحى
في المدرسة الجزائريّة.

المبحث الأول: مهارة الإستماع.

المبحث الثاني: مهارة التحدّث.

المبحث الثالث: مهارة القراءة.

المبحث الرابع: مهارة الكتابة.

المهارات اللغوية:

من المعلوم لدى عددٍ من الباحثين في الدرس اللغوي، أنّ اللغة أربع مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما أورد ذلك زين كامل الخويسكي نقلاً عن مقال عالم أمريكي حيث قال: "سنعرض في هذا المقال للأبحاث الحديثة حول المهارات اللغوية الأربع الكبرى، الاستماع، الحديث، القراءة، والكتابة"¹

هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كلّ معلم لتحقيقها لمتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات وخاصة اللغة العربية الفصحى، إنّما الهدف منه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي والحديث بها بطريقة سليمة، وتحقيق القدرة على التعبير عن المقاصد والتواصل والقدرة على قراءتها وكتابتها، "وتتمثل أهداف اللغة بصفة عامة في اكتساب المتعلمين وتزويدهم بالمهارات الأساسية في الفنون المختلفة، قراءة، كتابة، تحدثاً واستماعاً، بحيث تتدرج هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية ليصل المتعلم في النهاية إلى مستوى لغويّ يمكنه من استخدام هذه اللغة استخداماً ناجحاً في الاتصال بالآخرين، كما أنّ تمكّن المتعلم من هذه المهارات يضيف عمقاً وتنوعاً لنمو شخصيته وتكاملها"².

¹ زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) عوامل تنمية المهارات اللغوية عند

العرب وغيرهم، دار المعرفة، الأزراطة، مصر، ط1، 2001، ص25

² د- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص33

للكتاب، دمشق، 2011، ص33

المهارة:

وردت بالمعنى اللّغويّ في معجم لسان العرب بأنها: "الحَقُّ في الشَّيْءِ والمَاهِرُ: الحَاقِظُ بِكُلِّ عَمَلٍ، وأكثرُ ما يوصَفُ به السَّابِحُ المُجِيدُ، والجمعُ مُهَرَّةٌ، ويقالُ مهَرْتُ بهذا الأمرِ أمهرُ به مهارةً أي صرتُ به حاذقاً، قال ابن سيده: "قد مهرَ الشَّيْءَ وفيه وبه يمهَرُ مهراً ومهوراً ومهارةً"¹.

ومنه فهي أداء مهمّة ما أو نشاطٍ معينٍ بصورةٍ متقنةٍ وبأساليب وإجراءات ملائمةٍ وطريقةٍ صحيحةٍ مع اقتصادٍ في الجهدِ والوقتِ، ويؤكدُ ذلك ما ذكر كامل الخويسكي في تعريفه للمهارة اللّغوية بقوله: "أداء لغويّ يتسم بالدقة والكفاية فضلاً عن السرعة والفهم"².
 "وتتمثل المهارات اللّغوية شيئاً ضرورياً وملطاً لكلّ مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقلِ التعلّم على وجه الخصوص، ولا شكّ أنّ قدرة المعلم على توصيل ما لديه من علم إنّما هو واقفٌ على مدى تمكّنه من هذه المهارات، التي تجعله قادراً على التوصيل بشيءٍ من المرونة والسهولة واليسر"³.

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (م.ه.ر)، ص184

² زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند

العرب وغيرهم، ص13

³ المرجع نفسه، ص14

المبحث الأول: مهارة الاستماع.

السَّمْعُ مُفْتَاَحُ المَهَارَاتِ اللَّغَوِيَّةِ الأُخْرَى، واللَّغَةُ سَمَاعٌ قَبْلَ كُلِّ شَيْءٍ، وكذلك "السَّمْعُ أَبُو الطَّكَات"¹.

ولأنَّ اللّغَةَ أصواتٌ والأصواتُ تُدْرِكُ بالأُذُنِ، فالسَّمَاعُ هُوَ أَنْ تَسْتَقْبَلَ الأُذُنُ أصواتاً معيّنةً أو كلاماً ما دون اهتمامٍ، "سمع الشيء أدركه بحاسة الأذن" أما الاستماعُ : فهو سماعٌ باهتمامٍ وقصدٍ وإعمالُ الفكرِ استمعَ له واليه: أصغى"³.

فمهارةُ الاستماعِ أولى المهاراتِ، فالإنسانُ في مختلفِ الظروفِ يكونُ مستمعاً أكثرَ منه متكلماً ، والطفلُ بخاصةٍ يسمعُ أولاً ثم يتكلّمُ ثم يقرأُ ويكتبُ في آنٍ واحدٍ، كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ الملك 23 وللاستماعِ أهميةٌ كبرى، حيث ترتكزُ عليه كلُّ مهاراتِ اللّغةِ من تحدّثٍ وقراءةٍ وكتابةٍ، وخاصةً عند المتعلّمين في المستوياتِ الأولى، حيث لا يستطيع المتعلّمُ القراءةَ ولا الكتابةَ لأنّه لا يملكُ رصيذاً لغوياً معتبراً، فينبغي أن نوفّر له موالداً يسيرةً يستطيعُ من خلالها التدرّبَ على الاستماعِ، ويعرّف هذا الأخير على أنّه قدرةُ الطّفلِ على فهمٍ وإدراكٍ ما يسمعُ من الكلامِ الشفويّ المنطوق.

¹ عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون، تح كاترميز، ج1، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1992، ص325.

² علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، ص485

³ المنجد في اللغة والاعلام، دار الشروق ودار المشرق، ط28، بيروت، ص351

"فالاستماع يُمثّل جانباً كبيراً من التعلّم، ويعدّ الوسيلة الأساسية في التفاعل مع الآخرين، حيث يقضي المتعلّمون معظم أوقاتهم داخل الصف في الاستماع إلى معلّميهم وإلى زملائهم وإلى الوسائل التعليمية، لذلك من الضروريّ تدريبهم على هذه المهارة حتّى يستطيعوا فهم كلّ من حولهم"¹. فهو يتيح الفرصة للمتعلّمين للتخيّل والتفكير بصورة حرة من دون التقيد بالرّسوم أو الصّور، وصياغة الفكر من خلال الأصوات ثم يرسمون الصّور بعقلهم اعتماداً على ما سمعوه.

"وللاستماع دور في تنمية الملكة اللسانية واللّغوية لدى المتعلّمين، لذا قال العالم التربوي ابن خلدون في هذا المجال أنّ السّع أبو الملكات، وينمي لدى المستمع الإحساس اللّغوي الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقيّ للّغة والجرس الإيقاعي لها، كما أنّه يُعين المستمع على تذوق جماليات اللّغة والدقة والسّلامة في أدائها"².

"وللمعلّم دور في تدريس مهارة الاستماع للمتعلّمين، فإذا عرف أنّ الغرض الأساسي من الاستماع وتدريبه هو استيعاب المستمع لما يُقال معرفياً أو وجدانياً أو سلوكياً، أدرك أنّ عليه دوراً كبيراً في إنجاح دروسه وتنمية هذه المهارة عند متعلّميهِ"³. وذلك بتخصيص حصّة دراسية يتدرّب فيها التلاميذ على دقّة الفهم والتذكّر

¹قورة علي المرسي، مهارات الاستماع اللازمة مفهوماً، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها، جامعة الأزهر

القاهرة، مصر، 2011، ص24

²عبد الباري ماهر شعبان، مهارات الاستماع النشط، دار المسيرة، ط1، عمان، الاردن، 2011، ص110

³رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص91

والاستيعاب والتفاعل.

المبحث الثاني: مهارة التحدث (الكلام).

خلق الله تعالى الإنسان تواقاً للتعامل مع من حوله والتفاعل مع بني جنسه قال الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ البقرة_31. إذا فهو يعتمد اللغة ليتواصل مع الآخرين، لذلك فلا داعي للتأكيد على أهمية مهارة الكلام، فكل متعلم لأي لغة يهدف أولاً وقبل كل شيء إلى استعمالها والتحدث بها ليتصل مع الآخرين ويُعبر عن أفكاره ومقاصده.

ومهارة الكلام أو التعبير كما يُصطلح عليها في المؤسسات التربوية، "من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها، باعتبار أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر"¹.

فالكلام إذن مهارة إنتاجية، تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، والتمكّن من الصيغ الصرفية ونظام تركيب الكلمات، وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللغة في سياقها الاجتماعي، فلا تواصل بدون معنى، ولا معنى خارج الإطار الاجتماعي"². ففي اكتساب اللغة العربية الفصيحة، لا يمكن إهمال مهارة التحدث أو الكلام، لأن المتعلم كما ذكرنا يسعى إلى الاستعمال الشفوي للغة

¹ زكريا إسماعيل، طرق تدريس العربية، دار المعرفة الجامعية، ص179

² محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985، ص151

فإهمال هذه المهارة يكون عقبةً كبيرةً في تعلّم اللّغة كلّها، ويحدثُ نوع من الإحباط للمتعلّم، فينتابه شعورٌ بأنّ التحدّث بهذه اللّغة أمرٌ صعبٌ المنال، وكذلك الحال عند متعلّم اللّغة العربيّة الفصحى.

تمكّن مهارة التحدّث المتعلّم مما يلي:

*نطقُ أصوات اللّغة نطقاً سليماً وصحيحاً، وتأديةُ جميع أنواع النّبر والتّغيم بطريقة مقبولة.

*تعبير المتعلّم عن المعاني باستعمال التراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة المناسبة.

*اكتسابُ ثروة لفظية موافقة لمستوى قدراته.

*تحقيق ذات المتعلّم واكتسابُ الثّقة والاطمئنان.

ويكمن دور المعلّم في تدريب المتعلّمين على إلقاء الكلمات من دون خجل أو خوف، وبلغة فصيحة سليمة خالية من الأخطاء اللّغويّة والنّحويّة، كما يتمتّدريدُهم على المواجهة والجرأة في الأداء والتّعبير، وعلى استعمال اللّغة العربيّة الفصّيحة في مواقف الحياة كافّة.

المبحث الثالث: مهارة القراءة.

القراءة فنٌ أساسيٌّ من فنون اللّغة، وركنٌ مهمٌّ من أركان الاتّصال اللّغويّ، تساعدُ على تذوّق معاني الجمال وصوره، "وقرأ الشيء قرلاً: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض

فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعاً، وكل شيء قرأته فقد جمعته وتقرأت بمعنى تفقّهت وتبسّكت، أي أصبحت قارئاً فقيهاً وناسكاً والقرء والقارئ الوقت والقرء الاجتماع¹. تعدّ القراءة المصدر الأساسي لتعلّم اللغة العربية للمتعلّم، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، "وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنّها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تنقلها الألفاظ"².

"وتقدّم القراءة بهذا الشكل_الفرصة للأطفال لأن يعرفوا الاستجابات المختلفة لتجاربهم وتمدّهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية، فتوسّع دائرة خبرتهم وتعمّق فهمهم للناس ولضروب في الحياة تغيّر حياتهم، ولإدراك تنوع الخبرات الإنسانية واحترام طرق معيشة الآخرين، وطرق تفكيرهم، كما تساعد على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر"³ وعرفت بأنّها عملية آلية ميكانيكية تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها، حيث يتم التركيز على قدرات الطفل في قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها ومعرفة الحروف وأصواتها.

"فهناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلّم في المدرسة الابتدائية حتى يصبح قارئاً جيداً، ومنها القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق.ر.أ)، ص 3420.

² إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 2005، ص 163.

³ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط 1، القاهرة، 2005، ص 166.

الفهم واكتساب المهارة تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة¹. إذا فالقراءة جزء مهم من المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها أكثر استناداً إلى وظيفتها، فإكتسابها السليم ضروري للمتعلم وأدائه في التطور الفكري واكتساب مختلف فنون اللغة، بل هي أساس كل عملية تعليمية ومفتاح لجميع المواد الدراسية.

"والمدرسة لها دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، وأثبتت البحوث العلمية أن هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين، لذلك أصبح من أهم واجبات معلم اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوس المتعلمين، والإقبال عليها بشغف ورغبة، وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك معلمون يحبون القراءة ويمارسونها ليكونوا قدوةً للمتعلمين"². فالقراءة تحبب المتعلمين بلغتهم العربية، فيطّلعون عن طريقها على ثقافتهم والثقافات الأخرى، ويغنون معارفهم ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم، وتساعدهم على تمتين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة.

¹ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم اللغوية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، ص306

² صالح عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2003، ص28

المبحث الرابع: مهارة الكتابة.

تأتي مهارة الكتابة متأخرةً بحسب ترتيبها بين بقية المهارات، وتأتي بعد القراءة لأنها مرتبطة بها.

تُعد الكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية، ومن أبرز مسؤولياتها وهي تمثل قلاً من فنون اللغة، وهي الفن المقابل للقراءة من حيث الأهمية في بناء الوطن، إذ يختلفان: القراءة والكتابة، عن الاستماع والحديث، حيث أنهما يمثلان مواقف مؤقتة تنتهي بانتهاء زمنها في الحياة اليومية، وتشاركها القراءة في أنها عبارة عن نشاط إنساني مؤقت، ولكن العائد من القراءة الممثل في صورة أدب أو فن أو علم على الصورة المكتوبة، هو ذلك الجزء الضروري لاستمرار الحضارة وتنمية التكنولوجيا¹.

إذا فالكتابة عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير، وتحتاج إلى جهد كبير وتعدّ الغاية النهائية من تعليم اللغة.

"وللكتابة قيمة تربوية في تعلّم التلميذ، حيث أنها تنشر قدراته العقلية وتتممها وتعطي التلاميذ المجال للتفكير والتدبر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ، وترتيب الفكر إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات التي يسهم التعبير في إبرازها، ويعدّ دافعاً ومثيراً لها، إضافة إلى قيمته الفنية المتمثلة في تمكين التلميذ من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فكر الكاتب وخواطره

¹ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 217

وملاحظاته، حيثما فرضت عليه أي مناسبة، وذلك بأسلوب صحيح واضح مؤثر ينتج عنه مساهمة القارئ لكتابات متابعته بشوق، ومن ثم التأثير بعواطفه، والشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابات¹. وبالحديث عن دور هذه المهارة، يتطّلع كل متعلّم لأن يكتب كما يتحدث ويقرأ بلغة عربية فصيحة وسليمة، والكتابة تساعد على استعمال المفردات والتراكيب في التعبير كما يريد، كما أنها تساهم في تعميق مهارات اللغة الأربع وتجويدها، وقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن المتعلّمين الذين يقضون وقتاً كافياً في تعلّم الكتابة تكون لديهم معلومات راقية عن هذه اللغة، ويتمكّنون من توظيف المعلومات بها ملّميّ سليّ عليهم استعمالها استعمالاً صحيحاً، كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم، فعندما يركّز المتعلّم على شكل الكلمات والعبارات، تساعد الكتابة على التمييز وبناء القدرة على الأداء والتواصل مع الآخرين بفعالية².

ومن المؤكّد أن المعلم شريك المتعلّم في عمليّة الكتابة، حيث يساعد على ترتيب أفكاره، واختيار المفردات والجمل، ويشجّعه على الاستفسار في كلّ مرحلة من مراحل الكتابة، ليصل إلى كتابة الموضوع المطلوب بلغة صحيحة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية، بالإضافة إلى ممارسة التدريب المستمر.

¹ عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للطباعة

والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999م، ص 316/317

² زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 18

المبحث الأول: تأثير الازدواجية والثنائية اللغوية على اكتساب اللغة العربية الفصحى.

يقول أحد الباحثين: "إننا نفكر فنكلم نوغني نوتمم في صلواتنا ودناغي أطفالنا ونهمس في آذان منن حب ونتفاهم مع من نرغب في التفاهم معهم بلغة محلية لدسة تتميز بفقدان الإعراب، وبغنى الحروف المصوتة، وتتميز كذلك بمرونة في التركيب وسهولة في التعبير لا تتطلب منا جهداً، ولكن في حياتنا الرسمية في القلم والقراءة والكتابة، علينا أن نلتبس شخصية لغوية ثانية، فنكلم لغة معربة شديدة الإحكام في التركيب والتعبير"¹.

وهو الأمر الذي يعيشه المتعلم اليوم في المدرسة الجزائرية، فيتعلم اللغة العربية الفصحى في المدرسة ويمارس العامية أو الأمازيغية وأحياناً الفرنسية في محيطه الاجتماعي، فهو إذاً يتأرجح بين ثلاثة مستويات، ويصف أحد الباحثين هذا الواقع بقوله: "ففي حالة وجودهم أوتفاعلهم مع المعلم أو المدير يحاولون جاهدين استعمال اللغة العربية الفصيحة، وإن لم تؤهلهم قدراتهم إلى تحقيق ذلك، وأثناء التواصل فيما بينهم أثناء مختلف النشاطات التعليمية داخل القسم، فإنهم يتحررون من النمط المعياري ويتكلمون مستوى لغوياً تسيطر عليه لغة المتدربين الشفهية، التي يميزها استخدام قواعد نحوية بسيطة، وسقوط الحركات والاختلاس وإقحام المفردات العامية، أما خارج القسم وبعيداً عن أنظار المعلم، فإن سلوكيتهم اللغوية تسيطر عليها ملكة تتأرجح بين

¹ أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1995، ص 16

الاستعمال الأقل معيارية واللغة التي يتحدثها المتدربون¹

وهذا الواقع اللغوي قد يفرز لنا ظاهرة غير صحيّة وغير سليمة، تتمثّل في تداخل الأنظمة والمستويات اللغوية فيما بينها، مما يُشكّل عائقاً حقيقياً أمام تحصيل اللغة العربيّة الفصحى، وبالتالي يؤدي إلى: "جعل الفرد في عالمين متناقضين، حيث يستخدم لغة الأم ولغة المستعمر في وقت واحد ولغات أخرى، وهوما يؤدي إلى هشاشة التواصل اللغوي، كما أنّه نوع من الاستعمار الثقافيّ الذهني، وهوما يُنتج لنا جيلاً لا يتقن أيّ لغة"² وهذا عامل لهدم اللغة العربيّة الفصحى وانحطاطها.

إنّ إقرار الأزواجية داخل البيئة التعليمية إجراء له مخاطره الكبرى، التي تتمثّل أساساً في ظاهرة التهجين اللغويّ أو السّويه اللغويّ، التي هي صورة من صور التداخل اللغوي، إذ يفرز الجمع بين الفصحى وعامليتها نوعاً من الاغتراب اللغويّ والثقافيّ حيث يضع الفرد بين عالمين متناقضين، فيستعمل النظام الفصيح وجمع معه العامي أو يستعمل نظام اللغة الأم والفصحى، فيؤدي به هذا إلى هشاشة التواصل اللغويّ، كما قد يؤدي هذا الوضع إلى تأثيرات متنوعة في النظام اللغوي الفصيح، فتنتقل عادات لغوية (صوتية، صرفية، تركيبية...) إلى اللغة الفصيحة، مما يخلق عائقاً أمام اكتساب النظام اللغويّ الفصيح...³.

¹ أبيع كيفوش، جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية، مجلة الناص، جامعة جيجل، ع11، جوان 2012 ص210

² المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، دط، 2014، ص426

³ أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، جامعة جيجل، العدد 19 جانفي 2018، ص60

فالطفل الذي يُراد له تعلّم اللغة العربيّة الفصحى إلى جانب لغته الأمّ يُفرض عليه
 ضَعْفٌ في الاستيعاب والتذبذب وعدم الاستقرار في الشخصية، وهذه الصّعوبات تُملّي
 بذلَ مجهوداتٍ مضنية في تعلّم الفصحى، وإهدارٍ وقتٍ طويلٍ في محاولة الترجمة بين
 الفصحى والعاميّة، وهذه الإستراتيجية لا تمكّن الطفل من إتقان الفصحى كما يجب لأنّه
 في كلّ وضعية يلجأ إلى رصيده اللّغوي من العاميّة، يستعين به عند الإجابة أو الكتابة
 ولولا هذه الازدواجية لأمكن للطفل تعلّم الفصحى بسهولةٍ سر¹. فهو هنا ينشأ موزعاً بين
 لغتين، لغته القوميّة (الأم)، والتي يتكلّمها بطلاقة وتلقائية دون جهدٍ وعناء، وهي التي لا
 تقبل لها ضرّة تحت سقف بيتها فإما هي ولما غيرها²، واللّغة الثّانية التي يبذل من أجل
 الكلام بها جهلاً في اللسان وجهداً في الفكر، إضافةً إلى ما يضيّعه من وقتٍ في إتقانها
 إنّهُ في صراعٍ نفسيٍّ مرير، لا يدري بأيّ لغةٍ يتحدّث، مما يرهق عقله ويشلّ تفكيره
 ويجعله غير قادرٍ على التركيز، "وقد دلّت جميع الأبحاث الفّسّية واللّغوية، أنّ الولد
 الذي يزاوّل أكثر من لغته القوميّة وهو دون العاشرة تُضعف طاقته الاستيعابية بين
 لغتين، واحدة يتكلّمها بطلاقةٍ وواحدة يتكلّمها بجهدٍ في اللسان والفكر مما يُضيعُ عليه
 وقتاً كبيراً، ويجعله يتذبذبُ بينهما بدلاً من أن يستقرّ بصورة نهائية وإن نسبياً في صحن
 لغته القوميّة، وهكذا يتوزّع الولد بين أمتين، بين تاريخين، بين عبقريتين، إذ لكل لسانٍ

¹ صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، دط، 2010، ص 230

² كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار للنشر، ط2، 1978، بيروت، ص 139

عبقريته الخاصة¹.

ولعلّها القضية التي أشار إليها ابن خلدون سابقاً في حديثه عن [الملكة اللسانية] وتحصيلها، وعلاقة ذلك باللغات الأخرى وبالأعاجم تحديداً، فللملكة اللسانية لا تحصل إلا ناقصةً إذا سبقتها ملكة إلى المحلّ الذي لا يقبل إلا ملكة واحدة تامةً، وهذا وإن الاستعانة بالعامية ولو كنظام مساعد في المدرسة أو المحيط التعليمي - سيؤدي كما يقول بعض الباحثين إلى ما يُعرف بتأخر الوعي النظامي بقواعد الفصحى، "علينا أن نعترف -تعليمياً وعملياً- أن تعليم الفصحى بالعامية لا يؤدي بالضرورة إلى تعلّم قواعد الفصحى ونظامها السليم، بل بالعكس سيؤدي إلى نتائج عكسية تؤخر حصول الوعي النظامي أو الصناعي بقواعد الفصحى، مثلما أن تعليم القواعد النحوية للفصحى بصفاتها أشكالاً وقوالب مجردة من المعاني، مفصولة عن سياقاتها التداولية الحية وعن ذاكرتها الخطابية لا ينتج عنه تعلّم يضاهي اكتساب ما هوفطري أو طبيعي أو عامي، فهو لا يعني حصول الدرجة المطلوبة من 'التمكّن' التي نلاحظ فيها تقلّص الأخطاء وتحسّن المستوى، فالأمر منحصر بين استعمال القاعدة وقاعدة الاستعمال"².

إضافة إلى هذا، بُعد العامية عن الطابع المعياري (القاعدة)، ممّا يجعل إقحامها في العملية التعليمية أمراً معقّداً، يقول أحد الباحثين: "لعلّ الأخذ بالدرجة لغة للتدريس عملٌ تعثره مجموعة من الصعوبات، فالنطق الدارجي يختلف من منطقة إلى أخرى

¹كمال يوسف الحاج، المرجع السابق، ص 140

²سلوى العباسي، التعليم بالعامية سيؤدي إلى تأخر الوعي لدى الطفل، حوار أجراه الصحفي: عثمان الحياتي، جريدة الخبر الجزائرية، عدد 14 أوت 2015

بالزيادة والنقصان، بالإنشاء والتحويل في الألفاظ ابتداءً أو انتهاءً، بالإضافة إلى أن الكلام الدارج يتغير باستمرار بسبب التطور الذي يقع في المحيط، وبسبب الاحتكاك مما يجعل ما يستجد من الألفاظ وما يضمحل ويتضاءل إلى حدّ الفناء عملاً يجعل اللّرجة رخوةً وغير مطاوعة للانضباط في القواعد النحوية، خاصة وأنّ السّر في كونها دارجةً ومسترسلةً على السنة العموم، وهو عدم خضوعها للضوابط الصّرفية والنحوية وإن كانت غنية بالدلالات البلاغية، ولذلك فصعوبة البحث في معياريتها تكمن في قابليتها لاحتواء كلّ ما جدّ من كلمات يتلفّظ بها الناس بتلقائية حسب طريقتهم في توظيف مخارج الحروف وطريقتهم في التّواصل بالكيفيات الاختزالية التي دأبوا عليها¹.

وقد سعى الباحث "عمار ساسي" إلى إجمال مخاطر العامية على الفصحى فعدها فيما يلي:²

- * تحدث خطأ لغوياً في مستويات متعدّدة في المنطوق والمكتوب.
- * حصول الاستيعاب النظري والإتلاف التطبيقي، لانعدام التّكامل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع، أي الفصحى والعامية.
- * عدم التّحكم في استعمال اللّغة لغياب المناخ المناسب.
- * حصول التّدخل بينهما عفويّاً في التّعلم، وذلك لطبيعة غياب الإدراك والوعي أصلاً عند المعلّم.

¹ عبد الجبار بهم، لغة التدريس بين العربية والدارجة، مقال ضمن الموقع الإلكتروني :

<http://essaouianews.com>

² عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، دط، ص 111/112

*مزاحمة العامية للفصحى ومحاولة التمرد عليها في ظل غياب فقه العامية والفصحى لدى المعلم والمتعلم.

*تعتدّ العربية الفصحى لا بد من بيئة فصّية لأنّ اللغة نظام واستعمال.

*الثائية اللغوية (الازدواجية اللغوية) أفقدت الكثير من جمالية وبراعة العربية وتسربت على إثرها الكثير من الأخطاء الشائعة منها ما جمع في معاجم خاصة.

*الثائية اللغوية (الازدواجية اللغوية) ولدت حلولاً في غير صالح الفصحى، منها ما يسمى بحلّ الإلغاء لكثير من الأساليب الفصيحة بحجة عدم الاستعمال أو بحجة التطوير، كما ولدت خطراً تمثل في الانحراف وللّاحن الذي دخل ساحة الاستعمال بقوة مما جعل من القاعدة الشرعية، وأُقم في الفصحى إقحاً وهي غاضبة عليه.

ويقول إبراهيم كايد في هذا الصدد: "إن الثائية اللغوية هي السبب الأول في هدم العربية الفصحى، لأنّ الإنسان مهما بلغ من المهارة لا يمكنه إتقان لغتين إتقاناً تاماً فإذا كان هدفه إتقان اللغة الأجنبية لأمرٍ نفسي أو اجتماعي، فإن قناعتَه هذه ستعمل على إهمال الفصحى وبالتالي هدمها نهائياً"¹.

الفصل الثاني:

معوقات اكتساب الفصحى
في المدرسة الجزائرية.

المبحث الأول: تأثير الازدواجية و الشائبة
اللاغوية على اكتساب اللغة العربية الفصحى.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية و تحليل نتائج
الاستبيان.

الدراسة الميدانية:

بعد إنجازنا للجانب النظري لهذا البحث، الخاص بواقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية ومعوقات اكتسابها، كان من الضروري القيام بدراسة ميدانية تسمح لنا بالحصول على معلومات كافية بإمكانها مساعدتنا في معرفة أهمية المهارات اللغوية في اكتساب لغة ما، وهدى مساهمتها في مساعدة المتعلم على تخطي الصعوبات الخاصة باكتساب اللغة العربية الفصحى، خاصة في النطق، القراءة، وحتى الكتابة.

عينة الدراسة:

انحصرت الدراسة التي قمنا بها حول: "معوقات اكتساب الفصحى في المدرسة الجزائرية"، على معلّمي ولاية البويرة، وبالتحديد على معلّمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي، فتكونت عينة هذه الدراسة من ثلاثين معلّماً من مختلف مناطق الولاية. وقد حرصنا قدر الإمكان على أن تكون هذه المؤسسات التعليمية شاملةً لمختلف جوانب بحثنا، فقد قمنا بتوجيه الاستبيانات على النحو الآتي:

- توزيع عشر استبيانات في مناطق عربية (عين بسام، الأخضرية، الهاشمية...).
- توزيع عشر استبيانات في مناطق قبائلية (تاغزوت، ايت العزيز، حيزر...).
- توزيع عشر استبيانات في مناطق التداخل اللغوي (مدينة البويرة تحديداً).

فعلى هذا الأساس كان سبب اختيارنا لهذه العيّنة دوافع كثيرة أهمّها:

- أنّها تعكس الصّفات والحقائق التي تمّيز المجتمع الجزائري واختلاف لغاته ولهجاته، وهذا شرط أساسي لضمان موضوعيّة نتائج البحث.
- درايتنا بالمنطقة وقربها من المركز الجامعي، ممّا وفّر لنا سهولة التّنقل وسعة الوقت.

تحليل نتائج الاستبيان:

المنهج المتبع: يقوم المنهج الوصفي التحليلي على إحصاء الإجابات التي حصلنا عليها من طرف المعلمين، بالإضافة إلى تحليلها والتعليق عليها، لمعرفة واقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، والمعوقات التي تحول دون ذلك.

فبعد حصولنا على نسخ الاستبيان التي وزعت على المعلمين، قمنا بجمع التكرارات لكل سؤال، واستخرجنا النسب المئوية، ومن ثمة وضعنا جداول بغرض التحليل الإحصائي وتوضيح النسب.

والعملية الإحصائية التي اعتمدناها هي:

$$\frac{100 \times \text{التكرار}}{\text{العينة عدد}} = \dots\dots\dots$$

معلومات عن المستجوب:

الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	04	%13.33
أنثى	26	%86.66
المجموع	30	%100

نلاحظ من الجدول أنّ أغلب معلّمي السّنة الأولى من الطّور الابتدائي من

جنس إناث، بنسبة مئوية قدرت بـ 86.66 % أما نسبة المعلّمين من جنس ذكر، فتقدّر

بـ 13.33%.

السن:

النسبة المئوية	التكرار	السن
43.33 %	13	ما بين 20 و 30 سنة
30 %	09	ما بين 30 و 40 سنة
26.66 %	08	أكثر من 40 سنة
100 %	30	المجموع

يتّضح لنا من خلال هذا الجدول تفاوت في أعمار معطّمي السنّة الأولى من

الطور الابتدائي، فنجد من تتراوح أعمارهم بين 20 و 30 سنة بنسبة تقّر ب

43.33 % بأعلى نسبة، ومن هم بين الـ 30 والـ 40 سنة بنسبة 30 % ، وأكثر من

40 سنة بنسبة 26.66 %.

المستوى الدراسي:

النسبة المئوية	التكرار	المستوى الدراسي
36.66%	11	ليسانس في اللغة العربية
30%	9	ماستر في اللغة العربية
33.33%	10	مستويات أخرى
100%	30	المجموع

من خلال معطيات هذا الجدول، نجد اختلافا في المستويات الدراسية لمعلمي

هذا الطّور، منهم متحصّلين على شهادة ليسانس في اللغة العربية وبلغت نسبتهم

36.66%، والمتحصّلين على شهادة الماستر في اللغة العربية بنسبة 30%، ومنهم فئة

متحصّلون على شهادات أخرى، كشهادة الأليسانس في علم الاجتماع، ليسانس في

علوم الاقتصاد والمالية وغيرها، بنسبة 33.33%.

الصفة:

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	16	53.33%
متربص	09	30%
مستخلف	05	16.66%
المجموع	30	100%

نلاحظ من هذا الجدول اختلافا في صفات معلّمي السنة الأولى من الطور الابتدائي،

بين مرسم ومتربص ومستخلف، حيث بلغت نسبة المعلمين المرسمين 53.33%،

والمعلمين المتربصين 30%، أما المستخلفين فنسبة 16.66% وهي الأقل.

سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	13	43.33%
بين 10 و 20 سنة	10	33.33%
أكثر من 20 سنة	07	23.33%
المجموع	30	100%

نلاحظ من الجدول تفاوتاً في سنوات الخبرة بالنسبة لمعلمي هذا الطّور، حيث

نجد أن نسبة من لديهم أقل من 10 سنوات خبرة تقدر ب 43.33%، أما بين 10

و 20 سنة خبرة نجدهم بنسبة 33.33%، في حين نجد من يملكون أكثر من 20 سنة

من الخبرة المهنية بنسبة مقترّبة ب 23.33% من عدد المعلمين.

ومنه فالنسبة الغالبة هي للمعلمين الأقل من 10 سنوات خبرة.

معالجة الاستبيان:

س1: هل يواجه المتعلّم صعوبة في اكتساب اللّغة العربية الفصحى ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	70%
لا	09	30%
المجموع	30	100%

نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة 70% من المعلمين ترى أنّ المتعلّم يواجه صعوبات في اكتساب اللغة العربية الفصحى، لأنها تعتبر بالنسبة إليه لغة ثانية فهو غير معتاد بالتكلّم بها، وخاصّة المتعلّمين في المناطق الناطقة بلغة أم كالبائليّة وبعض المعلمين في مناطق التداخل اللّغوي، ودليلهم في ذلك أنّ اللّغة العربية الفصحى عند المتعلّمين تبدأ وتنتهي بين جدران القسم ، أي أنّهم لا يستعملونها في محيطهم الخارجي.

أمّ الذين يرون أنه لا توجد صعوبات تواجه المتعلّم في اكتساب اللّغة العربية الفصحى فتقدّر نسبتهم ب 30%.

س2: هل يستعمل المتعلّم اللّغة العربية الفصحى في القسم ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	63.33%
لا	11	36.66%
المجموع	30	100%

نستنتج من هذا الجدول أنّ نسبة 63.33% من المعلّمين يجبرون المتعلّم على

استعمال اللّغة العربية الفصحى في القسم، وذلك لتعويده عليها وعلى استعمالها،

إضافة إلى محاولة تنمية قدراتهم عن طريق نشاط القراءة المكثّف، ومحاولة تعميم

استعمالها خارج القسم وحتى في المحيط العائلي.

في حين نجد نسبة من المعلّمين يتيحون للمتعلّم الحديث أحيانا بغير الفصحى، وذلك

عند صعوبة فكرة ما أو محاولة شرح نقطة معيّنة، وتقدر نسبتهم ب 36.66%.

س3: هل تلتزم باللغة العربية الفصحى في شرح الدروس للتلاميذ ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	56.66%
لا	13	43.33%
المجموع	30	100%

نلاحظ من تحليلنا للجدول أن نسبة 56.66% من المعلمين يلتزمون باللغة العربية الفصحى في شرح الدروس للتلاميذ، وذلك لتعويدهم على استعمالها، وإثراء رصيدهم اللغوي وترسيخ مفرداتها ليتم تخزينها في أذهانهم واسترجاعها عند الحاجة، وأيضا لأنهم مجبرون على استعمالها كونها لغة التعليم في الجزائر.

ونجد نسبة 43.33% منهم لا يلتزمون بالفصحى في شرح الدروس، وذلك لمراعاتهم للمستوى اللغوي للمتعلّم في هذا الطّور، وخاصة في المناطق الناطقة باللغة الأم كالبائلية، فيرون أن هناك بعض الدروس يجب اللّجوء فيها إلى اللغة الأم لتبسيطها وليسهل فهمها، ولإنجاح العملية التواصلية في القسم.

س4: هل تسمح لتلاميذك بالتحدّث باللّغة العامية أو القبائلية في القسم ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	10%
لا	05	16.66%
أحياناً	22	73.33%
المجموع	30	100%

من خلال معطيات الجدول، نجد أنّ نسبة 73.33 %لن المعلمين يسمحون أحياناً لتلاميذهم بالتحدّث باللّغة الأم، وذلك لإزالة الخوف عنهم وخاصة في هذه المرحلة، لكنهم يطلبون منهم إعادة صياغة الكلام باللّغة العربية الفصحى وهذا يساعد على اكتسابهم لها.

ونجد منهم بنسبة 16.66% لا يسمحون للتلاميذ باستعمال العامية ولا القبائلية ويرون بوجوب استعمال الفصحى، وبنسبة 10% من المعلمين يراعون الفروق الكلامية للتلاميذ ويسمحون لهم بالتحدّث بالعامية أو القبائلية إن تعرّض عليهم الكلام بالفصحى.

س5: هل المتعلّم في هذا المستوى قادر على التحكّم في اللّغة العربية الفصحى ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	36.66%
لا	19	63.33%
المجموع	30	100%

الواضح من خلال هذا الجدول أنّه من المعلّمين بنسبة 63.33% يرون بأن المتعلّم في هذا المستوى غير قادر على التحكّم في اللّغة العربية الفصحى، وأغلبهم من معلّمي المناطق الناطقة بالقبائلية، لأنّ الطفل القبائلي لا يملك رصيد لغوي كافٍ في اللّغة العربية الفصحى، وذلك لتمسّكه بلغته الأم التي تغطّي عليه، واستعماله للفصحى في حدود المدرسة فقط.

أما بنسبة 36.66% فيرون أنّه قادر على التحكّم فيها، من خلال تكثيف العمل بها والتقليل من العامية تدريجياً، بالإضافة إلى المتابعة المدرسية وحتى العائلية.

س6: ما مستوى التلاميذ في القراءة باللغة العربية الفصحى ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
جيد	09	30%
متوسط	18	60%
ضعيف	03	10%
المجموع	30	100%

أشارت نتائج الجدول أن نسبة 60% من المعلمين يرون أن مستوى التلاميذ في القراءة في اللغة العربية الفصحى متوسط، لأنهم في هذه المرحلة يتعلمون إنشاء الجمل وهي مرحلة صعبة نوعاً ما، لأنهم غير متعودون على القراءة ولا على استخدام اللغة.

بينما نجد نسبة 30% يرون أن مستوى التلاميذ جيد في القراءة في اللغة العربية الفصحى، وذلك بسبب النشاط الجيدة والمستوى الدراسي الجيد لأوليائهم، وهو عامل مساعد لهم، أما نسبة 10% فتري أن مستوى التلميذ ضعيف في القراءة بهذه اللغة، ويرجعون ذلك إلى بيئته ومحيطه اللغوي.

س7 كيف تحفّز التلاميذ على التعبير والحديث داخل القسم ؟

- انحصرت معظم الإجابات فيما يلي:

1. عن طريق حصّة التعبير الشّفهي، حيث تكون لهم حصّة الأسد في التعبير والكلام

دون قيود.

2. تقديم امتيازات والثناء على الإجابات الصّحيحة، ككتابة الإجابة الصّحيحة على

الصّورة مثلاً، فهذا يولّد التّنافس.

3. رفع المعنويّات بالتّشجيع والمدح ورفع رصيد النقاط لديهم.

4. اختيار مواضيع ملائمة لحصص التعبير تتناسب قدراتهم العقليّة وتشمل أخلاقهم

وحياتهم اليوميّة.

5. عدم مقاطعة التّلميذ حتى في حالة الإجابة الخاطئة.

6. تقلّي الإجابات الخاطئة دون توبيخ، بل يطلب من التلميذ التركيز وإعادة الإجابة

بتصحيح الخطأ.

7. توفير الجو النفسي المريح، لأنّ الخوف يولّد لديهم التردّد والتأثأة.

8. طرح أسئلة مباشرة واستعمال المحولتّ دريجي ووسائل إيضاحية وملموسة.

9. ترجمة النصوص في شكل مسرحيّات، تؤيّي إلى كسر حاجز الخجل وإضفاء

الحماس واستخدامهم لمخزونهم اللّغوي.

10. محاولة التّقرب منهم للإفصاح عن مكنوناتهم.

س8 هل الانطلاق من اللغة الأم يسهّل اكتساب اللغة العربية الفصحى ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	46.66%
لا	16	53.33%
المجموع	30	100%

من خلال تحليل نتائج الجدول، نجد من 53.33% من المعلمين يعتبرون اعتماد اللغة الأم عائقاً أمام اكتساب اللغة العربية الفصحى، وأغلبهم في المناطق الناطقة باللغة القبائلية، فيرون أن اللغة الأم تختلف عن الفصحى ولا يمكن استعمالها بالتساوي، ولتّعود على اللغة الأم يمنع اكتسابها.

أما الذين يحبّون الانطلاق من اللغة الأم لاكتساب الفصحى، نجدهم بنسبة 46.66%، فاللغة الأم عندهم تخدم للغة الفصحى بشكل واضح، فيرون أن المتعلّم في هذه المرحلة غير قادر على استيعاب كل ما يسمعه بالفصحى، بل يجب أحياناً اللّجوء إلى اللغة الأم لشرح المعلومة وإيصالها للمتعلّم.

س9: هل تأخذ خصوصية المنطقة (القبائلية) بعين الاعتبار في تصحيحك

للامتحانات ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	30%
لا	21	70%
المجموع	30	100%

من خلال معطيات هذا الجدول، نستنتج أنّ نسبة المعلمين الذين لا يأخذون خصوصية المنطقة (القبائلية) بعين الاعتبار قد بلغت 70% ، لأنهم يرون بأنه لا وجود لعلاقة بين موضوعات الإمتحانات والمنطقة الجغرافية التي يقطن بها التلميذ، ولأنّ اللغة المستعملة في إعداد الأسئلة أولاً وأخيراً تكون اللغة العربية الفصحى وليس القبائلية، وكذلك تناول الدروس ومناقشتها، وأنّ الأخذ بهذا الاعتبار لن يفيد اكتسابهم للغة في شيء، ولن يخدم لغة جميع التلاميذ كما في مناطق الدّاخل اللّغوي.

أما المعلمين الذين يأخذون خصوصية المنطقة بعين الاعتبار، نجدهم بنسبة 30% ، لأنهم يرون أنّ هذه المرحلة مبكرة على التلاميذ لاكتساب الفصحى، خاصة في المناطق الناطقة بالقبائلية كلغة أم، وذلك لتأثير المحيط لعائلي على المتعلّم

فيُراعون في ذلك الفروق الكلامية ويتعاملون معهم بتحفظ، كأن يقدّم المتعلّم إجابة صحيحة فيكتب الكلمات بالقبائلية بأحرف عربية، فيضطر المعلم إلى اعتبارها صحيحة.

النتائج العامة:

حاولنا تحليل الإستیبيانات التي تحصلنا عليها من هذه الدراسة الميدانية، وقد

توصلنا الى النتائج التالية:

1. أن معظم المعلمين يرون أن المتعلم يواجه صعوبات في اكتساب اللغة العربية

الفصحى، وذلك لأنه لم ينشأ عليها، فهو يكتسبها في المدرسة فقط، إضافة إلى مشكلة

الثنائية اللغوية للتداخل اللغوي بين الفصحى والعامية.

2. غالبية المعلمين يرون أن المتعلم يتحدث اللغة العربية الفصحى في القسم، من

جهة لأنها تفرض عليه فرضاً فهي لغة التعليم، ومن جهة أخرى فإن ذلك يساعد على

الاكتساب الجيد للغة.

3. نسبة كبيرة من المعلمين يلتزمون باللغة العربية الفصحى في شرحهم للدروس،

محاولين بذلك إكساب المتعلمين اللغة الفصحى وتعويدهم عليها، وتوجد فئة لا تلتزم

بالفصحى، فهي تراعي تفاوت قدرات المتعلمين في الاستيعاب.

4. جل المعلمين في هذا الطور يسمحون أحياناً للمتعلمين بالحديث بالعامية أو

القبائلية، وذلك في حالة إذا ما استعصى عليهم التعبير بالفصحى، ثم إعادة الصياغة

بالفصحى بمساعدة المعلم، وذلك مساعد على عملية الاكتساب.

5 يرى أغلب المعلمين أنّ المتعلّم في هذا الطّور غير قادر على التّحكم في اللّغة العربية الفصحى، لعدم امتلاكه رصيد لغوي كافٍ، وكذلك طغيان اللغة الأم على لسانه.

6. مستوى التّلاميذ في القراءة متوسّطة حسب أغلب الإجابات، لأنّها مرحلة إنشاء الجمل

والتركيب وهذا الأمر غير متعوّد عليه من طرف المتعلّمين.

7 يتّهم تحفيز المتعلّمين على التّعبير والحديث داخل القسم باستعمال وسائل إيضاحية وطرح الأسئلة وتوفير الأجواء الملائمة والثناء على الإجابات الصحيحة، وللمعلّم دور كبير في هذا الصّد.

8 لانطلاق من اللّغة الأم يسهّل اكتساب اللّغة العربية الفصحى عند بعض المعلمين، لأنّ المتعلّم في هذا الطّور عبارة عن صفحة بيضاء، ولا يستوعب كل ما يقال له، ومنهم من يرى عكس ذلك.

9. النّسبة الأكبر من معلّمي هذه المرحلة لا يأخذون بخصوصية المنطقة القبائلية بعين الاعتبار، لأنّ ذلك -حسب رأيهم- لا يخدم اللّغة العربية الفصحى ولا يساعد على اكتسابها لديهم، فتكون الأسئلة وكذلك الأجوبة باللّغة العربية الفصحى كما هو الحال في الامتحانات الرّسميّة التي تكون موحدة على مستوى الوطن.

خاتمة

تم بحمد الله وعونه هذا البحث الذي يعدُّ محاولة بسيطة لمعرفة الصّعوبات التي تواجه الطفل الجزائري في اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى، وعليه فقد توصّلنا إلى جملة من التوصيات منها ما يلي :

1. إنّ اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثّرت بشكل واضح في تعليم اللغة المدرسية في كل المستويات اللغوية.
 2. إنّ المعلمين نماذجٌ قُتدَى بهم، فإن لم تكن لغتهم صارمة في اللغة العربية استطاعوا بذلك نشر العامية بشكل غير واع مما يجعل المتعلمين يقلّدون نماذج خاطئة.
 3. تلعب الأسرة دوراً هاماً في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، لذا إنّ لم تستطع إكمال ما بدأت به المدرسة، سينعكس ذلك سلباً على استخدام العربية.
 4. إنّ المستوى الثقافي للوالدين له إسهام كبير وجلي في تعليم اللغة العربية، من خلال خلق جو لغوي أثناء التواصل معهم بسرد القصص والروايات بهدف إثراء رصيده اللغوي وتنمية خياله.
 5. تعد الروضة من أهم المراحل التي يتشرب فيها المتعلم اللغة العربية الفصحى، مما يلزم المعلم الحرص على تلقينهم لغة سليمة وبكفاءة عالية.
- وفي الأخير نتمنى أن نكون قد أسهمنا ولو بشكل طفيف في هذه الدراسة التي قد تشكل محاور يسترشد بها في بناء لغة عربية فصيحة.

الملاحق

السنة الجامعية 2017/2018

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

سيدي الكريم، سيدتي الكريمة.....

تحية طيبة وبعد، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تخص بحثنا، والمتمثل في معيقات اكتساب الفصحى في المدرسة الجزائرية.

والهدف من هذا الاستبيان هو التعرف على واقع اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية والمعيقات التي تمنع اكتسابها، وحتى يسهل علينا الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان بكل حرية وموضوعية وقبل الإجابة عن الأسئلة نرجو تزويدنا بالبيانات التالية:

الجنس: ذكر ☐ ☐

السن:

المستوى الدراسي:

الصفة: مرسوم ☐ مستخلف ☐ ☐

سنوات الخبرة: اقل من 10 سنوات ☐ 10 و 20 سنة أكثر ☐ سنة ☐

الأسئلة:

1- هل يواجه المتعلم صعوبة في اكتساب اللغة العربية الفصحى؟

☐☐

نعم

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

2- هل يستعمل المتعلم اللغة العربية الفصحى في القسم؟

☐☐

لا

نعم

هل من إضافة؟

.....

.....

.....

3- هل تلتزم باللغة العربية الفصحى في شرح الدروس للتلاميذ؟

☐☐

نعم

لماذا؟

.....

.....

.....

4- هل تسمح لتلاميذك بالتحدث باللغة العامية أو القبائلية في القسم؟

☐☐☐

نعم

لماذا؟

.....

.....

.....

5- هل المتعلم في هذا المستوى قادر على التحكم في اللغة العربية الفصحى؟

☐☐

نعم

في حالة الإجابة ب "لا" ما هي الأسباب التي تجعله غير قادر على ذلك؟

.....

.....

.....

6- ما مستوى التلاميذ في القراءة باللغة العربية الفصحى ؟

☐☐☐

جيد

ضع

هل من إضافة؟

.....

.....

.....

7- كيف تحفز التلاميذ على التعبير والحديث داخل القسم؟

.....

.....

.....

8- هل الانطلاق من اللغة الأم يسهل اكتساب اللغة العربية الفصحى؟

☐

لا

☐

نعم

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

9- هل تأخذ خصوصية المنطقة (القبائلية) بعين الاعتبار في تصحيحك للامتحانات؟

☐

لا

☐

نعم

لماذا؟

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم برواية حفص

المصادر و المراجع:

1. ابراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد 3، العدد 1، مارس 2002.
2. ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، 2005.
3. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط1، دت.
4. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور لسان العرب، المجلد الخامس، دار صادر، بيروت، لبنان، 1992، ط1.
5. أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، جامعة جيجل، العدد 19، جانفي 2018.
6. أنيس فريجة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.
7. ايميل بديع يعقوب، فقه اللغة وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، 1983.
8. بيع كيفوش، جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية، مجلة الناص، جامعة جيجل، ع11، جوان 2012.
9. كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية "تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الثالث من التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير) في علوم اللسان، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، ف يفر 2002/2003.
10. د-حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.
11. رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة. مصر، 2001.
12. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999.
13. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع. التحدث. القراءة. الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، الازراطة، ط1، مصر، 2001.

14. سلوى العباسي، التعليم بالعامية سيؤدي إلى تأخر الوعي لدى الطفل، حوار أجراه الصحفي: عثمان الحياني، جريدة الخبر الجزائرية، عدد 14 أوت 2015.
15. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الثمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة .
16. صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة، الجزائر، ط، 2010.
17. صالح عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2003 .
- 18 عبد الباري ماهر شعبان، مهارات الاستماع النشط، دار المسيرة، ط1، عمان، الاردن، 2011 .
- 19 .عبد الجبار بهم، لغة التدريس بين العربية والدارجة، مقال ضمن الموقع الالكتروني : <http://essaouianews.com>
- 20 .عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح كاترميز، ج1، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1992.
- 21 .عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق(المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
- 22 .علي بن هادية واخرون، القاموس الجديد، المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.
- 23 .علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، القاهرة، ط9، 2004.
- 24 .عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث، ط، الأردن، 2009.
- 25 .قورة علي المرسي، مهارات الاستماع اللازمة: مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 2011.
- 26 .كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، دار الغريب، القاهرة، 1995.
- 27 .كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للنشر، القاهرة، 2003.
- 28 .كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار للنشر، ط2، بيروت، 1978 .

29. مايكل كلين، التعدد اللغوي، ضمن كتاب السوسيولسانيات، تح: فلوريان كولمان، خالد الأشهب، ماجدولين النهيدي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2009.
30. المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، دط، 2014.
31. محمد الترنجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، دار الكتب العالمية، مج1، بيروت، 2001.
32. محمود كامل الناقعة، تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985.
33. المنجد في اللغة والاعلام، دار الشروق ودار المشرق، ط28، بيروت.
34. وردية لاصب، الواقع اللغوي الجزائري، دار هومة للنشر، بوزريعة (الجزائر)، 2004.

المراجع الأجنبية:

1. Hamers et blanc, bilingualité et bilinguisme, pierre mordage édiern, belgique, 1983 .
2. Dubois et autre, dictionnaire de linguistique, paris, larousse, 1973 .