وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة-
كلية الآداب واللّغات
قسم اللُّغة والأدب العربي

التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي التعلّمي

دراسة ميدانية ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم - أنموذجـاً-

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللُّغة والأدب العربي

تخصص: لسـانيــات عربيـة

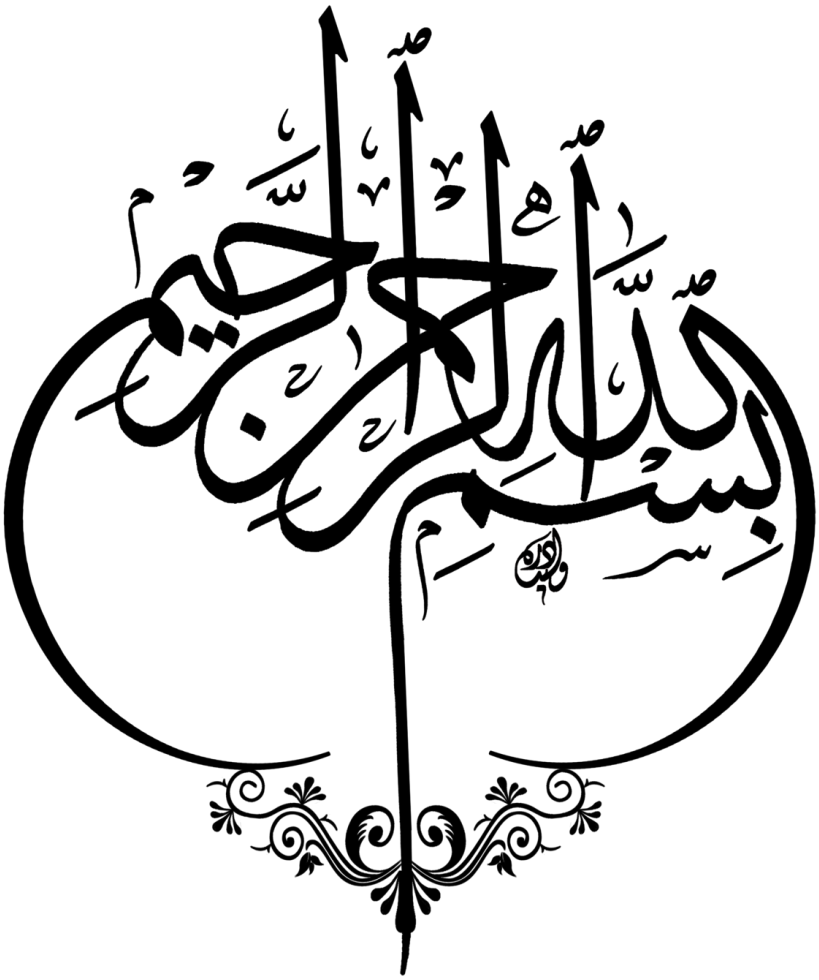
إعداد الطالبتين:
إيمان سعـود
آيــة جدعــون

إشراف الأستاذ:
د. رشيـد عمـران

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
د. عبد الحميد عمروش	أستاذ محاضرأ	جامعة العربي التبسي	رئيسا
د. رشيـد عمـران	أستاذ محاضرأ.	جامعة العربي التبسي	مشرفا ومقررا
د. سمـرة عمـر	أستاذ محاضرأ	جامعة العربي التبسي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

إن أول الحمد لله سبحانه وتعالى لتوفيقنا في إتمام هذا العمل.

نتقدم بجزيل الشكر وتمام الامتنان إلى أستاذنا المشرف "رشيد عمران" على ما قدمه لنا من توجيه وتصويب.

كل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بمناقشة هذا البحث.

كل الشكر لجميع أفراد الطاقم الإداري والتربوي لثانوية "مزهودي إبراهيم _ تبسة" على حسن الاستقبال وما قدموه من عون لنا.

كما نتوجه بخالص الشكر لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد كما لا يفوتنا أن نشكر أساتذتنا الكرام جميعا بقسم اللُّغة والآدب العربي بجامعة عبد المجيد دريد بولحاف الدير تبسة.

إهــداء

الحمد لله الذي هيأ البدء ويسّر الطريق وطيّب المنتهى، الحمد لله الذي بفضله تشرق شمس العلم والمعرفة، وبتوفيقه تثمر الجهود وتتكلّل المساعي بالنّجاح.

إن هذا العمل، بكل ما حواه من جهد، وبكل ما تطّلبه من صبر، لم يكن ليَرَى النّور لولا فضل الله وتوفيقه، ثم عطاء نفس كريمة، بذلت وأعطت، وأمنت بأن للعلم رسالة، وللمعرفة قيمة لا تضاهيها كنوز الأرض.

وإن ما يفرضه الوفاء، أزجي وافر الشكر والامتنان إلى من كان لهم الفضل الأول بعد الله في وصولي لهذا المقام، إلى من أكرمني الله به وجعله من بين صفوف الرجال أبًا لي وزادني به شرفًا وعلواً واعتزازاً، والذي بذل جهد السنين من أجل أن اعتلي سلالم النجاح. "والدي الكريم"

إلى أنيسة العمر وحبيبة الرّوح وأعظم نعم الله عليّ، التي كانت سببًا بعد الله فيما أنا عليه، لكِ الشكر خالصًا، والدعاء مدراراً دائمًا. "أمي الغالية"

إلى من شدّ الله به عضدي فكان خير معين، أدامك الله ضلعا ثابتًا لي. "أخي"

إلى من رزقني الله بِهنّ لأعرف طعم الحياة الجميلة، حنية الدنيا ولطفها، أمان أيامي وخيرتها لا غيبكم الله عن قلبي. "أخواتي" وأخص بالذكر ريحانة قلبي والتي أيقنت معها أني حظيت بِخير أخت وسند "الخنساء".

إلى سكر البيت وحلاوته أبناء أخواتي لكم مني كل الحب والدعاء بأن ترسموا دربكم بالنور، وأن تبقوا دائمًا في اعلى المراتب وأجمل المقامات. "كنان، مجد، رزان، أوس وإسحاق".

إلى الطيبين الذين أوقعوا بقلبي أثرا يُرْوَى بالدّعوات والذِكر الحسن، صديقات الرحلة والنجاح.

ولا يفوتني أن أتقدم بأسمى أيات الشكر والاحترام إلى أستاذي المشرف جعلك الله ممن قال عنهم: "ورفعناهم مكانًا عِليا".

والحمد لله الذي بلغني وإياكم الحلم وألهمني إياه، اسأل الله العظيم أن ينفع به وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم، الحمد لله على التمام وحسن الختام.

إيمــان

إهـداء

﴿وَآخِر دَعْوَاهُمْ أَنِ الحمْدُ للهِ رَبِّ الْعَالَمِينْ﴾

الحمد لله عند البدء و عند الختام ..لقد كانت طريق مليئة بالاخفاقات و النجاحات فخورين بكفاحنا لتحقيق أحلامنا

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار لأحمل اسمه بكل فخر و اعتزاز إلى داعمي و سندي الأول دمت لي رفيقا لنجاحاتي ...بابا الغالي

إلى حبيبتي و نبض القلب إلى من كانت دعواتها الصادقة سر نجاحي ...ماما غاليتي

إلى أمي الثانية، التي منحتني حبا دون شرط واحتوتني بقلبٍ واسع كأمٍ حقيقية...

إلى سندي و مسندي و كتفي الثابت و خير الداعم ...أخي

إلى شموع البيت أخواتي

إلى أجمل إضافة لعائلتنا و صديقتي الغالية زوجة أخي" هدى"

إلى شريكة الطريق منذ بدايته حتى نهايته إلى من طابت بصحبتها الصعاب شريكة الطريق و الضحكات "شروق بوقصة"

إلى أستاذي الفاضل الذي كان له الفضل الأكبر لاتمامنا هذا العمل " عمران رشيد"

إلى اليد الخفية و المساعدة بلا تردد أستاذي الفاضل " عمروش عبد الحميد"

إلى من قاسمتني عناء هذا العمل زميلتي "سعود إيمان "

إلى من ضاقت السطور فوسعهم قلبي.

آيـة

مقـدمــة

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيّدنا محمّد عليه أزكى الصّلاة والتّسليم وبعد.

تُعد اللُّغة العربية ذات مكانة رفيعة، فقد نالت أهميتها الأولى من كونها لغة القرآن الكريم، واللُّغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون أداة بلاغه ومعجزته الخالدة، فجاءت حاملة لأوجه متعددة من البيان والإعجاز. إذ تمتاز اللُّغة العربية بكونها من أقدم اللّغات وأغناها من حيث المعاني والمفردات والصور البلاغية والجمالية. إضافة إلى ذلك فهي عنصر مهم وحيوي في الحياة الاِجتماعية، ذلك لأنها أهم وسيلة تحقق التواصل بين الأفراد والمجتمع ككل. إن تنوع اللّغات وتعدد الشعوب أديا إلى بروز تحديات عدة تواجهها، ومن أبرزها ضعف الاهتمام بها، واستبدالها باللّهجات العاميّة، ومحاولات تقريب العاميّة إلى الفصحى، إضافة إلى إهمال قواعد الإعراب والنحو أثناء الكتابة. ومن ذلك بدت ظاهرة التّداخل اللُّغوي في المجتمع عامة، ولدى الفرد خاصة، لأن هناك الكثير من الاحتكاكات الحاصلة بين اللُّغة الأم وبين بقية اللّغات الأخرى. إذا، فالتّداخل اللُّغوي ظاهرة لغويّة اجتماعيّة موجودة في كل اللّغات وهي تعني وجود مستويّن لغويّن أحدهما فصيح والأخر عامي، وقد تسللت هذه الظاهرة في مختلف القطاعات وخاصة قطاع التربية والتّعليم، إلا أن حسب الواقع التّعليمي في بلدنا، فإن المعلم لا يتحدث بالعربية الفصحى مع التّلاميذ، وإنّما اللّهجة العاميّة هي المتداولة عند بعض المعلمين، ظنًا منهم أنها لغة التّعليم والتعلم وبواسطتها يستطيع توصيل ما عليه من مادة علمية.

والحديث عن موضوع التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي لم يكن حديثًا، بل تطرق له الكثير من الباحثين في هذا المجال وغيره من قبل.

ولما للموضوع من أهمية رأينا أنه من الضّروري معرفة شكل التّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعاميّة في الإطار التّعليمي تحت عنوان: "التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي التعلّمي دراسة ميدانية – ثانوية المجاهد إبراهيم مزهودي أنموذجا ".

وممّا لا شك فيه هو أن كل دراسة لا تبنى من فراغ وإنّما هي لبنة جديدة توضع فوق لبنات سابقة؛ فهذا الموضوع قد طرح سابقا تحت عدة عناوين مختلفة الصّياغة.

ومن الأسباب التي دفعت بنا لاختيار هذا الموضوع:

– تدني مستوى استعمال اللُّغة العربية الفصحى في المدارس، وذلك لتفشي وانتشار ظاهرة التّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعاميّة.

– رغبتنا في الكشف عن عمق الظاهرة وأثرها من خلال الملاحظة الميدانيّة.

– ضعف الكفاءة اللغويّة لدى بعض المعلمين والمتعلمين، ما يؤدي إلى اللجوء إلى لغة أخرى بشكل غير واعٍ.

وتهدف هذه الدِّراسة إلى محاولة إبراز التّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعاميّة وأثره على تعلم اللُّغة العربية داخل المؤسسات التربوية.

وانطلقنا في معالجتنا لهذا الموضوع من إشكالية وهي: إلى أي مدى يؤثر التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي التعلّمي على اكتساب اللُّغة، وما أنواعه، مستوياته، ومظاهره، وكيف يمكن توجيهه تربويًا بما يخدم العملية التّعليمية؟ وتتفرع هذه الإشكالية إلى تساؤلات أخرى فرعية منها:

- ما المقصود بالتّداخل اللُّغوي؟ وما أنواعه ومستوياته ومظاهره في السياق التّعليمي؟
- إلى أي مدى تؤثر هذه التّداخلات في تعليم اللُّغة العربية؟
- ما الأسباب اللغويّة، النفسيّة، والاِجتماعيّة التي تؤدي إلى حدوث التّداخل اللُّغوي لدى المتعلمين؟
- ما دور الأسرة والبيئة غير الصفيّة في تعزيز أو تقليص التّداخل اللُّغوي لدى المتعلم؟

وعليه اعتمدنا في الإجابة عن هذه التساؤلات السّابقة على المنهج الوصّفي المبني على التحليل والإحصاء، حيث أخذنا من التحليل أداة مساعدة ومتلائمة مع متطلبات الدِّراسة،

والذي خصّ كل من الفصل النّظري (مداخل ومفاهيم نظرية)، والفصل الثاني التطبيقي (دراسة ميدانية تطبيقية)، وقد اعتمدت الدِّراسة على الخطة التالية:

الفصل الأول: تناولنا فيه مفهوم اللُّغة واللّهجة، مع عرض نظرة القدامى والمحدثين للّهجة، والعلاقة الموجودة بين اللُّغة واللّهجة، ثم تطرقنا إلى مفهوم التّداخل اللُّغوي أنواعه ومستوياته ومن ثم مظاهره، ثم بعد ذلك انتقلنا إلى الحديث عن التّداخلات اللغويّة وأثرها في تعليم اللُّغة العربية إضافة إلى ذلك قمنا بتقديم مفهوم الثنائية والازدواجية اللغويّة: أنواعها وعواملها، وختمنا الفصل بالتطرق إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات وأنواعها.

أما الفصل الثّاني: فكان الجانب التطبيقي لهذه الدِّراسة، حيث اعتمدنا فيه على إجراءات منهجية بدءًا بتحديد نطاق البحث من حيث الزمان والمكان، ثم اختيار العيّنة المدروسة، حيث عرضنا فيه نتائج الاستبيان المقدم للأساتذة والتّلاميذ، وذلك من خلال توزيعها في جداول إحصائية وتحليلها والتعليق عليها من خلال الملاحظة والتحليل بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة.

وفيما يخص الخاتمة فقد تضمنت مجموع النتائج المتوصل إليها من البحث.

- وقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها: إبراهيم أنيس "في اللّهجات العربية".
- محمد علي الخولي "الّحياة مع لغتين ثنائية لغويّة".
- أحمد كشك "اللُّغة والكلام أبحاث في التّداخل والتّقريب".

حيث واجهنا في هذا البحث مجموعة من الصعوبات من أبرزها: قلّة المصادر والمراجع، تردد المتعلمين والأساتذة في التحدث بحرية خوفًا من التقييم والنقد، تشتت البيانات وتنوعها ما يتطلب وقتًا وجهدًا كبير في التحليل والتفسير.

ولكن الحمد لله الذي وفقنا لهذا، ومن هنا لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف على توجيهه لنا ونرجو أن يكون هذا الموضوع قد أسهم ولو بالقليل في معالجة هذه المسألة اللغويّة.

الفصل الأول:

مفاهيم ومداخل نظرية

تمهيد

أولا: في مفهوم اللُّغة

ثانيا: في مفهوم اللّهجة

ثالثا: اللّهجة عند القدامى والمحدثين

رابعا: العلاقة بين اللّهجة واللُّغة

خامسا: التّداخل اللُّغوي

سادسا: أنواع التّداخل اللُّغوي ومستوياته

سابعا: مظاهر التّداخل اللُّغوي

ثامنا: التّداخلات اللغويّة وأثرها في تعليم اللُّغة العربية

تاسعا: مفهوم الِازدواجيّة اللغويّة

عاشرا: أنواع الِازدواجيّة وعواملها

إحدى عشر: مفهوم الثُّنائية اللغويّة

اثنا عشر: المقاربة بالكفاءات

ثلاثة عشر: أنواع الكفاءات

تمهيد:

أصبحت اللُّغة العربية الآن لغة رائدة، ومن اللّغات المهمة في العالم، فهي تتميز بخصائصها المتفردة التي تميزها عن غيرها؛ من حيث أنها لغة القرآن ومفتاح هذا الدين القيم، وأداة وحيدة لفهمه، ومن ناحية أنها اللُّغة العالمية التي يتحدث بها ملايين الأشخاص في هذا العالم، وتُستخدم رسميًا في جميع البلاد العربية.

أولا: في مفهوم اللُّغة

أ- اللُّغة في الوضع اللُّغوي:

تعد اللُّغة من الملكات الأساسية التي أثارت اهتمام الكثير من العلماء والباحثين، فتنوعت تعريفاتهم لها، إذ عرّفها الجوهري بقوله: "واللُّغة أصلها لُغيٌ أو لُغَو والهاء عوض وجمعها لُغًى مثل: بُرَه وبُرًى ولغات، وقال بعضهم أيضا: سمعت لغاتهم بفتح التاء وشبهها بالتاء التي يوقف عليها بالهاء، والنسبة إليها لُغَويّ ولا تقل لَغَويّ"[1].

وهنا وضّح الجوهري أصل كلمة "لغة"، وكشف عن جذورها وتطورها الصرفي والنّحوي واختلاف نطقها من حيث الإستخدام.

وأمّا في المعجم الوجيز فقد عرّفت اللُّغة بأنها: "من لغَا في القول لَغْوًا؛ أي أخطأ وقال باطلا". ويقال لَغَا فلان لَغْوًا تكلّم باللّغْو، ولَغَا عن الصواب وعن الطّريق مال عنه... واللّغو: "ما لا يعتدُّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه فائدة ولا نفع، والكلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه ومنه اللّغْو في اليمين وهو مالا يعقد عليه القلب مثل قول القائل: لا والله وبلى والله"[2].

إذن، اللّغْو يُقصد به الكلام الباطل غير الصّحيح، الذي يخرج من اللسان دون قصد، ولا يعنى به، ولا يعود عليه بأي فائدة، كما أنه لا يحمل قيمة أو نفعًا.

وممّا سبق نستنتج أن اللُّغة تحمل معاني متعددة للتواصل والتعبير، ولكنّها قد تشير إلى الكلام الذي لا فائدة منه، مثل اللّغو في الحديث، وما إلى ذلك...

---

[1]- الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر(د، ط)،2009م، ص1039.

[2]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، (د، ط) ،1994م، ص560.

ب-اللُّغة في الوضع الاصطلاحي:

أما فيما يتعلّق بالتعريف الاصطلاحي فقد تحدّث ابن خلدون في مقدمته، حيث عرّفها بأنها: "اعلم أن اللُّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير مَلَكَة مُتَقَرّرَة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[1].

يوضح ابن خلدون في تعريفه أن اللُّغة وسيلة تعبير عن الأفكار والمقاصد، أي أنها أداة تواصل تحمل المعاني، وأن الكلام فعل مقصود يقوم به اللسان بغرض إيصال فكرة أو معنى معين، واللُّغة ملكة راسخة لدى الإنسان يتمكن من استخدامها بشكل طبيعي من خلال اللسان. وبهذا فكل أمة لها لسان خاص وفقًا لاصطلاحاتها، ممّا يفسر أن هناك اختلافًا في اللهجات بين الشعوب.

وعرفها اللُّغوي العربي ابن جنّي (تـ 391 هـ) بأنها: "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]

كما عرفها أيضا احمد كشك بأنها: "اللُّغة مجموعة من العلامات المختزنة في حقل الجماعة المعيّنة، هذه العلامات والقواعد المختزنة في الذهن لا نطق لها، لأن محورها جمعي، وهي تشبه – كما يرى دي سو سير– القاموس الذي توجد فيه الكلمات صامتة غير منطوقة، صالحة للنطق والاستعمال"[3].

يبين أحمد كشك هنا أن اللُّغة لا تتجلى في نطق فرد معين، وإنّما هي بمثابة قاموس صامت يضم مجموعة الكلمات والقواعد الجاهزة للاستعمال.

---

[1]– ابن خلدون: المقدمة: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبرير ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1401،1هـ–1981م، 753/1.

[2] – ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، (د، ط)، 33/0.

[3]– أحمد كشك: اللغة والكلام أبحاث في التداخل والتقريب، كلية دار العلوم–جامعة القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،1995م، ص10.

من خلال التعريفات السابقة، نصل إلى أن اللُّغة أداة للتعْبير عن المقصود، فهي وسيلة تواصل ونظام من الكلمات والقواعد المخزنة في الذهن، وهذا يبين أن اللُّغة ليست فقط كلامًا ينطق، بل نظامًا متكاملًا بين المجتمع وأفراده.

ثانيا: في مفهوم اللّهجة

تُعد اللّهجات جزءًا من اللُّغة الأم، فهي تعبر عن الهوية الثقافيّة لكل مجتمع، وتعكس ثقافة الشعوب وتاريخها وتطوّر لغاتهم عبر الزمن.

أ-اللّهجة في الوضع اللُّغوي:

جاء في لسان العرب في التعريف اللُّغوي للجذر (ل، هـ، ج) ما يلي:

"واللَّهَجة طرف اللسان، واللَّهْجة جرس الكلام، والفتح أعلى. ويقال فلان فصيح اللَّهْجة واللَّهَجة، وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها ونشأ عليها"[1] ؛ أي أن اللّهجة هي طريقة نطق الكلام، حيث أن لكل شخص أسلوبًا يتحدث به يتميز بجرس خاص له نغمته وإيقاعه عند النطق، ويكون هذا الأسلوب واضحًا وسليمًا. كما تُعد اللّهجة اللُّغة التي نشأ عليها الإنسان واعتادها بالفطرة.

وجاء في مختار الصحاح:"(اللّهَجُ) بالشيء الولوع به، و(اللّهجة) بوزن البهجة: اللسان، وقد تُفتح هاؤها، ويقال: هو فصيح اللَّهْجة واللّهَجة"[2]، أي الاعتياد والولع بشيء معيّن، كما تعني طريقة الكلام أو النطق، والتّحدث بطلاقة ووضوح في الألفاظ.

وجاء في مقاييس اللُّغة: " (لَهَجَ) اللام والهاء والجيم أصلٌ صحيح يدل على المثابرة على الشيء وملازمتِه وأصل أخر يدل على اختلاط في أمرٍ...وقولهم هو فصيح اللّهجة واللّهجة اللسان بما ينطق به من الكلام وسميت لهجة لان كلًا يلهَجُ بلُغتِه وكلامه"[3].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1119هـ، ص4034.

[2]- الرازي: مختار الصحاح، تحقيق، يوسف محمد الشيخ، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، لبنان، ط5، 1992م، ص285.

[3]- ابن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1975م، 5/ 214-215.

أي أنها تعني المداومة والإستمرار على فعل الشيء، حيث هي اعتياد الإنسان على طريقة ما في النطق وملازمتها طوال حياته، وأن هناك تداخلًا واختلاطًا بسبب اختلاف اللهجات بين المناطق والشعوب. كما تعكس اختلاف أساليب النطق، وسميت بذلك لأن كل شخص يتحدث بأسلوب وطريقة خاصة به اعتادها.

نستنتج من التعريفات السّابقة أن اللّهجة مرتبطة بالفصاحة، فهي تحمل سمات بلاغية تُبرز ارتباطها بتنوع مخارج الحروف وصفاتها. كذلك، فهي ليست مجرد أداة للكلام، بل جزء من اللُّغة التي ينشأ عليها الشخص ويعتادها، فهي العادات الصوتية والنطقية التي اكتسبها منذ الصغر.

ب-اللّهجة في الوضع الاصطلاحي:

اللّهجة فرع من فروع اللُّغة، تمثل تنوعًا لغويًا يعكس تطور اللُّغة من جميع الجوانب.

وقد عرّفها إبراهيم أنيس بأنها: "مجموعة من الصفات اللغويّة تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع واشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنّها تشترك في مجموعة من الظواهر اللغويّة التي تسير اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث. فالفهم يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[1].

أي لكل لهجة صفات لغويّة تنحني تحت بيئة معيّنة، داخل مجتمع لغوي أوسع، لكل أفراده خصائص لغويّة مشتركة، ممّا يتيح لهم التواصل رغم وجود بعض الاختلافات اللغويّة.

ويرى داود محمد داود اللّهجة بأنها: "أنّماط متباينة من الإستخدام اللُّغوي داخل اللُّغة الواحدة بين أبناء هذه اللُّغة، وكل نمط له خصائصه اللغويّة الخاصة التي تميزه عن غيره من الإنّماط داخل اللُّغة الواحدة، مع اشتراك جميع هذه الأنّماط في جملة من الخصائص اللغويّة العامة التي تجمع بينهما"[2].

---

[1]- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط8، 1996م، ص16.

[2]- داود محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001م، ص64.

أي أنها أشكال متنوعة من لغة واحدة، لا تُستخدم بالطريقة نفسها من قبل النّاطقين بها، بل تتفرع إلى لهجات مختلفة. لكل لهجة صفاتها التي تميزها، بالرغم من ذلك، فجميع هذه اللهجات ضمن اللُّغة الواحدة تتشارك في مجموعة من الخصائص العامة.

ويعرفها أيضا عبد الغفّار حامد هلال "اللّهجة هي العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة اكبر من الناس تتكلم لغة واحدة "[1].

أي أن اللّهجة تخص مجموعة صغيرة ضمن مجموعة أوسع تتكلم اللُّغة نفسها، حيث تشتمل نمطًا خاصًا يميز كل مجموعة عن غيرها، فهي تعكس التّنوع اللُّغوي داخل المجتمع.

من خلال كل التعريفات التي تطرقنا إليها نلاحظ أنّها متشابهة، لأن اللّهجة عموما نظام لغوي يضم خصائص وصفات تميز بيئة معيّنة، وتعكس هوية مجتمع هذه البيئة التي يستخدمها.

ثالثا: اللّهجة عند القدامى والمحدثين

1- اللّهجة عند العرب القدامى:

تناولت المؤلفات القديمة اختلاف اللهجات بين القبائل العربية باعتبارها لغات متعددة، حيث أن: "القدامى لم يكونوا يفرقون بين اللّهجة واللُّغة، فلغات القبائل عندهم هي لهجاتها، ويشهد على ذلك تلك المؤلفات التي ألفوها، فجاءت بمصطلح اللُّغة أو اللّغات يقصدون بها اللهجات، مثل: كتاب اللّغات ليونس بن حبيب (ت152هـ)، كتاب اللّغات للفراء(207هـ)، كتاب اللّغات لأبي عبيدة بن المثنى(210هـ)، كتاب في لغات القرآن لأبي زيد الأنصاري (214هـ)...

كما أنهم اهتموا باللُّغة العربية الفصحى، لغة القرآن، وأهملوا اللهجات ونظروا إليها نظرة دونية. ولعل هذا النّوع – والقول للسيوطي – من أقبح اللّغات وانزلها درجة. وما وصلنا يتصل ببعض المواضع في كتب التفسير والقراءات، أو تبرير شذوذ في ظاهرة من الظواهر

[1]– عبد الغفار حامد هلال: اللهجات العربية نشأة وتطور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1989م، د ط، ص27.

اللغويّة في الشعر أو النثر؛ لذا فالمعلومات حول اللهجات قليلة، والتفصيلات حولها مجرد تخمينات وفروض"[1].

ومن خلال هذا، نجد أن العرب قديمًا كانوا يُعدون اللُّغة واللّهجة شيئًا واحدًا، ولم يفرّقوا بينهما، أي أن اللّهجة جزء من لغتهم الفصيحة، وأن لغات القبائل المختلفة هي لهجاتها، ويتبين ذلك من خلال مؤلفاتهم السابقة، كما استخدموا هذه اللهجات في دراسة وفهم القرآن الكريم وتفسيره، معتمدين الفصحى، حيث تعاملوا مع اللهجات كتنوّع لغوي طبيعي، ممّا يعكس ثراء اللُّغة العربية.

2- اللّهجة عند العرب المحدثين:

ركزت الدراسات اللغويّة الحديثة على اللهجات اليوميّة وتأثيرها المتزايد مقارنة بالفصحى، ووضّح ذلك خالد سوماني بقوله: "أما المحدثون فقد اهتموا باللهجات، كون الدراسات اللغويّة الحديثة (اللِّسانيات) تُولي الأولوية للغة اليوميّة التي تمثلها اللّهجة، لدرجة أنه وجدت أصوات لإحلال اللّهجة محل الفصحى في المعاملات الرّسمية والبرامج التّعليمية والمحتويات العلمية "[2].

اهتم اللُّغويون المحدثون باللّهجات، حيث تُولي دراساتهم اللغويّة الحديثة أهمية كبيرة لاستخدام لغة الحياة اليوميّة(اللّهجة العاميّة)، لأنها تعكس الواقع اللُّغوي للناس، وهي أكثر تعبيرًا عن حياتهم مقارنة بالفصحى. حيث ظهرت بعض الآراء التي تدعو إلى استخدام اللّهجات بدلا من اللُّغة الفصحى، بحجة أنها اقرب للناس وأسهل، ممّا يثير جدلًا حول تأثير ذلك على مكانة اللُّغة العربية الفصحى.

وأخيرًا، نستنتج أن العرب القدامى اعتبروا اللّهجات اختلاف وتنوع طبيعي بين القبائل داخل اللُّغة العربية، دون تمييز بينها وبين الفصحى، أما حديثًا فقد اهتمت الدراسات اللّسانية باللّهجات لكونها وسيلة تواصل يومي أساسية.

---

[1]- خالد سوماني: اللغة العربية ولهجاتها، محاضرات فقه اللغة، جامعة ميلة، الجزائر، ص1.

[2]- المرجع نفسه: ص1.

رابعا: العلاقة بين اللّهجة واللُّغة

تناول الباحثون طبيعة العلاقة بين اللُّغة واللّهجة باعتبارها مسألة لغويّة معقدة ومتشعبة.

"وضّح الباحث محمد رياض كريم طبيعة العلاقة بين اللُّغة واللّهجة فهو يرى أن اللُّغة اعم من اللّهجة، والعلاقة بينهما هي العلاقة بين العام والخاص، فاللُّغة عادة تشتمل على عدّة لهجات، لكل منها ما يميزها، وجميع هذه اللّهجات تشترك في مجموعة من الصِّفات اللغويّة والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللّغات"[1].

وهنا يبين أن اللُّغة شاملة وعامة، تضم لهجات مختلفة تتفرع عنها، ولكل منها مميزاتها وخصائصها، إلا أنها تشترك في بعض الصِّفات والعادات الكلامية التي تربطها باللُّغة الأم، أي اللّهجات ليست لغات منفصلة، بل تبقى ضمن إطار اللُّغة الأم، على عكس اللّغات المستقلّة عن بعضها البعض، فالعلاقة بين اللُّغة واللّهجة أشبه بالعلاقة بين الأصل والفرع، أو العام والخاص.

"ويرى أيضا أن اللّهجة تتولد من اللُّغة وتتفرع منها، وإذا ما تهيأت الأسباب للّهجة أن تنمو وتكتمل وتفي بحاجات المجتمع الذي تعيش فيه فان العوامل اللغويّة تحتم على الباحثين إطلاق اسم اللُّغة على تلك اللّهجة"[2].

يبين أن اللّهجة تبدأ كتفرع من اللُّغة وتنشأ منها، ولكنّها قد تتطور وتكتمل وتصبح أكثر استقلالية إذا توفرت الظروف المناسبة لها.

كما بين إبراهيم أنيس بأن "بيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع واشمل تضم عدة لهجات لكل منها خصائصها ولكنّها تشترك جميعها في مجموعة من الظواهر اللغويّة التي تسير اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فالفهم

---

[1]– محمد رياض كريم: المقتضب في لهجات العرب، كلية اللغة العربية بالزقازيق، جامعة الأزهر، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،الرياض، 1996م، ص57.

[2]– المرجع نفسه: ص58.

يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات. وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللُّغة"[1].

أي أن اللّهجة جزء من مجموعة لهجات مترابطة داخل بيئة لغويّة أشمل، رغم إمتلاك كل لهجة لسمات خاصة بها، فإن هناك عناصر تشترك فيها وتساعد على التواصل بين النّاطقين بها، وتسهم في الفهم فيما بينهم، حيث يعتمد هذا الفهم على تحديد مدى قوة العلاقة بين اللّهجات.

وقال علي عبد الواحد وافي: "وبذلك يتولد عن اللُّغة الأولى فصيلة أو شعبة من اللّغات يختلف أفرادها بعضهم عن بعض في كثير من الوجوه ولكنّها تظل مع ذلك متفقة في وجوه أخرى إذ يترك الأصل الأول في كل منها أثارًا تنطق بما بينها من صِلات قرابة ولحمة نسب لغوي"[2].

وهنا يشرح كيف تتولد اللّهجات من خلال تطور اللُّغة وتفرعها، بحيث تصبح كل لهجة فرعًا أو شعبة من تلك اللُّغة الأصليّة، لكن تبقى مشتركة في الجذور الأولى لها.

إذا، فالعلاقة بين اللُّغة واللّهجة هي العلاقة بين العام والخاص، أو الأصل بالفرع، فجميع اللهجات التي تنتمي إلى لغة واحدة تشترك في أساس لغوي واحد. وأن اللّهجة قد تتطور لتصبح لغة مستقلة بذاتها.

خامسا: التّداخل اللُّغوي

التّداخل اللُّغوي ظاهرة لغويّة موجودة في جميع اللّغات، وهي تتمثل في وجود مستويين من اللُّغة: أحدهما فصيح، والأخر عامي.

[1]– إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، ص16.

[2]– علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، 1464هـ، 1944م، ط2، ص 156.

أ- التّداخل في الوضع اللُّغوي:

يعرفه المعجم الوسيط من مادة (د خ ل): "(دَخَلَ) المكان ونحوه، وفيه دُخولًا: صار داخله... وتداخلت الأشياء: داخلت، والأمور التبست وتشابهت"[1].

أي دخول الشيء في الشيء حتى يصبح جزءًا منه، ويمتزج ويتشابك.

كما يعرفه ابن منظور في لسان العرب: "التّداخل هو الالتباس والتشابه ودخول الأشياء في بعضها البعض"[2].

أي دخول الأشياء والتشابه فيما بينها حتى يصعب التمييز بينها.

أما ابن فارس، فيقول: "التّداخل مشتق من الجذر(دخل) والدال والخاء واللاّم أصل مطرد منقاس، وهو الوُلوج. يقال: دخل يدخل دخولًا، ودخيلك: الذي يداخلك في أمورك ...و يقال: دُخِلَ فلان وهو مدخول، إذا كان في عقله دَخَلُ، وبنو فلان في بني فلان دخيل إذا انتسبوا معهم"[3].

وهنا يُقصد به الاندماج والاختلاط، وانتساب الأشخاص إلى بعضها أي أصبح الدخيل جزءًا منهم.

تعكس هذه التعريفات مفهوم التّداخل على أنه امتزاج وتشابك وارتباط بين عناصر مختلفة. فالفعل "دخل" يدل على الولوج إلى المكان أو الشيء، بينما "تداخل" فيمتد ليعني الالتباس والتشابه بين الأشياء.

ب- التّداخل في الوضع الاصطلاحي:

عرّفه صالح بالعيد:" بأنه الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الِاجتماعيّة التي يعيش فيها الطفل فعالية أكثر في توليد توجه

[1]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004م، ص275.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، ص145.

[3]- ابن فارس: مقاييس اللغة، 353/2.

سلبي وإيجابي تجاه لغة ما أو أكثر عن الأخرى، وهذا يظهر أثر اللُّغة الأجنبية في اللُّغة القوّمية"[1].

ويقصد هنا بأن الاحتكاك اللُّغوي ليس مجرد تفاعلًا سطحيًا، بين شخصين أو أكثر، بل هو عملية تأثر بعوامل البيئة الِاجتماعيّة والثقافيّة التي تحيط بالفرد وبفضل هذه العوامل تتشكل مواقف سلبيّة أو إيجابيّة، تجاه لغة معيّنة بذلك يبدأ دور اللُّغة الأجنبية في التأثير على اللُّغة القوّمية.

وفي كتاب الخصائص لابن جني، خص بابًا واسعًا سماه بـ "تركب اللّغات"، وقصد بالتّداخل اللُّغوي ما عبر عنه بقوله: "تلاقي أصحاب اللُّغتين، فسمع هذا لغة هذا، فأخذ كل واحد منهما من صاحبه ما ضمّه إلى لغته، فتركّبت هناك لغة ثالثة"[2].

ويقصد هنا إندماج لغة في لغة أخرى، يوّلد لغة جديدة، أي تركيب تفاعلي بين لغتين أو أكثر.

ويُعرّف اللسانيون الغربيون التّداخل اللُّغوي بأنه: " تأثير اللُّغة الأم على اللُّغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللُّغة للّغة الأم بعنصر من عناصر اللُّغة الثّانية، ويعني العنصر هنا صوتًا أو كلمة أو تركيبًا ولكنّنا ننظر للتداخل اللُّغوي بوصفه انتقال عناصر من لغة أو (لهجة) إلى أخرى في مستوى أو أكثر من مستويات اللُّغة الصّوتية والصّرفية والنّحوية والمفرداتيّة والدّلالية والكتابيّة سواء أكان الانتقال من اللُّغة الأم إلى اللُّغة الثّانية أم بالعكس"[3].

بمعنى تأثير اللُّغة الأم، التي تُعد الأقوى، على اللُّغة الثّانية الأضعف، وانتقال عناصر هذه اللُّغة قد يكون على مستويات متعددة، سواء صوتيّة أو نحويّة أو دلاليّة أو كتابيّة، ممّا يسهم في إثراء أو ضعف هذه اللُّغة، بحسب طبيعة هذا التأثير.

---

[1]– صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، دط، 2003م، ص124.

[2]– ابن جني: الخصائص، ص376.

[3]– المجلس الأعلى للغة العربية: اللغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج"، دار الخلدونية للطباعة – والنشر والتوزيع، 2010م، ص17.

سادسا: أنواع التّداخل اللُّغوي ومستوياته

- أنواع التّداخل اللُّغوي:

أ- ينقسم التّداخل اللُّغوي إلى ثلاثة أقسام، هي:

1- تداخل إيجابي:

يمكن الحديث عن التّداخل الإيجابي كما أشارت إليه هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: "وذلك عند تشابه لغة الدّارس الأم مع اللُّغة الهدف المراد تعلمها، حيث يتعلم الدارس هذه المهارة اللغويّة بسهولة ويسر؛ وذلك لأنه سينقل الخبرة من لغته الأم إلى اللُّغة الهدف، فمثلا متعلم اللُّغة العربية من النّاطقين بالإنجليزية، يُتوقع سهولة تعلمه حرف (د)، لأنه يتمثل في لغته في حرف متماثل معه، وهو (d)، كما انه يُتوقع له أن يتعلم الجملة الاسمية بسهولة؛ لأنها موجودة في نظامه اللُّغوي، كذلك من يتحدثون لغة (الأوردو) مثل الكثيرين من أهل باكستان، فانه يُتوقع لهم أن يتعلموا اللُّغة العربية أيسر من غيرهم؛ لتشابه لغتهم أكثر من غيرها من اللّغات الأخرى، وتقارب كثير من الأنظمة اللغويّة بين اللُّغتين...وهكذا من صور التّداخل الإيجابي بين اللّغات"[1].

فالتّداخل الإيجابي يحدث عندما يكون هناك تشابه بين اللُّغة الأم واللُّغة الهدف، هذا التشابه يمكن أن يتمثل في عناصر مشابهة للغة التي يتعلمها الشّخص، كالنطق أو القواعد أو المفردات؛ ممّا يُسهل تعلم مهارات لغويّة واكتساب اللُّغة الجديدة بسرعة وسهولة، مثل متعلم العربية من النّاطقين بالإنجليزية، يسهل عليه تعلم بعض الحروف المناظرة لحروف في اللُّغة الهدف، كذلك تشابه الأنظمة اللغويّة يسهل تعلم اللُّغة الهدف لأبناء تلك اللّغات مقارنة بغيرهم ،كالأوردو مثلا.

بشكل عام، يُعد التّداخل الإيجابي عاملًا مساعدًا في تعلم اللّغات من خلال التشابه اللُّغوي.

---

[1]- هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: :تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، المؤتمر الدولي للغة العربية، ص28.

2- تداخل سلبي:

"ينتج هذا النّوع من التّداخل عندما يحاول المتعلم التكلم باللُّغة الثّانية. وذلك عن اختلاف لغة الأم عن اللُّغة الهدف، وبالتالي يصعب تعلم هذه المهارة اللغويّة؛ لان الدارس لم يمر بموقف لغوي مشابه لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلم اللُّغة الثّانية بنقل عادات وإنّماط اللُّغة الأم إلى اللُّغة الهدف، أو تقريب عادات وإنّماط اللُّغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، فمثال النّقل مثلا لمتعلم العربية من النّاطقين بالإنجليزية، أن يقدم العدد (1) على المعدود، فيقول: هذا واحد كتاب، وليس كتابا واحدا؛ لأنه يقول في الإنجليزية؛ (one book)، فهو هنا قد نقل النمط اللُّغوي من لغته الأم (الإنجليزية كمثال) إلى لغته الهدف (اللُّغة العربية هنا)، فعندما يتعلم شخص ما مهارات معيّنة في لغته الأم فان هذه المهارات نفسها ستنتقل أو تقرَب إلى اللُّغة الثّانية عندما يتعرض هذا الشخص إلى اللُّغة الثّانية، خاصة إذا كان على كفاءة عالية في لغته الأم أو كان هناك قدر كبير من الاختلاف بين لغته الأم واللُّغة الهدف، سواء أكان ذلك؛ سلبًا آم إيجابًا"[1].

التّداخل السّلبي يحدث عند تأثير لغة المتعلم الأم على تعلمه للغة جديدة بشكل يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء اللغويّة، ويحدث هذا بسبب الفروقات الكبيرة بين اللُّغتين، حيث يحاول المتعلم نقل أنّماط لغويّة من لغته الأم إلى اللُّغة المستهدفة، ممّا يؤدي إلى استخدام غير صحيح للقواعد أو التّراكيب، كما في مثال: "واحد كتاب" بدلا من "كتاب واحد"، لأنه يعتمد ترتيب الكلمات كما في لغته الأم. فهذا يؤدي إلى صعوبات في التواصل، وقد يجعل عملية التعلم أكثر صعوبة؛ فكلما زاد الفرق بين اللُّغتين من حيث القواعد والنطق، كان التّداخل السّلبي أكثر وضوحًا، وصعب التكيف مع القواعد الجديدة، ومن هنا يتطلب على المتعلم التخلص من تأثير لغته الأم وفهم اللُّغة الجديدة كما هي، بطريقة صحيحة.

[1]- هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، ص28.

3- تداخل محايد (ظاهرة التّحاشي):

في بعض الأحيان، قد يلجأ المتعلم إلى تحاشي بعض التّراكيب رغم صحتها نحويًا، تفاديا للغموض أو اللّبس في المعنى، ومن هنا تظهر ظاهرة التّداخل المحايد وبهذا: "إن متعلمين اللّغة الثّانية _ عادة _ يتحاشون مواطن الضّعف والقصور في أدائهم اللّغوي عند الكتابة، أو نطق لغة أجنبية، فالدّارس الأجنبي عندما يكتب مقالا بالعربية التي يدرسها لغة ثانية؛ فإنه غالبا سيركز على ما يعرفه من تراكيب مستعينا بما يعرفه من مفردات تاركا بالطبع ما لا يعرفه، وهذا التّداخل المحايد يعرف بظاهرة التحاشي؛ وهذا النّوع الثالث موجود في تعلم اللّغة الثّانية"[1].

التّداخل المحايد، أو ما يسمى بظاهرة التّحاشي، هو ميّل متعلمي اللّغة الثّانية لاستخدام كلمات أو تراكيب لغويّة معقدة يصعب عليه نطقها أو كتابتها، بدلا من مواجهة الصُعوبات اللغويّة التي تؤدي للوقوع في الأخطاء، بحيث يلجأ المتعلم إلى استخدام ما يعرفه مسبقا من تراكيب مألوفة لديه متجنبا بذلك التحديات اللغويّة الجديدة، هذا ما يؤدي إلى حصر قدرته على التعبير والتأثير عليها، فهذه الظّاهرة شائعة بين المتعلمين الذين لم يحصلوا بعد على القدرة الكافية لاستخدام اللّغة الجديدة.

- مستويات التّداخل اللّغوي:

تتعدّد مستويات التّداخل اللّغوي؛ منها المستوى الصّوتي والنّحوي والمفرداتي والدّلالي والكتابي:

أ- المستوى الصّوتي:

يُعد أول مظاهر التّداخل اللّغوي، ويظهر بتأثر نطق الأصوات بلغة ثانية.

[1]- هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، ص28.

"وهو التّداخل الذي يؤدي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم تبدو واضحة في اختلاف النّبر والقافية والتّنغيم وأصوات الكلام"[1].

يحدث المستوى الصّوتي للتّداخل من خلال تعلم الشّخص لغة جديدة بتأثره بالخصائص الصّوتية للغته الأصليّة، ممّا يجعله يبرز هذه الخصائص في اللُّغة الثّانية، وهذا التأثير يجعل نطقه يبدو مختلفًا، فنجد ذلك في النّبر والتّنغيم ونطق الأصوات.

ب- المستوى النّحوي:

يتضمن هذا المستوى تأثير تراكيب الجمل والقواعد من لغة على أخرى، حيث: "يؤدي تأثير نحو اللُّغة الأم على نحو اللُّغة الثّانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة) وفي استخدام الضّمائر، وفي استعمال عناصر التّخصيص (مثل أل التّعريف) وأزمنة الأفعال وحكم الكلام (مثل الإثبات، والنّفي، والاستفهام، والتّعجب) "[2].

يحدث المستوى النّحوي للتداخل عند تأثير قواعد اللُّغة الأم على النظام النّحوي للُّغة الثّانية، ممّا يؤدي إلى أخطاء في ترتيب الكلمات داخل الجملة، واستخدام الضّمائر، وعناصر التّخصيص، وأزمنة الأفعال، وصياغة الجمل بشكل صحيح؛ ممّا يجعل تراكيبه غير صحيحة أو غير مألوفة.

ج- المستوى المفرداتي:

يظهر هذا المستوى من خلال إدراج كلمات من لغة أخرى في اللُّغة الأصليّة، سواء عبر الِاقتراض أو التّرجمة.

---

[1]- أحمد بناني: الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، مجلة إشكالات؛ دورية نصف سنوية محكمة تصدر عن معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لتامنغست الجزائر، مخبر دراسة الموروث العلمية والثقافي بمنطقة تمنراست، المركز الجامعي لتامنغست \\الجزائر، ص109.

[2]- المرجع نفسه: ص109.

"حيث يؤدي التّداخل اللُّغوي في هذا المستوى إلى اقتراض كلمات من اللُّغة الأم ودمجها في اللُّغة الثّانية عند الكلام بها، وإذا كانت الكلمة مستخدمة في اللُّغتين ولكن بمعنيين مختلفين، فقد يستخدمها المتعلم بمعناها في لغته الأم وهو يتحدث باللُّغة الثّانية"[1].

يحصل التّداخل اللُّغوي في المستوى المفرداتي عند استعارة المتحدّث كلمة من لغته الأم ليوظّفها في اللُّغة الثّانية، لكنّه لا يستخدمها وفق معناها الصّحيح في اللُّغة الثّانية، إنّما حسب ما تعنيه في لغته الأم.

د- المستوى الدّلالي:

يشمل هذا المستوى تغيير معاني الكلمات أو توسيعها نتيجة التأثر بلغة أخرى، "وذلك عندما تضم اللُّغتان الأولى والثّانية كلمة واحدة، ولكنّها تستعمل بمعنيين مختلفين، فإن متعلم اللُّغة الثّانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى، والأمثلة كثيرة في هذا الباب، فكلمة (Location) تعني تأجير وفي الإنجليزية (موقع)، والبين الدّلالي شاسع بينهما، ويسمي الفرنسيون هذا النّوع من الكلمات المتشابهة شكلا المتباينة مضمونا بالأخوات المزيفات"[2].

يحصل التّداخل في مستواه الدّلالي عند استخدام المتعلم لكلمات تبدو مشابهة لما يعرفه في لغته الأم، لكنّه يعطيها معنًى مأخوذًا من لغته الأصليّة، مخالفًا للمعنى الحقيقي في اللُّغة الثّانية، فيفسّرها وفقًا للمعنى الذي يعرفه في لغته.

هـ-المستوى الكتابي:

يظهر هذا المستوى بتأثر الكتابة بقواعد وأساليب لغة أخرى، حيث أن: "هذا المستوى يحدث عندما يقع المتعلم في أخطاء الكتابة بسبب التّداخل في حالتين: الأولى عندما يلفظ الحرف بصورة مختلفة في لغته أو لهجته الأم، فيميل إلى كتابته طبقا للفظه، كما يكتب

[1]- أحمد بناني: الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، مجلة إشكالات؛ دورية نصف سنوية محكمة تصدر عن معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لتامنغست الجزائر، ص119-110.

[2]- المرجع نفسه: ص110.

التلميذ المغربي مثلا ثلاثة بالتاء تلاتة، والثّانية؛ عندما تشترك اللُّغتان الأولى والثّانية في استخدام نظام كتابي واحد، كما هو الحال في الأوردية والعربية، إذ يميل الطالب الباكستاني الذي يتعلم العربية إلى كتابة الكلمات العربية كما يكتبها بالأوردية، وقد يرتكب الخطأ بسبب ذلك إذا كانت كتابة تلك الكلمات مختلفة بالعربية عنها بالأوردية"[1].

يحصل التّداخل اللُّغوي في هذا المستوى أثناء الكتابة، عندما يتأثر المتعلم بطريقة نطق الحروف أو بأسلوب الكتابة في لغته الأصليّة، فيكتب ما ينطق وليس كما تكون في اللُّغة الثّانية فيميل إلى الكتابة وفقا لهذا النظام.

سابعا: مظاهر التّداخل اللُّغوي:

مظاهر التّداخل اللُّغوي تظهر في عدة أشكال يمكن ملاحظتها في اللُّغة، ومن أبرزها:

"ربما يكون تدفق السكان حول العالم نتيجة الرحلات والهجرات بين البلدان لعوامل مختلفة كالتجارة وطلب العلم والهروب من الاضطهاد وغيرها دورا بارزا فيتنامى هذا الوضع اللُّغوي (التعدد اللُّغوي)، حيث تحفل البلدان المستقبلة لطوائف متعددة وأقليات أجنبية، تعيش فيها جنبا إلى جنب مع شعوبها، وتحمل معها ثقافاتها المتعددة ولغاتها المتباينة، نحو ما نجد في أمريكا وكندا وأستراليا، وفرنسا، ومناطق الخليج العربي، فتدخل اللّغات في صراع مع بعضها ينتهي بتغلب إحداهما على الأخرى أو تعايش اللُّغتين مع البعض دون غالب ولا مغلوب، والنتيجة حينها تعدد لغوي بمظهريه وتداخل لغوي بمستوياته المختلفة، فلا يمكن للُّغة الخروج من صراع لغوي مهما كانت نتيجته دون أن يتأثر قاموس مفرداتها اللُّغوي أو أساليبها في التعبير والنّطق من التّحريف والتّسرب إلى لغة أخرى"[2].

---

[1]– أحمد بناني: الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، مجلة إشكالات، ص110.

[2]– باديس الهويمل: نور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر، ص111.

إذا الهجرات والتنقلات لها تأثير على التّنوع اللُّغوي، ممّا يحدِث تداخل لغوي واسع تنتج عنه صراعات لغويّة وهذا يؤثر على النطق والتعبير، قد يؤدي أحيانا إلى تغيير في اللُّغة الأصليّة.

"فالهجرة الجماعية سواء كانت لأسباب ثقافيّة أو سياسيّة، أو دينيّة هروبا من الاضطهاد السياسي، أو العرقي، أو الديني، وحتى هروبا من الفقر والأمراض بحثا عن السلامة والأمن، كلها تؤدي لاحتكاك قوي بين اللّغات، ينعكس في شكل تداخل لغوي، أو ازدواجيّة، أو ثنائية لغويّة داخل المجتمعات"[1].

إذا الهجرة الجماعية بأشكالها المختلفة تُحْدِث احتكاك الفئات المهاجرة وهذا يؤدي غالبًا اختلاط اللّغات والثّقافات، ممّا ينتج عنه تداخل لغوي أو ثنائية لغويّة في المجتمعات الجديدة.

"كذلك يسهم الغزو العسكري في نشوء الثُّنائية اللغويّة، مثلما حدث في الجزائر وغيرها من البلدان المجأورة حيث عمل المستدمر على طمس معالم اللُّغة العربية بكل ما أوتيَ وحأول ترسيخ لغته الفرنسية بين الشّعوب المستعمرة ممّا أدّى لازدواجيّة لغويّة بقيت راسخة لليوم بما تحمله من أثار سلبيّة وإيجابيّة في الوقت نفسه"[2].

إذا الغزو العسكري له دور في انتشار الثُّنائية اللغويّة، كما حدث في الجزائر عندما فرض المستعمر لغته الفرنسية وقد حمل هذا أثارًا سلبيّة وإيجابيّة حتى اليوم نتيجة التّداخل اللُّغوي المستمر.

"ويسهم العامل الاِقتصادي أيضا في نشوء الثُّنائية اللغويّة وتنميتها، حيث تستدعي حركات التّصنيع في كثير من البلدان استخدام عمال ذوي جنسيات مختلفة تفرض لغتها بطريقة غير مباشرة أثناء المعاملة "[3].

---

[1]– باديس الهويمل: نور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، ص112.

[2]– المرجع نفسه: ص112.

[3]– المرجع نفسه، ص112.

إذا العامل الاِقتصادي له دور كذلك في انتشار الثُّنائية اللغويّة من خلال تشغيل عمال من جنسيات مختلفة، في المصانع وغيرها وهذا التّنوع يؤدي إلى تداخل لغوي وفرض لغتهم أثناء التّعامل في العمل.

"وقد يكون ذلك للعامل الاجتماعي والنفسي دور في ظهور التعدد اللُّغوي حيث نجد مثلا الزّواج بين أصحاب جنسيات مختلفة تكون نتيجته جيلاً من الأطفال ثنائي اللُّغة، بحيث يحمل الأبناء لغة الأم والأب معًا، بإصرار كل طرف على لغته وحتى التزّأوج بين أفراد مجتمع واحد لكن من منطقتين مختلفتين يؤدي لظهور ازدواجيّة لغويّة، تسبب للطفل فيما بعد تداخلاً لغويا حين تعلمه بالمدرسة، وأما العامل النفسي فيظهر اليوم بوضوح ويتمثل في فقدان الثقة باللُّغة الأم، نتيجة فقدان الثقة بالنفس، كحال بعض الطلبة اللّذين يشعرون بالاعتزاز عند استخدامهم الألفاظ الأجنبية، لأنها لغة الغرب القوي والمتحضّر والمتفوق، بينما يرون في العربية لغة الدول الضّعيفة والمتخلّفة، ولعل ضعف الدول العربية هو ما ولد في نفوس أهلها الشّعور بالتخلف عند التّحدث بلغتهم الأم، والحق أنهم لا يتكلمون لغة أجنبية سليمة ولا عربية فصيحة وإنّما نتيجة هذه الثُّنائية اللغويّة والتّداخل صارت اللُّغة اليوم عند الكثيرين هجينا لا هو عربي ولا بالأجنبي"[1].

إذا للعوامل النّفسية والاِجتماعيّة دور في بروز التّداخل اللُّغوي، خاصة عند الزّواج بين أشخاص من بيئات لغويّة متنوعة ممّا يؤدي الى نشأة أطفال يتحدثون بلغتي الأبوين بسبب تمسك كل منهما بلغته، كما يشير هنا إلى فقدان الثقة في اللُّغة العربية من طرف بعض الطّلاب، حيث يُعدون استخدام اللّغات الأجنبية رمز للتقدم؛ ممّا جعل اللُّغة العربية تتراجع وتندمج بطريقة غير سليمة مع لغات أخرى.

"ولعل أهم عامل وأخطره هو العامل التّربوي حيث يسهم التّعليم في انتشار ثنائيّة لغويّة فلو كان في كافة مراحله باللُّغة الأم لنهضت اللُّغة وتطورت، وانحصر اللّغات الأجنبية،

[1]– باديس الهويمل: نور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، ص112–113.

ولكن المشهد التّعليمي في البلاد العربية يناقض مع هذه الوجهة، إذ أن كثيرا من التّخصصات تدرس بلغات أجنبية، لا سيما التّخصصات العلمية، إذ تدرس باللُّغة الفرنسية؛ ممّا يجبر الطالب على الثُّنائية وذلك في استعمال المصطلحات بلفظها الأجنبي، بالإضافة إلى أن هناك مصطلحات لا مقابل لها ممّا يفرض عليه استخدام المصطلح باللُّغة الأجنبية دون محأولة تعريبه، إضافة إلى أن بعض الأسباب تتعلق بالإعلام المرئي والمسموع والمكتوب وما يلحظ فيه من خروج في كثير من الأحيان عن اللُّغة الأم إلى لغات أجنبية وعامية في محأولة لترويج إعلان أفضل وأرقى يجذب الانتباه"[1].

إذًا هنا يوضّح أن التّعليم والإعلام يُسهم في انتشار التّداخل اللُّغوي، إذ كان يمكن للُّغة العربية أن تتطور، إذا تم استخدامها في جميع مراحل الدِّراسة بدلا من الإتّكال على اللُّغة الأجنبية، كما أشار إلى تدريس التّخصصات العلمية بلغات أجنبية عزّز ظهور الثُّنائية اللغويّة فيتطلب على التلميذ استخدام مصطلحات أجنبية لغياب مصطلحات عربية ممّاثلة لها، كما يجعل اللّغات الأجنبية تبدو أكثر رقيا وجاذبية من اللُّغة الأم.

فإذًا كانت هذه أبرز الأسباب لظاهرة التعدد اللُّغوي.

من خلال هذا نستنتج أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى ظاهرة التّداخل اللُّغوي، وتتمثل في: الهجرات الجماعيّة والرّحلات، التي تؤدي لاختلاط الشّعوب والثّقافات، وهذا الإحتكاك قد ينعكس في شكل صراع بين اللّغات والتّداخل فيما بينها. إلى جانب ذلك الاستعمار الذي يؤدي إلى تهميش بعض اللّغات لصالح لغات أخرى كما حدث في الجزائر، أيضا الحركة الإقتصاديّة التي تؤدي إلى فرض لغات معيّنة داخل بيئات العمل، وتأثر الأفراد باللّغات الأجنبية ممّا يجعل البعض يفضّلون التّحدث بلغة غير لغتهم وهذا نتيجة فقدان الثّقة بالنّفس، كما أن ضعف الدول العربية في مجالات الاقتصاد والثّقافة أدّى إلى تراجع اللُّغة العربية لصالح اللّغات الأجنبية ممّا أدّى إلى خليط لغوي لا هو عربي ولا أجنبي. أيضا الزّواج من

[1]– باديس الهويمل: نور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، ، ص113.

جنسيات مختلفة أدّى إلى نشأة أطفال يتحدّثون أكثر من لغة، إضافة على ذلك التّعليم ثنائي اللُّغة ساهم في التّقليل من الاعتماد على اللُّغة الأم، كذلك استغلال اللّغات الأجنبية في إضفاء طابع أكثر تطور وجاذبية في وسائل الإعلام والإعلانات وهذا ما يشهد تراجع تدريجي للغة الأم.

ثامنا: التّداخلات اللغويّة وأثرها في تعليم اللُّغة العربية

التّداخلات اللغويّة تأثر بشكل ملحوظ في تعليم اللُّغة العربية، وتعكس تفاعل المتعلم مع لغات أخرى في بيئته.

"يأتي شيوع العاميّة ومزاحمتها للفصحى في مقدمة أسباب الضّعف اللُّغوي، بل أبرزها على الإطلاق، ذلك لأنها أدت إلى ازدواجيّة لغويّة في البيت والشارع وهي ازدواجيّة أثرت على المتعلم، فالأسرة بتداولها اليومي للعامية تغرسها في نفوس أبنائها...وتؤكد جل الدراسات إن استعمال العاميّة في التدريس هي من أهم أسباب الضّعف اللُّغوي لدى التّلاميذ، وهي بذلك تشكل عائقا في عدم استيعاب وفهم الدروس. يتعلم التلميذ المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد، وزاد الأمر سوءًا أن لغة التواصل العادي ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللّهجة العاميّة (الدّارجة)، وأن التلميذ لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرا أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقا، لأنه يشرح المادة العلمية بالعاميّة لعدم إتقان الشرح بالفصحى من جهة، ولكي يضمن فهم التّلاميذ لهذه المادة من جهة أخرى، وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه ومن ضعف أدائهم اللُّغوي، وأن يضل التّلاميذ يشكون من صعوبة اللُّغة العربية، وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية بدأت تظهر لها انعكاسات سلبيّة خطيرة يمكن إيجازها فيما يلي:

– يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعاميّة ، ولمّا يجد فهمه محدودا للمادة يلجأ إلى المدرس الخصوصي.

– بعد فهم التلميذ المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة أحيانا دون فهم.

– يتداول بين التّلاميذ أن اللُّغة العربية صعبة ولا يستطيعون فهمها.

– تتكون لدى التّلاميذ اتجاهات سلبيّة نحو الكتاب فيتخلصون منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظون به"[1].

يتبين أن تأثير التّداخلات اللغويّة على تعلم اللُّغة العربية من خلال انتشار العاميّة وتداولها، بحيث يُعد هذا أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى ضعف مستوى الطلاب في الفصحى، وينعكس ذلك في صعوبة استيعابهم للدروس لأن لغة التّعليم مختلفة عن اللُّغة المستخدمة في الحياة اليوميّة، كما أن استعمال العاميّة في التدريس من أجل ضمان فهم التّلاميذ يسهم في إضعاف مهاراتهم اللغويّة؛ ممّا يجعلهم يواجهون مشكلات في استيعاب المادة العلمية والتفاعل معها. وهذا يشكل انعكاسات سلبيّة تعود على التّلاميذ تتمثل في: اعتمادهم على الحفظ دون استيعاب بسبب صعوبة فهم المادة العلمية التي تستخدم بالعربية الفصحى، كما يجدون عسرًا في التعبير عنها أثناء الامتحان بحيث ينظرون إلى اللُّغة العربية على أنها لغة معقدة، هذا ما يخلق اتجاهات سلبيّة نحو التعلم حيث يصبح هدفهم فقط اجتياز الامتحان دون الاهتمام بالمحتوى.

تاسعا: مفهوم الإِزدواجيّة اللغويّة

تعتبر الإِزدواجيّة اللغويّة ظاهرة لغويّة يستخدم فيها المجتمع شكلين مختلفين من اللُّغة نفسها في سياقات مختلفة، بحيث يكون لكل منهما أغراض مختلفة عن الأخرى.

أ- الإِزدواجيّة اللغويّة في الوضع اللُّغوي:

جاء تعريف الازدواج في لسان العرب لابن منظور كما يلي:

"المزاوجة والازدواج بمعنى، وازدوج الكلام وتزاوج :أشبه بعضه بعضا في السجع، أو الوزن، أو كان لأحد القضيتين تعلق بالأخرى، وزوج الشيء بالشيء، وزوجه إليه قرنه، وفي التنزيل:﴿**وَزَوَّجْنَاهُمْ بِحُورٍ عِينٍ**﴾، أي قرناهم [الدخان/54]"[2].

---

[1]– فوزية طيب عمارة: التداخل اللغوي في الخطاب التعليمي، ص183–184.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، مجلد 2، ص293.

بمعنى التشابه والاقتران أي ارتباط الشيء بالشيء سواء كان ذلك في الوزن أو الشكل.

وفي معجم الوسيط: "(زوج)الأشياء تزويجا, وزواجا: قرن بعضها ببعض... (ازدوجا): اقترنا، والقوم تزوج بعضهم من بعض، والكلام: أشبه بعضه بعضا في السّجع أو الوزن. والشيء: صار اثنين (تزاوجا): ازدوجا، والقوم ازدوجوا، والكلام: ازدوج"[1].

بمعنى ترافق الأشياء وارتباطها أي تكون متزاوجة والشيء أصبح اثنين أنهم اقترنوا.

يتضح من التعريفات السابقة المعجمية أن مفهوم الِازدواجيّة يرتبط باقتران عنصرين لغويين، وتشابه وتزاوج بينهم سواء شكلا أو مضمونا.

ب- الِازدواجيّة اللغويّة في الوضع الاصطلاحي:

يعرف العصيلي الِازدواجيّة اللغويّة بأنها: "وجود مستويين من مستويات الاستعمال اللُّغوي في مجتمع ما. مستوى فصيح، يستعمل في الموضوعات الدينية والتّعليم والمكتبات والوثائق الرّسمية، وأخر عامي دارج يستعمل شفهيا في الحياة اليوميّة...وقد يكون الازدواج بين لغتين مختلفتين في بيئة واحدة، أحدهما تستعمله الطبقة العليا، والأخر تستعمله الطبقة الدنيا في المجتمع. والِازدواجيّة منتشرة في معظم أنحاء العالم"[2].

وهنا يتبين لنا من تعريف العصيلي أن الِازدواجيّة اللغويّة ظاهرة منتشرة، تظهر بوضوح في العديد من المجتمعات حيث نجد مستويان مختلفان من اللُّغة في الاستعمال أحدهما رسمي، يستخدم في المجالات الأكاديمية وغيرها، والآخر عامي دارج يستخدم في الحياة اليوميّة. وهذا ما خلق تباين بين اللُّغة الرّسمية واللُّغة العاميّة.

وكذلك تعرف الِازدواجيّة "بأنها حالة يتم فيها استخدام لهجتين أو لغتين من قبل مجتمع لغوي واحد، بالإضافة إلى تنوع اللُّغة اليوميّة أو العاميّة للمجتمع يتم استخدام مستوى

---

[1]- إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون: معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، تركيا، ط2، 1972م، 405/1.

[2]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، الرياض، مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، ط1، 1445هـ، ص414.

أعلى في سياقات اجتماعيّة مثل الإنتاج الأدبي والعبادة والتّعليم الرسمي، ولكنّها غير مستخدمة في المحادثة اليوميّة"[1].

فالِازدواجيّة تعكس تباين في استخدام مستويين لغويين داخل المجتمع الواحد، حيث يتم استعمال لغة أو لهجة في مستوى عادي للحياة اليوميّة، بينما يستعمل مستوى لغوي أعلى في المجالات الرّسمية.

حيث يتفق التعريفان على أن الِازدواجيّة اللغويّة، عامل إثراء لغوي يعزز التواصل بين مختلف الفئات الِاجتماعيّة.

عاشرا: أنواع الِازدواجيّة وعواملها

- أنواعها:

تنقسم الِازدواجيّة اللغويّة إلى عدة أنواع نذكر منها منها:

1- الِازدواجيّة الدّائمة:

وتُعد هذه الِازدواجيّة توازي بين الفصحى والعاميّة في الاستعمال اليومي. حيث: "هي عبارة عن وجود لغتين إحداهما تتمثل بالماضي والأصالة وتحتوي العادات والتقاليد المتأصلة في البلد، والثّانية تتمثل بالحاضر والانفتاح وتنتشر حتى تصل لمصاف الدول المتطورة"[2].

وفي هذا تكون هناك لغتين تتعايشان في مجتمع واحد، إحداهما متأصّلة في البلد ولها ارتباط قوي بالماضي والتراث، بينما تعكس الأخرى الحاضر والانفتاح على العالم الخارجي المتطور.

---

[1]- ناصر عبد الله بن غالي: تحويل الشفرة الازدواجية بين العربية الفصحى والعاميات السعودية: وظائفه الاجتماعية في وسائل التواصل الاجتماعي -تويتر أنموذجا-، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، جامعة الملك سعود-الرياض، المجلد7، العدد1، 2019، ص15.

[2]- رفاه محمد زياد الخُجا: اثر الازدواجية اللغوية على مهارتي المحادثة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، مجلة التلميذ العربية، مركز الثقافة الندوية، قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة إسطنبول، أيدن تركيا، الموقع الإلكتروني: https://tilmeezjournal.in/، تاريخ الاطلاع: 2025/03/20.

2- الإزدواجيّة العامة:

تتمثل هذه الإزدواجيّة في استخدام نوعين لغويين في مجتمع بشكل متزامن في الحياة اليوميّة. وتعرّف بأنها: " ازدواجيّة شاملة تشمل جميع قطاعات المجتمع ولا تقتصر على قطاع دون الأخر"[1]، هذا النّوع من الإزدواجيّة يكون بطريقة شاملة تؤثر على جميع أفراد المجتمع، ولا تقتصر على فئة معيّنة منه.

3- الإزدواجيّة الخاصة:

يعد هذا النّوع بتخصيص الفرد لنوع لغوي معين في الإستخدام أي أنها: " تتمثل باستخدام اللّهجة العاميّة في قطاع بعينه، ولا تستخدم في القطاعات الأخرى مثلا:

استخدام العاميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي ولا تستخدم في مرحلة التّعليم الإعدادي"[2].

هذا النّوع من الإزدواجيّة يكون باستعمال لغة معيّنة فقط في مجال أو مكان معين ولا يتم تعميمها على الجميع.

4- الإزدواجيّة المرحليّة:

يتحدد هذا النّوع في حالة مؤقتة ينتقل فيها المجتمع من لغة إلى أخرى.

"وهي الإزدواجيّة التي تستخدم فيها اللّهجة العاميّة لأسباب طارئة، تفرضها بعض الظروف الضرورية"[3].

هذا النّوع من الإزدواجيّة ليس ثابت أو دائم، بل يحدث باستخدام العاميّة في مواقف معيّنة لأسباب طارئة أو حالات استثنائية تفرضها الظروف الضّروريّة.

5-الإزدواجيّة الفئويّة:

[1]- رفاه محمد زياد الخُجا: اثر الازدواجية اللغوية على مهارتي المحادثة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، https://tilmeezjournal.in/.

[2]- المرجع نفسه.

[3]- المرجع نفسه.

تتسبب هذه الفئة بفجوة لغويّة داخل المجتمع لأنها: "تعد هذه الإزدواجيّة خطيرة وتؤدي إلى عواقب وخيمة بكونها تختص بإدخال لغة أجنبية في بلد عربي ما إلى فئة معيّنة من فئات هذا البلد, لتتقنها وتجهل اللُّغة الأصليّة للمجتمع"[1].

هذا النّوع من الإزدواجيّة يعد خطير نوعا ما ويحدث بسبب تفشي لغة أجنبية بشكل كبير في بعض الفئات من المجتمع وهذا يؤدي إلى تراجع اللُّغة العربية .

6- الإزدواجيّة السلبيّة:

قد يكون لهذا النّوع أثار وخيمة كما جاء في تعريفها: "وهي الإزدواجيّة التي وصلت إلى حد بعيد لا يمكن إصلاحه، وهذا الشكل من أشكال الإزدواجيّة له نتائج هدّامة على المجتمع العربي لأنه يبتعد عن اللُّغة الأصليّة للمجتمع "[2].

هذا النّوع من الإزدواجيّة يكون في حالة ما يصل فيها استخدام اللُّغة الأجنبية إلى حد لا يمكن إصلاحه وهذا يؤثر سلبا على المجتمع ممّا يؤدي إلى ابتعاده عن الجذور اللغويّة الأصليّة له .

7-الإزدواجيّة الإيجابيّة:

وهذا النّوع يعد إيجابيا يساعد على تحسين التفكير بشكل اكثر مرونة وفعالية. "هنا تكون اللُّغة الأصليّة أو يمكننا القول اللُّغة الفصحى هي السائدة في المجتمع وفي الواقع "[3].

هذا النّوع من الإزدواجيّة تكون فيه اللُّغة الفصحى هي اللُّغة الأساسية والسائدة في المجتمع، حيث يتم استعمالها في مختلف المجالات اليوميّة والرّسمية.

- عواملها:

هناك عدة عوامل تتمثل في:

---

[1]- رفاه محمد زياد الخُجا: اثر الازدواجية اللغوية على مهارتي المحادثة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، https://tilmeezjournal.in/.

[2]- المرجع نفسه.

[3]- المرجع نفسه.

1-الأسباب السياسية: "للعامل السياسي أهمية كبرى في ظهور الِازدواجيّة اللغويّة وتفشيها, كالهجرة الجماعية لأسباب سياسية، أو اقتصادية، أو دينية. هروبا من الاضطهاد السياسي، أو العرقي، أو الديني، وحتى هروبا من الفقر والأمراض بحثا عن السلامة والأمن، فينشأ عن هذه الهجرات احتكاك قوي، إما أن تتعلم الجماعة لغة البلد المضيف أو العكس.

وكذلك يسهم الغزو العسكري في نشوء الِازدواجيّة اللغويّة، إذ أن طول مدة الاحتلال وشعور أفراد الدولة بأهمية اللُّغة الغازية ومنفعتها، وتفاعلهم معها، ويعطي اللُّغة الغازية دفعة للاستمرار والبقاء والانتشار"

2-الأسباب الِاقتصاديّة: "تسهم العوامل الِاقتصاديّة في نشوء الِازدواجيّة اللغويّة وتنميتها، وذلك أن الانتصار الذي تناله إحدى اللُّغتين يكون في ميدان المعاملة، يعني في صميم الحياة نفسها، كذلك تستدعي حركات التّصنيع في كثير من البلدان استخدام عمال ذوي جنسيات مختلفة ما يؤدي إلى نشوء ازدواجيّة"[1].

3-الأسباب الِاجتماعيّة: "بدورها الأسباب الِاجتماعيّة تتسبب في ظاهرة الِازدواجيّة اللغويّة...ومن العوامل المساهمة والمؤثرة عامل التزاوج، فالزّواج بين أصحاب جنسيات مختلفة يولد جيلا من الأطفال ثنائي اللُّغة، بحيث يحمل الطفل لغة الأم والأب معا، فالأم تصر على تعليمه لغتها والأب أيضا، وهذا ما يحدث حين يفكر الشاب بالهجرة إلى الدول الغربية قصد التّعليم، والعمل فيكون الزّواج من الأجنبيات"[2].

4-الأسباب النفسيّة: "تبرز الأسباب النفسيّة في فقدان الثقة بالنفس، وباللُّغة الأم وتلك حال بعض الطلبة اللذين يشعرون بالاعتزاز باستخدامهم لألفاظ أجنبية فضعف الدول العربية

[1]- طارق ثابت: تعلم اللغات الأجنبية في المراحل العمرية المبكرة- في عصر العولمة- وأثارها على تعلم اللغة العربية، مجلة للبحوث والدراسات، المجلد12، العدد2، 2019م، ص287.

[2]- المرجع نفسه، ص288.

مثلا ولّد في نفوس أهلها الشعور بالتّخلف عند التحدث بلغتهم الأم، فيرغب هؤلاء في تقليد الغرب القوي والمتحضر والمتفوق"[1].

5-الأسباب التّربويّة: "للتعليم دور في انتشار الإزدواجيّة فحين يكون التدريس في كافة مراحله باللُّغة الأم تنهض اللُّغة، وتتطور، وتنحصر اللّغات الأجنبية ولكن المشهد التّعليمي الجامعي في البلاد العربية يتناقض مع هذه الوجهة، إذ أن كثيرا من التّخصصات تدرس بلغة أجنبية، لاسيما التّخصصات العلمية إذ تدرس باللُّغة الفرنسية أو الإنجليزية ممّا يجبر الطالب على الإزدواجيّة، وذلك في استعمال المصطلحات بلفظها الأجنبي، بالإضافة إلى أن هناك مصطلحات لا مقابل لها ممّا يفرض عليه استخدام المصطلح باللُّغة الأجنبية دون محاولة تعريبه، إضافة إلى أن بعض الأسباب تتعلق بالإعلام وما يلحظ فيه من خروج في كثير من الأحيان عن اللُّغة الأم في محاولة لترويج إعلان أفضل وأرقى يجذب الانتباه"[2].

وهنا تبينت هذه العوامل في الاستعمار الذي فرض دخول لغات أجنبية، والتطور الاجتماعي الذي دعم أكثر انتشار العاميّة في الواقع، إضافة إلى التّعليم الغير موحد الذي جعل استخدام الفصحى مقتصر على الدارس فقط، كما لعبت وسائل الإعلام والاتصال دور في خلق فجوة بين الفصحى والعاميّة، كذلك الانفتاح الثّقافي والتواصل أدّى إلى إدخال مفردات وأساليب تعبير من لغات جديدة، ممّا زاد من ترسيخ هذه الظّاهرة.

إحدى عشر: مفهوم الثُّنائية اللغويّة

ظاهرة الثُّنائيّة اللغويّة، ظاهرة طبيعية تعرفها كل اللّغات، حيث تنتشر هذه الأخيرة في معظم المجتمعات بفعل الاحتكاك اللُّغوي أو غيره من الأسباب.

[1]- طارق ثابت: تعلم اللغات الأجنبية في المراحل العمرية المبكرة- في عصر العولمة- وأثارها على تعلم اللغة العربية، ص288، ص287.

[2]- المرجع نفسه، ص288-289.

أ-الثُّنائية اللغويّة في الوضع اللُّغوي:

جاء تعريفها في مقاييس اللُّغة لابن فارس: "(ثني) الثاء والنون والياء أصل واحد، تكرير الشيء مرتين أو جعله شيئين متواليين أو متباينين وذلك قولك ثنيت الشيء ثنيا، والاثنان في العدد معروفان... والثني: الأمر مرتين، قال رسول الله ﷺ:(لا ثني في الصدقة)، بمعنى لا تؤخذ في السّنة مرتين"[1].

أي أن التثنية أصل واحد، بمعنى تكرار الشيء وتأكيده أو إثباته بوضوح، وأيضا للإشارة إلى أمرين متشابهين.

ب-الثُّنائية اللغويّة في الوضع الاصطلاحي:

ذكرها ميشال زكريا على أنها: "الوضع اللُّغوي لشخص أو لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أو أكثر ممّا هي في اللُّغة الأخرى"[2].

بمعنى الحالة اللغويّة لشخص أو مجموعة بشرية تكون قادرة على التحدث بلغتين، دون الحاجة لامتلاك جميع الأفراد قدرة متساوية في اللُّغتين .

وعرفها محمد علي الخولي بدقة وشمول، فقال:" الثُّنائية اللغويّة هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللُّغة ولأي هدف من الأهداف"[3].

بمعنى أن الثُّنائية اللغويّة استخدام الأفراد أو الجماعة للغتين مختلفتين بمستويات متفاوتة من الإتقان، حسب مهارة كل منهم ومدى القدرة على استخدامها لتحقيق أهداف معيّنة.

---

[1]- ابن فارس: مقاييس اللغة، 391/1.

[2]- ميشال زكرياء: قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار الملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص35.

[3]- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين ثنائية اللغوية، جامعة الملك سعود، جدة، السعودية، ط1، 1988م، ص17.

كلا التعريفين، يشيران إلى أن الثُّنائية اللغويّة لا تقتصر على معرفة لغتين فقط، بل تشمل مدى القدرة على استعمالهم في مواقف مختلفة.

اثنا عشر: المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالكفاءات منهج تربوي حديث بديلا للممّارسة التقليدية حيث يقوم على نظريات سلوكية ترمي إلى جعل المتعلم قادر حل بعض المشكلات الِاجتماعيّة بفضل تثمين معارفه المدرسية، أي تكوينه حتى يصبح مفكرًا أو باحثاً مبدعا، قادر على تحمل المسؤولية.

1- مفهوم المقاربة:

أ- المقاربة في الوضع اللُّغوي:

عرّفها الخليل بن احمد الفراهيدي في معجم العين، بأنها: "مشتقة من الفعل(قرب)، حيث نقول: القَرَبُ: أن يَرْعَى القوم بينَهم وبينَ المورد، وهم يسيرون بعض السير حتى إذا كان بينهم وبين الماء عَشيَّةٌ أو لَيْلةٌ عَجَّلُوا فَقرَبُوا، وهم يقربون قربا... والقُراب: مقاربة الشيء، تقول معه ألف درهم، أو قُرابُ ذلك"[1].

وتعرّف أيضا: "من قرب قربا وقربانا: دنا فهو قريب"[2].

من التعريفات السّابقة نستنتج أن المقاربة من القرب والتقارب، واقتراب شيء لشيء أخر، والسير بالقرب من بعض؛ أي التجاور في المسافة وغيرها.

ب-المقاربة في الوضع الاصطلاحي:

تعرّف بأنها: "تصور لمشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتداخلة، لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. والمقاربة أيضا

---

[1]- الخليل بن احمد الفراهيدي: معجم العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002م، 370/3.

[2]- الطاهر احمد الزاوي: ترتيب قاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط3، 1979م، 579/3.

طريقة تعتمد لتحقيق غرض معين في المجال التّربوي وقد اعتمد البعض على المعنى اللُّغوي لها؛ أي جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهد يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته؛ أي إلى مميزاته العقلية والجسدية"[1].

بمعنى وضع تصور مسبق لإنجاز مشروع أو مهمة محددة، من خلال إتباع خطة استراتيجية، مع مراعاة العوامل المؤثرة لتحقيق الأداء المطلوب بفعالية، بالإضافة إلى أنها تستخدم في المجالات التربوية، من خلال جعل التلميذ أكثر كفاءة، قادر على التعلم، بمعنى أن هناك جهد مبذول من طرف المعلم، له دور في تطوير هذه المهارات.

كما عرفتها حليمة عمارة: "ويقصد بها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما(مرتبطة بأهداف معيّنة)، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسالة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التّعليمية التعلّمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة"[2].

هنا التعريف من منظور تربوي، يقصد الخطة المستعملة في المجال التّعليمي، حيث يشير إلى الطريقة المتبعة في تنفيذ الأنشطة التّعليمية المرتبطة بأهداف معيّنة، التي تعتمد على منهجية تربويّة منظمة تهدف إلى تقارب بين عناصر هذه العملية التّعليمية ممّا يضمن تحقيق نتائج جيدة وواضحة.

من خلال ما سبق، نتوصل إلى أن المقاربة عملية تتطلب تخطيط مسبق يضمن تحقيق أهداف، ترمي إلى تنمية قدرات التلميذ عقليا وجسديا، ممّا يستدعي دور نشط للمعلم في تبسيط وتقريب المعرفة، من خلال استراتيجيات تربوية فعالة ومناسبة.

---

[1]– نورة العايب: المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم بواقي، الجزائر، مجلد1، العدد43، جوان2015، ص322.

[2]– حليمة عمارة: مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)، جامعة الشلف، الجزائر، ص150.

2- مفهوم الكفاءة:

أ- الكفاءة في الوضع اللُّغوي:

جاء في معجم الوسيط أن:" كفاه الشيء يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، و(الكفاءة): المماثلة في القول والشرف. ومنه الكفاءة في الزّواج: أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك"[1].

بمعنى الاستغناء بشيء عن الحاجة إلى غيره، أي الاكتفاء والكفاءة في الزّواج والمماثلة في الصّفات والمكانة.

وعرّفت أيضا بأنها: "الكفء: فهو النظير، وكذلك الكفء والكفؤ على وزن فُعْل وفُعُل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال لإكفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء النظير والمساوي"[2].

بمعنى المماثلة والمساواة والاستغناء عن شيء بآخر.

نستنتج من التعريفين السابقين أن الكفاءة بمعنى الاكتفاء والمساواة في المكانة.

ب-الكفاءة في الوضع الاصطلاحي:

عرّفها مزياني الوناس بأنها: "الكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأن الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، وعلى ذلك يمكن القول أن الكفاية درجة دون الكفاءة فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة"[3].

---

[1]- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: معجم الوسيط، ط4، 791/1.

[2]- محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود:1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات 2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص67-68.

[3]- مزياني الوناس: بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص64.

وهنا يتضح لنا الفرق بين الكفاية والكفاءة بحيث أن الكفاية تحقيق الحد الأدنى من الأداء، لإنجاز نشاط معين دون الحاجة إلى التميز، بينما الكفاءة تتجأوز ذلك، فهي تعني القدرة على أداء متفوق، وإنتاج عالي بامتياز، يتطلب مهارة أعلى وجهد أكبر.

ويعرف عبد الله قلي وفضيلة حناش الكفاءة من منظور مدرسي "بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة، تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، وهي أيضا مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه، إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر"[1].

بمعنى أن تكون لدى المتعلم مجموعة مترابطة من الأهداف والمعارف والمهارات المكتسبة خلال الفترة الدراسية، وينعكس ذلك في ظهور هذه القدرات خلال المواقف التّعليمية، وبذلك تصبح أداة فعالة في إعداد وتطوير قدراته، ليس فقط على المستوى التّعليمي، ولكن أيضا في حياته العملية والمهنية.

يمكننا القول بأن كل شخص كفء هو كافٍ، ولكن ليس كل كافٍ هو كفء، لأن الكفاءة مستوى أعلى من الكفاية وتحقيق المطلوب.

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعرّف بأنها: "ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته، وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.

[1]- أحمد صيد: مفهوم الكفاءة وأنظمة بناءها في المقاربة بالكفاءات، مجلة الباحث-المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري، بوزريعة، الجزائر، جامعة أمحمدبوقره-بومرداس-الجزائر، مجلد15، العدد1، 2023، ص42.

- ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعليمية"[1].

أي أنها عملية تقوم على استحداث وضعيات تعليمية، تمكن المتعلم من تطوير مهاراته وقدراته بشكل أفضل، فهي تهدف إلى إعداد الدروس والبرامج بطريقة تكوينية، اعتمادا على تحليل دقيق للبيئة التي قد يتواجد فيها المتعلم، سواء في التّعليم أو العمل، أيضا تحديد الكفاءات اللازمة التي يحتاجها المتعلم، في أداء مهامه بفعالية، والقدرة على تحمل المسؤولية، كذلك تحويل الكفاءات المطلوبة، إلى أنشطة تعليمية، وتصميم أهداف لتطوير هذه الكفاءات بشكل أفضل.

أيضا: "تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه. والكفاءة تعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممّارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين، في وضعية معيّنة بإتقان، والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاثة الرئيسية التالية:

– ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

– إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدّافعية لديه.

– التركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة"[2].

أي أنها تعتبر قدرة الفرد على إنجاز مهام معيّنة بإتقان، من خلال اكتسابه للمعرفة والخبرة في مجال معين، وهي تهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف أساسية: تحقيق تعلم منظم خلال المراحل الدراسية حتى أخر الطور الدراسي، تحفيز الدافعية لدى المتعلم من خلال إعطاء معنى حقيقي للتعلم، أيضا الاهتمام بمكتسبات المتعلم لتمكينه من مواجهة التحديات المختلفة والتصرف بفعالية وكفاءة.

---

[1]– شوشان زهرة، بغدادي خيرة: المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزريعة(الجزائر)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة(الجزائر)، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص182.

[2]– لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية، العدد14، اكتوبر 2013، ص69.

ثلاثة عشر: أنواع الكفاءات

تتمثل أنواع الكفاءة فيما يلي:

1- الكفاءة القاعدية:

تتمثل هذه الكفاءة في المهارات والمعرفة الأساسية اللازمة لتحقيق النجاح حيث أنها: "تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعليميّة، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها، ليتسنى له الدخول في تعلمات جديدة دون أية صعوبة، ولذلك فان الكفاءة القاعدية هي الأساس الذي تبنى عليه عملية التعلم"[1].

أي هي المهارات والمعارف التي يجب على المتعلم أن يكتسبها ضمن الوحدات التّعليمية المختلفة، حيث تُحدد بدقة ما ينبغي عليه فعله، والقدرة على أدائه وإنجازه في ظروف معيّنة، فيجب على المتعلم إتقان هذه الكفاءة، حتى يتكيف مع مختلف المواقف التّعليمية، والانتقال إلى تعلم مهارات جديدة دون صعوبة.

2- الكفاءة المرحلية:

تتمثل في المهارات والمعارف المكتسبة خلال فترة معيّنة. "وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا وسرا مراعيا الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي التي يمكن اكتسابها في مرحلة دراسية معيّنة تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا"[2].

أي هي امتداد للكفاءة القاعدية، لكنّها تتطلب أداء أكثر دقة وتفوق؛ فهي تشمل إتقان المهارات مثل القراءة بطلاقة مع فهم جيد للموضوع، وهي التي يمكن اكتسابها في فترة زمنية معيّنة مثل شهر أو فصل دراسي كامل.

---

[1]- محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي: العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريب بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص7-8.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

3- الكفاءة الختامية:

تتمثل هذه الكفاءة في القدرة المكتسبة للمتعلم في نهاية مرحلة تعليمية ما." وهي الكفاءة التي تصف عملاً كليًا منتهيًا، يتميز بطابع شامل وعام يعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور دراسي مثل قراءة المتعلم لنصوص ملائمة في نهاية الطور المتوسط"[1].

أي أن الكفاءة الختامية تعبر عن المعارف المكتسبة بشكل شامل، خلال الفترة الدّراسية مع تطويرها تدريجيا؛ بحيث يمكن للمتعلم الوصول إلى مستوى يسمح له بالقراءة واستيعاب النصوص في نهاية المرحلة التّعليمية.

4- الكفاءة المستعرضة (الأفقية):

تعتبر هذه الكفاءة معارف عامة تستخدم في مختلف المواد والمواقف. "وتختلف هذه الكفاءة عن سابقتها في كونها تنشأ أو تنتج من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل المعارف أو المواد المختلفة. ومن الأمثلة على ذلك التعبير الكتابي الذي يبرز كفاءة المتعلم في جوانب متعددة ومواد مختلفة"[2].

أي أن هذه الكفاءة مختلفة عن الكفاءات السابقة فهي تتشكل نتيجة التّداخل بين مختلف المواد الدراسية والمعارف المكتسبة وتتمثل في التعبير الكتابي الجيد الذي يبرز أفكار المتعلم ومهاراته بوضوح.

5- الكفاءات المعرفية:

تتمثل هذه الكفاءة في قدرة المتعلم على استخدام المعارف والفهم لتحليل المعلومات وحل المشكلات. "وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تتعدى ذلك إلى امتلاك المتعلم كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة"[3].

---

[1]- محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي: العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريب بالكفاءات، ص8.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

[3]- المرجع نفسه ، ص8.

أي أنها لا تقتصر على جمع المعلومات والحقائق فقط، بل تتجاوز ذلك إلى قدرة المتعلم على الاستمرار واكتساب مهارات جديدة وتوظيف أدوات المعرفة بكفاءة.

6- كفاءات الإنجاز والنتائج:

تعتبر هذه الكفاءة قدرة المتعلم على تنفيذ المهام بكفاءة وتحقيق الأهداف المرجوة بشكل فعال. "وتبرز هذه الكفاءات في قدرة المتعلم على مواجهة مشكلة معيّنة، باعتبار أن الكفاءة في القدرة على الأداء، القيام بعمل ما وليس مجرد المعرفة، ومن ثم فإن الكفاءات التعلّمية كسلوك قابل للقياس، هي التّمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين، في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها، وللإشارة فإنه في منصوص الكفاءة لا يطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل يطلب منه إنجاز نشاط أي القيام بفعل معين"[1].

أي أنها تعتمد على مدى امتلاك الفرد للمعلومات والمهارات، مع القدرة على أداء المهام وفق معايير متفق عليها، بالإضافة إلى تأثير الصّفات الشخصية على أدائه التي يمكن قياسها وتقييمها.

[1]- محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي: العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريب بالكفاءات، ص8.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية تطبيقية

تمهيد

أولا: منهجية الدِّراسة

ثانيا: مجال الدِّراسة

ثالثا: عيّنة الدِّراسة

رابعا: وسائل البحث وأدوات جمع البيانات

خامسا: تحليل الِاستبيانات

خلاصة

تمهيد:

تُعدُّ ظاهرة التّداخل اللُّغوي من أبرز الظواهر المنتشرة في الأوساط التّعليمية، حيث يؤثر بشكل مباشر وفوري على تفاعل التّلاميذ وتواصلهم داخل القسم، سواء من ناحية الفهم أو في التّعبير الشّفهي. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدِّراسة إلى تحليل واستكشاف واقع التّداخل اللُّغوي في "ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم"، وأسبابه وأثاره على التّعليم والتعلم، إلى جانب التعرف على وجهات نظر الأساتذة والتّلاميذ حول هذه الظاهرة.

أولا: منهجيّة الدِّراسة:

في إطار هذه الدِّراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال وصف ظاهرة التّداخل اللُّغوي في ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم، وتحليلها بناءًا على البيانات التي تم جمعها ميدانيًا.

ثانيا: مجال الدِّراسة

أ-الإطار المكاني:

أجريت الدِّراسة في ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم، بولاية تبسة، حي الميزاب. وقد شملت الدِّراسة المستويات الثلاثة: السنة الأولى ثانوي، السنة الثّانية ثانوي، والسنة الثالثة ثانوي.

ب-الإطار الزماني:

نُفذت الدِّراسة الميدانية خلال شهر فيفري(سنة2025)، وهي فترة دراسية وسطية يكون فيها التّلاميذ قد تلقّوا اجزاءًا كبيرة من المقررات الدّراسية .

ثالثا: عيّنة الدِّراسة

تم اختيار مجموعة من الأساتذة والتّلاميذ وفق التّوزيع الآتي:

1- الأساتذة:

تم اختيار عشرة أساتذة من تخصصات مختلفة، منهم ثلاثة أساتذة لغة عربية، وسبعة من تخصصات أخرى. الهدف من هذا التنّوع هو الحصول على أراء متنوعة حول ظاهرة التّداخل اللُّغوي وتأثيرها على مختلف المواد.

2- التّلاميذ:

تم اختيار ثلاثين تلميذًا من مستويات مختلفة، موزعين بالتساوي بين الجنسين (15إناث-15ذكور).

رابعا: وسائل البحث وأدوات جمع البيانات

اعتمدنا في هذه الدِّراسة على الملاحظة الميدانية، والإستبيانات كوسائل رئيسية، لجمع البيانات.

أ-الملاحظة الميدانية:

حضرنا حصصًا دراسية في مواد متنوعة، (اللغة العربية، الفلسفة، العلوم الشرعيّة، التاريخ والجغرافيا)، بغرض تحديد طبيعة التّداخل اللُّغوي، وتأثيره على كل من التّلاميذ والأساتذة داخل القسم. تم كذلك تسجيل ملاحظات دقيقة في كل حصة حول المواقف التي يحدث فيها المزج بين الفصحى والعاميّة، سواء من طرف التّلاميذ أو الأساتذة .

ب-الإستبيانات:

تم إعداد استبيانين منفصلين لجمع البيانات: الأول موجَّه للأساتذة والثّاني للتلاميذ.

1-استبيان الأساتذة:

تم توزيع الاستبيان على عشرة أساتذة من مواد مختلفة، وتضمَّن قسمين: قسم خاص بالبيانات الشخصية، وقسم يحتوي على أسئلة متعلقة بموضوع البحث، بهدف التعرف على مدى استخدامهم للغة العربية الفصحى أو العاميّة وأراءهم حول ظاهرة التّداخل اللُّغوي.

2-استبيان التّلاميذ:

تم توزيع ثلاثون استبيان على التّلاميذ، بطريقة عشوائية، فكان هناك تساوي بين الجنسين، حيث احتوى على بيانات شخصية وأسئلة بها مدى استخدامهم للتّداخل اللُّغوي وتأثيره عليهم.

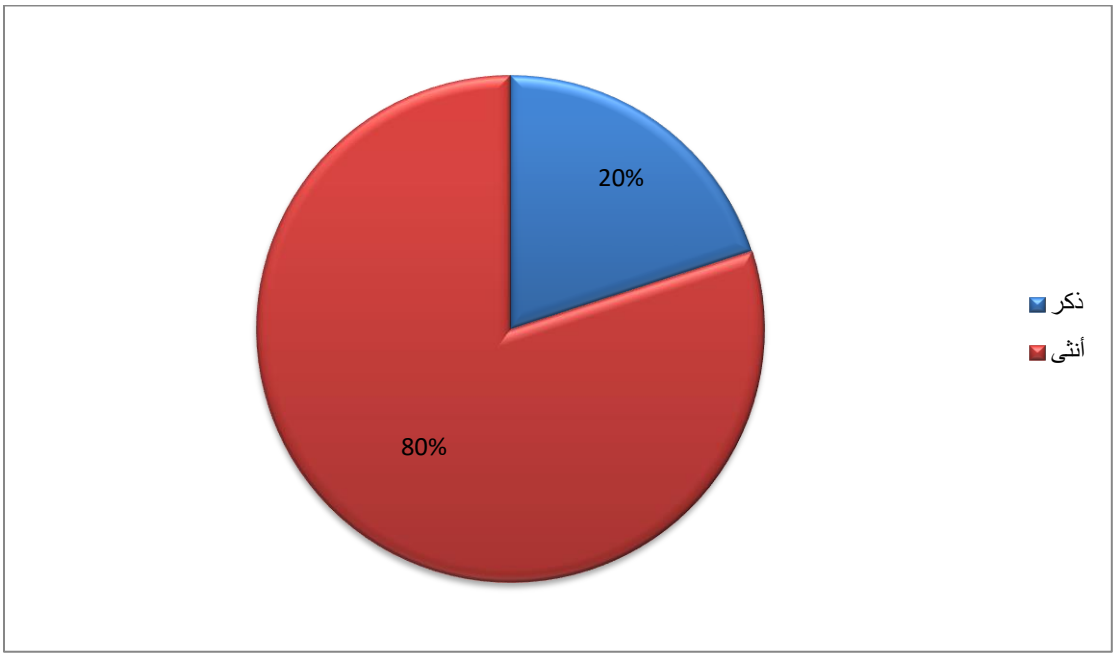
خامسا: تحليل الإستبيانات

1- تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة:

أ- البيانات الشخصيّة:

1-الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	2	%20
أنثى	8	%80
المجموع	10	%100

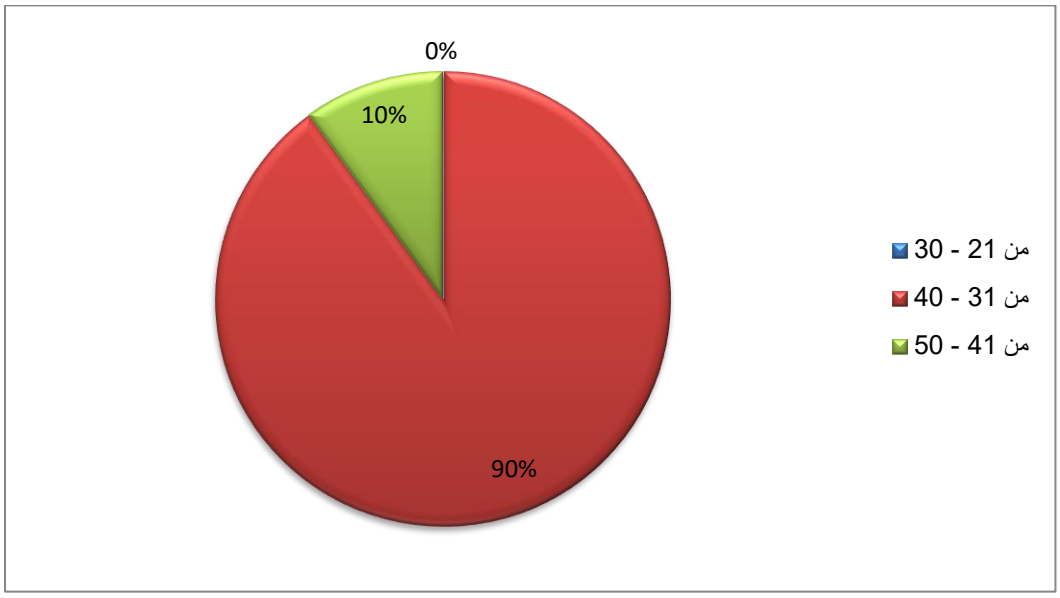


يمثل الجدول توزيعا للاستبيان الموجه للأساتذة حسب الجنس، حيث يوضح عدد وتكرار كل فئة (ذكر وأنثى)، بالإضافة إلى النّسبة المئويّة التي تمثل كل فئة من إجمالي العيّنة، حيث يبلغ حجم العيّنة الإجمالي 10 أفراد.

نلاحظ من الجدول أن الإناث يشكلن الغالبية من العيّنة، حيث تقدر نسبتهم بـ 80%، بينما يشكل الذكور نسبة 20% فقط، قد يُعزى ذلك إلى الهيمنة العديدة للنساء في سلك التدريس، خصوصًا في المواد الأدبية.

2- السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 21 - 30	0	%0
من 31 - 40	9	%90
من 41 - 50	1	%10
المجموع	10	%100



يقدم الجدول توزيعا للأساتذة المشاركين في الاستبيان حسب الفئات العمرية، مع التركيز على تصوراتهم حول التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي التعلّمي.

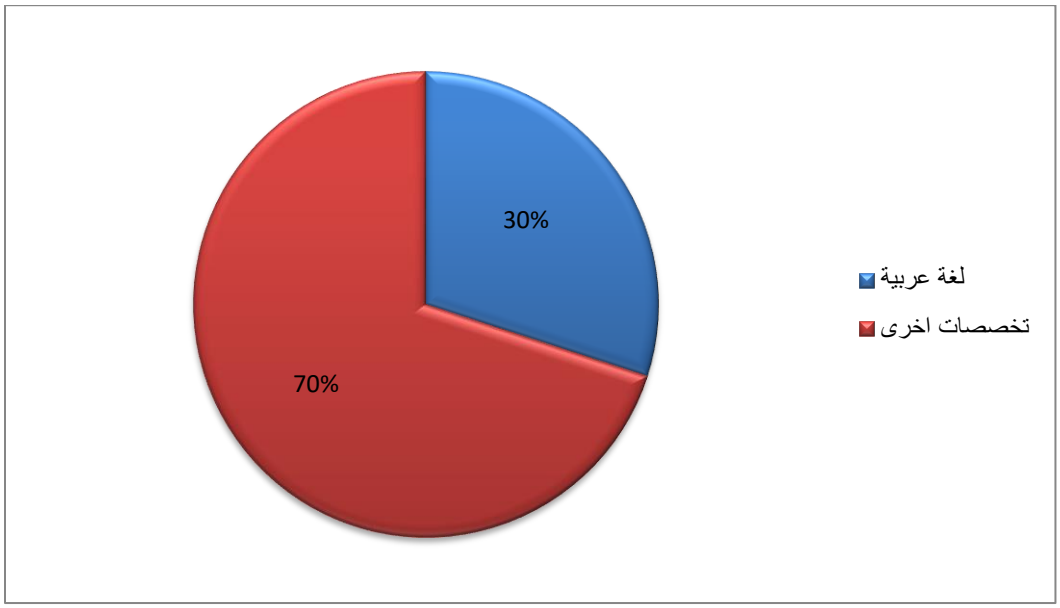
نلاحظ من خلال الجدول هيمنة الفئة العمرية (31-40) حيث تشكل هذه الفئة العمرية الغالبية من المشاركين الذين قدرت نسبتهم بـ 90%، ممّا يشير إلى أن هذه الفئة هي الأكثر تمثيلا في العيّنة، قد يعكس هذا الواقع الهيكل العمري الحالي للأساتذة في المؤسسات التّعليمية، حيث تكون هذه الفئة العمرية هي الأكثر نشاطًا وتواجدًا؛ بما أن هذه الفئة تكون على الأرجح في منتصف مسيرتها المهنية، فقد تكون لديها خبرة كافية ودراية بواقع العملية التّعليمية.

قلة المشاركين من الفئة العمرية (41-50)، حيث تمثل هذه الفئة نسبة 10% فقط من المشاركين، قد يكون ذلك بسبب عوامل مختلفة، مثل التقاعد المبكر، أو تغيير المسار المهني، ومع ذلك فإن الخبرة الكبيرة لهذه الفئة العمرية الطويلة يمكن أن تقدم بطريقة افضل وأوضح وفعالة، لخبرتهم الواسعة في المجال التّعليمي.

أيضا نلاحظ أن الفئة العمرية (21-31)، قدرت بنسبة قليلة، وهذا يمكن أن يرجع لأن هذه الفئة حديثة الدخول للمجال التّعليمي، وبالتالي لديهم خبرة محدودة في التدريس والتعامل مع الطلاب، لقلّة الخبرة والممّارسة الميدانية.

3- التخصص:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	3	%30
تخصصات أخرى	7	%70
المجموع	10	%100



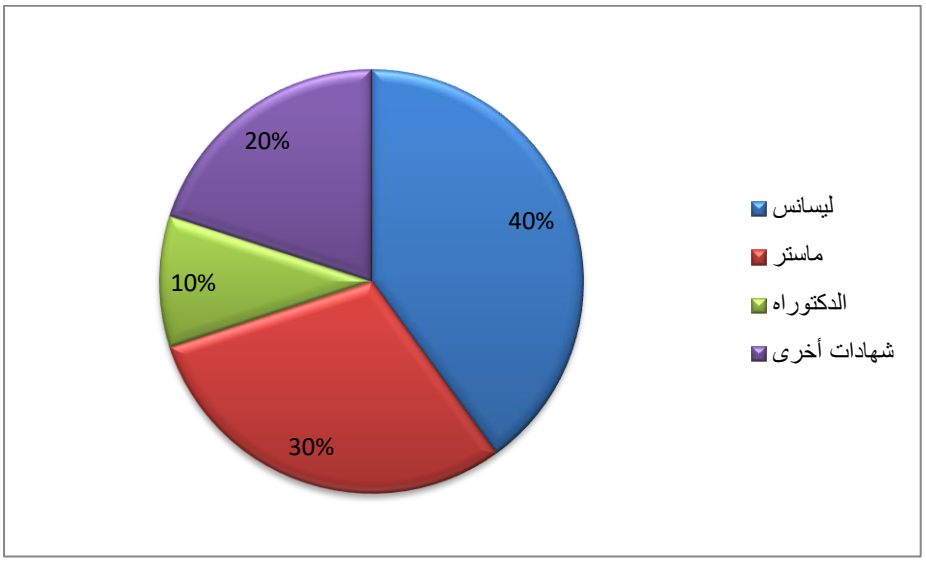
يقدم الجدول أعلاه توزيعا للأساتذة المشاركين في الاستبيان حسب التخصص، حيث يوضح أن نسبة 30% من المشاركين هم أساتذة لغة عربية فعلى الرغم من أن نسبتهم اقل

إلا أن وجودهم في العيّنة مهم، نظرا لطبيعة الاستبيان الذي يتناول استعمال العاميّة والفصحى.

قدرت نسبة 70% للمشاركين الذين ينتمون إلى تخصصات أخرى، وهو ما يمثل هيمنة التخصصات الأخرى، حيث تشكل هذه الفئة النسبة الأكبر من المشاركين، وهذا ما يشير إلى تنوع المشاركين في الاستبيان، لمعرفة مدى اهتمامهم وتعاملهم بالفصحى داخل الإطار التّعليمي، وهذا ما قد يؤثر سلبا على تعلم العربية، لأنه في بعض الأحيان قد نجد الأساتذة الدارسين لتخصصات أخرى، يعانون ضعفا في التّمكن اللُّغوي، واستعمال اللُّغة العربية وقواعدها.

4- الشهادة المتحصل عليها:

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	4	%40
ماستر	3	%30
الدكتوراه	1	%10
شهادات أخرى	2	% 20
المجموع	10	%100



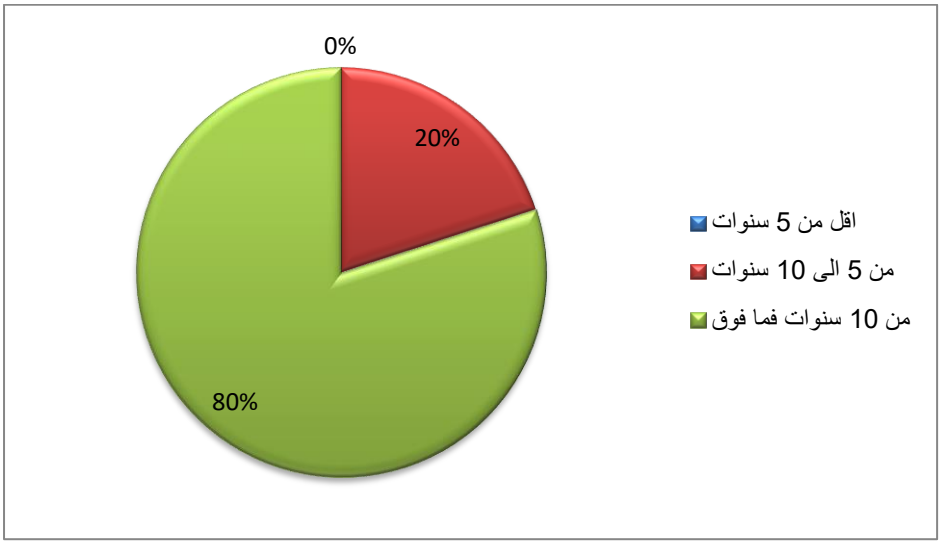
يُعد المستوى التّعليمي للأساتذة، من ابرز العوامل المؤثرة في طبيعة المستوى اللُّغوي المستخدم داخل القسم، بحيث يبين لنا الجدول أن غالبية الأساتذة يحملون شهادة ليسانس، وهي الشهادة الأدنى للسماح بدخول مجال التدريس، حيث قدرت نسبتها بـ40%، وهنا قد يكون الأساتذة، اكثر ميولاً لاستخدام العاميّة في الشرح.

ونلاحظ أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر، قدرت بـ 30% والتي تعتبر غالبا متضمنة دراسات متخصصة، سواء في الأدب أو في علوم التربية... ممّا قد يتيح لهم القدرة الكافية للمزج بين الفصحى والعاميّة عند الحاجة فقط.

في حين نجد اقل نسبة في شهادة الدكتوراه والشهادات الأخرى بحيث قدرت نسبة المتحصلين على شهادة الدكتوراه بـ 10%، وهي المستوى الأعلى، ونجدهم غالبا الأكثر التزاما بالفصحى، ووجود نسبة 20% من الشهادات الأخرى، قد ينعكس على طرق التدريس والإستخدام الوافر للعامية والفصحى معا.

4- عدد سنوات التدريس:

سنوات التدريس	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	0	%0
من 5 إلى 10 سنوات	2	%20
من 10 سنوات فما فوق	8	%80
المجموع	10	%100



من المؤكد أن الخبرة في التّعليم تؤدي دورا هاما في طبيعة استعمال الفصحى والعاميّة داخل القسم، فكلما زادت الخبرة زاد مدى التزام الأستاذ بالفصحى.

ويوضح لنا التّوزيع في الجدول، أن معظم الأساتذة يمتلكون خبرة كافية وطويلة، فنجد نسبة 80% من الأساتذة الذين لديهم خبرة اكثر من 10 سنوات، وهذا يُعد أمرًا إيجابيا يعود على التّلاميذ، وقد يكونون اكثر التزاما بالفصحى، خاصة إذا كانوا متخصصين في اللُّغة العربية، لكن هذا لا يمنعهم من الاعتماد على العاميّة، خاصة في شرح بعض المفاهيم الصعبة، التي قد يواجه الطلاب صعوبة في فهمها بالفصحى، فيرون أن استعمال العاميّة يكون في حالات محدّدة لتوضيح بعض المفاهيم، فهم يمتلكون خبرة كافية وطويلة في التّعليم، ممّا يجعلهم اكثر قدرة على التمييز بين الحالات التي تتطلب الفصحى، والحالات التي تتطلب العاميّة .

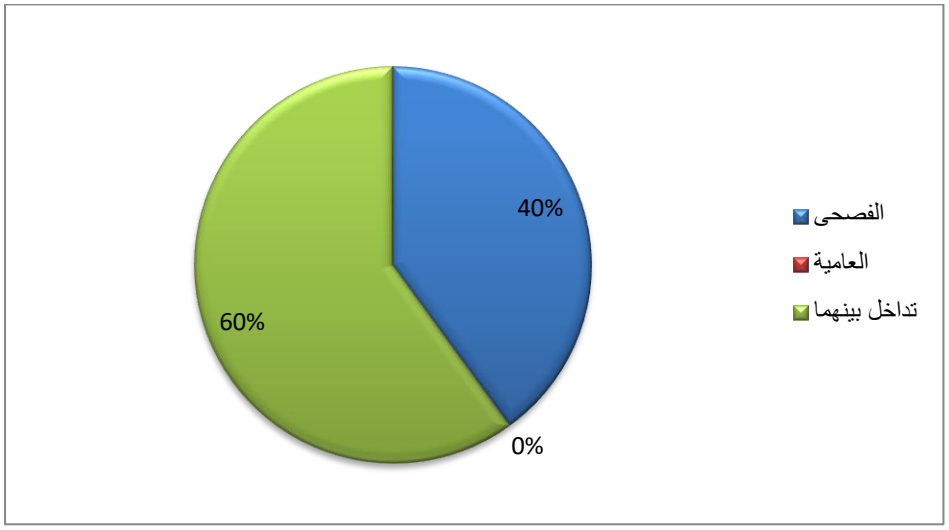
في حين قدرت نسبة 20% فقط ممن لديهم خبرة متوسطة، بين 5 و10 سنوات، في مجال التّعليم، وهم في مرحلة وسطية قد يستخدمون التّداخل اللُّغوي (المزج بين الفصحى والعاميّة) حسب المواقف، فقد يلجؤون إلى العاميّة بشكل خاص، إذا واجه الطلاب صعوبة في الفهم بالفصحى.

ونلاحظ عدم وجود أساتذة ذوي خبرة قصيرة، اقل من 5 سنوات في هذه العيّنة، ممّا يدل على أن العيّنة تقتصر على الأساتذة ذوي الخبرة الكافية، فإذا كانوا موجودين، قد يكونون اكثر ميلا لاستعمال العاميّة، خاصة في المراحل التّعليمية الأولى، لقلة خبرتهم في المجال التّعليمي، ويكونون اكثر انفتاحا على استعمال العاميّة، كوسيلة للتواصل مع الطلاب، فهم اقل تمكنا من استعمال الفصحى مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة.

ب – أسئلة متعلقة بموضوع الدِّراسة:

1-أي مستوى لغوي تستعمله أثناء تقديم الدرس؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	4	%40
العاميّة	0	%0
تداخل بينهما	6	%60
المجموع	10	%100



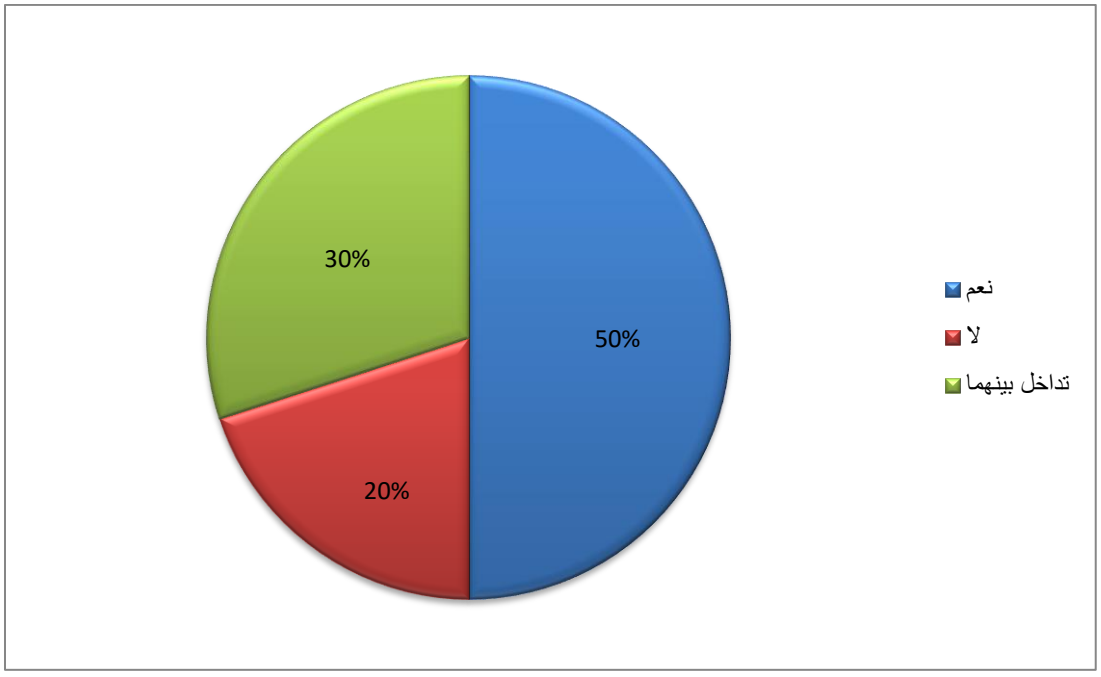
اختلاف المستوى اللُّغوي يعكس لنا مدى تأثير واقع التّداخل اللُّغوي في التّعليم، فلذلك نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن الأساتذة الذين يستعملون تداخلا بين الفصحى والعاميّة، النسبة الأكبر من المشاركين، حيث قدرت نسبتهم بـ 60%، ممّا قد يشير إلى أن هذه الطريقة هي الأكثر شيوعا في الوسط، فقد تكون الأكثر فعالية في إيصال المفاهيم للطلاب، كما أن الأساتذة يرون أن استعمال العاميّة في بعض الأحيان يساعد على تبسيط المفاهيم وتقريبها إلى أذهان الطلاب، وحجتهم أن الفروقات الفردية عند التّلاميذ في الجانب اللُّغوي تحتم وتفرض هذا على الأستاذ وهذا الدمج عادة يكون مفيدًا لجعل الدرس اكثر وضوحا.

يشير استعمال الفصحى بشكل حصري من قبل 40% من الأساتذة، إلى أن هناك التزامًا بالفصحى في الوسط التّعليمي، فهم يرون أن استعمال الفصحى ضروري للحفاظ على الهوية اللغويّة، وتنمية مهارات الطلاب اللغويّة.

غياب تام لاستعمال العاميّة بشكل حصري، وهي نتيجة متوقعة، وهذا يشير الى أن هناك وعيًا بأهمية استعمال الفصحى في الوسط التّعليمي. فجميع الأساتذة يرون ان استعمال العاميّة بشكل كامل يقلل من قيمة التّعليم، ويضعف مهارات الطلاب اللغويّة حتى وإن كانوا يستعملون العاميّة من خلال دمجها مع الفصحى.

2- أثناء المناقشة داخل القسم هل التّلاميذ يستعملون الفصحى؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%50
لا	2	%20
تداخل بينهما	3	%30
المجموع	10	%100



استعمال التّلاميذ للفصحى أثناء المناقشة يعكس لنا مدى تأثير بيئة التعلم على المستوى اللُّغوي لديهم.

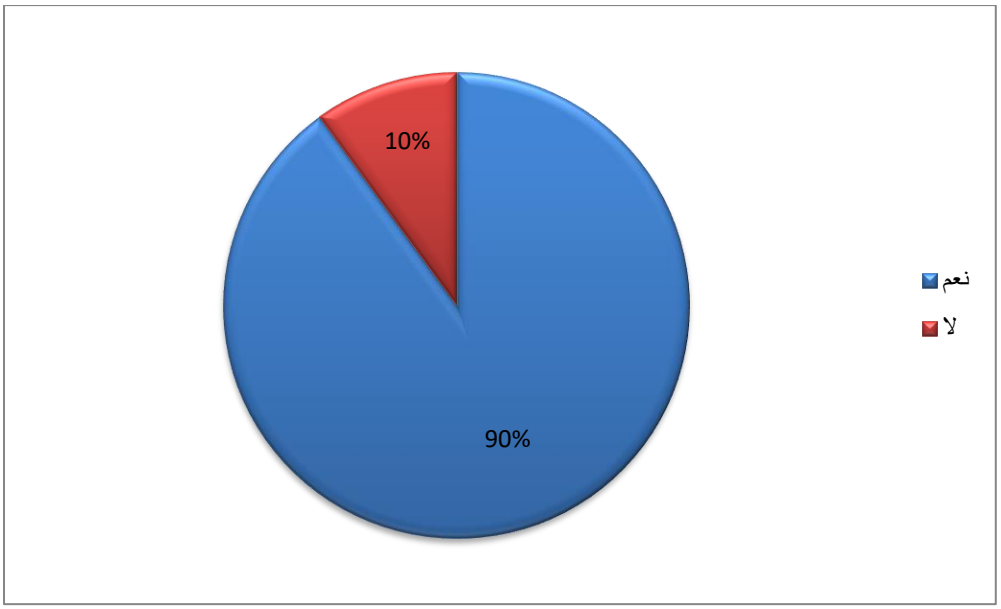
يقدم لنا الجدول توزيعا للأساتذة المشاركين في الاستبيان حسب إجاباتهم حول استعمال التّلاميذ للفصحى أثناء المناقشة داخل القسم، تشير لنا النّتائج أن التّلاميذ الذين يستعملون الفصحى داخل القسم، قدرت بنسبة 50%، وهذا يمثل نصف إجمالي التّلاميذ لأنهم داخل مؤسسة تربوية تعليمية، أو قد يكون بسبب تشجيع أساتذتهم، أو برغبة شخصية في تحسين مستواهم اللُّغوي.

نجد نسبة 20% بالنسبة للتلاميذ الذين لا يستعملون الفصحى في المناقشة داخل القسم، ويفضلون المناقشة بالعاميّة فقط، هذا قد يدل على مستوى الضّعف اللُّغوي والقاعدي لدى التّلاميذ في اللُّغة الفصحى، أو حتى عدم الاعتياد عليها وبالتالي فهي المستوى السائد في الحياة العاميّة.

في حين نلاحظ وجود نسبة 30% من التّلاميذ الذين يتجهون للدمج بين الفصحى والعاميّة في المناقشة، وهذا عندما يعتمد التّلاميذ على الإجابة بالفصحى، مع الاستعانة بالعاميّة لتوضيح الفكرة، وهذا التفاوت في الآراء بين الأساتذة يعكس اختلافا في مستويات التّلاميذ اللغويّة في الأقسام المختلفة، كما أنه يعكس أيضا اختلافا في معايير الأساتذة حول ما يُعد استعمالا للفصحى.

3-هل يمكن أن تقبل إجابة تلميذك (صحيحة) إذا كانت بالعاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100



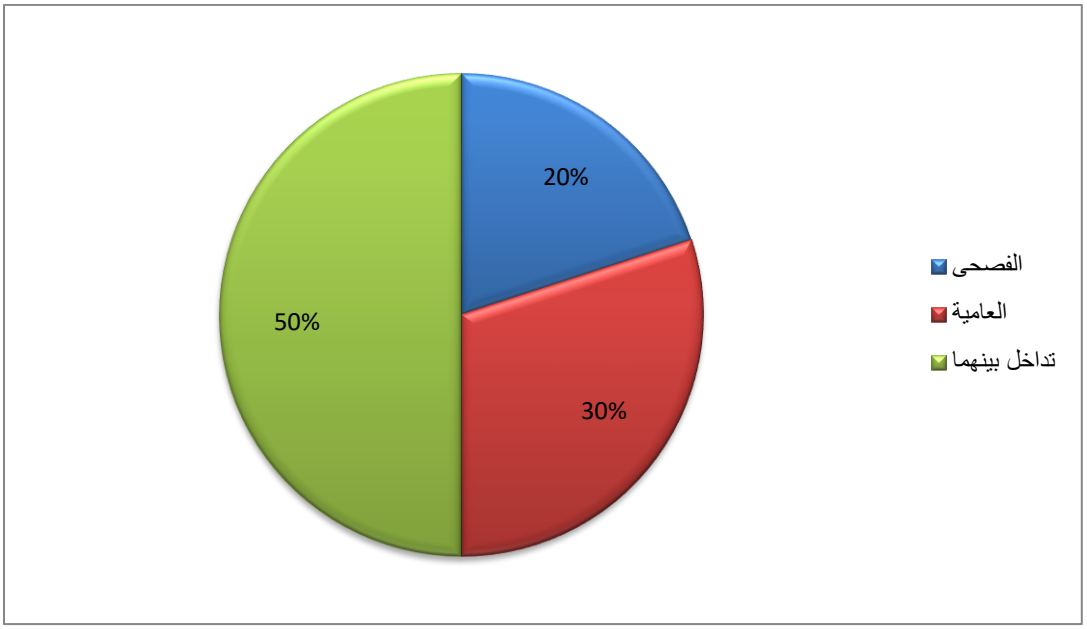
في ظل التّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعاميّة داخل القسم يعد استخدام احدهما عاملا أساسيا يعزز الفهم لدى التّلاميذ.

حيث يقدم الجدول توزيعا للأساتذة المشاركين في الاستبيان، حسب إجاباتهم حول قبول إجابات التّلاميذ بالعاميّة، نلاحظ من خلال النتائج أن اغلب الأساتذة الذين يقبلون الإجابة بالعاميّة، قدرت نسبتهم بـ 90% وهذا ما يعكس فهما لأهمية التواصل الفعال مع التّلاميذ، أو ربما يعود هذا التساهل من الأساتذة في تقبل الإجابات بالعاميّة، بسبب تشجيعهم على التفاعل والمشاركة داخل القسم دون خوف أو تردد، وبعضهم يشترطون إعادة صياغتها بالفصحى بعد قبولها بالعاميّة، لأنهم يروا أن الهدف الأساسي من التّعليم هو فهم التّلاميذ للمفاهيم، بغض النظر عن اللُّغة التي يستعملونها.

في المقابل نجد نسبة قليلة جدا قدرت بـ 10%، من الأساتذة الذين يرفضون إجابات التّلاميذ بالعاميّة، ممّا يشير إلى وجود رأي أقلية تفضل الالتزام بالفصحى، وهذا حرصا على تنمية مهارات التّلاميذ اللُّغويّة وتعويدهم على اللُّغة الفصيحة، وهو ما يرونه ضروري للحفاظ على الهوية اللغويّة.

4-خلال التكلم مع التّلاميذ خارج إطار الدرس هل تستعمل الفصحى أو العاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	2	%20
العاميّة	3	%30
تداخل بينهما	5	%50
المجموع	10	%100



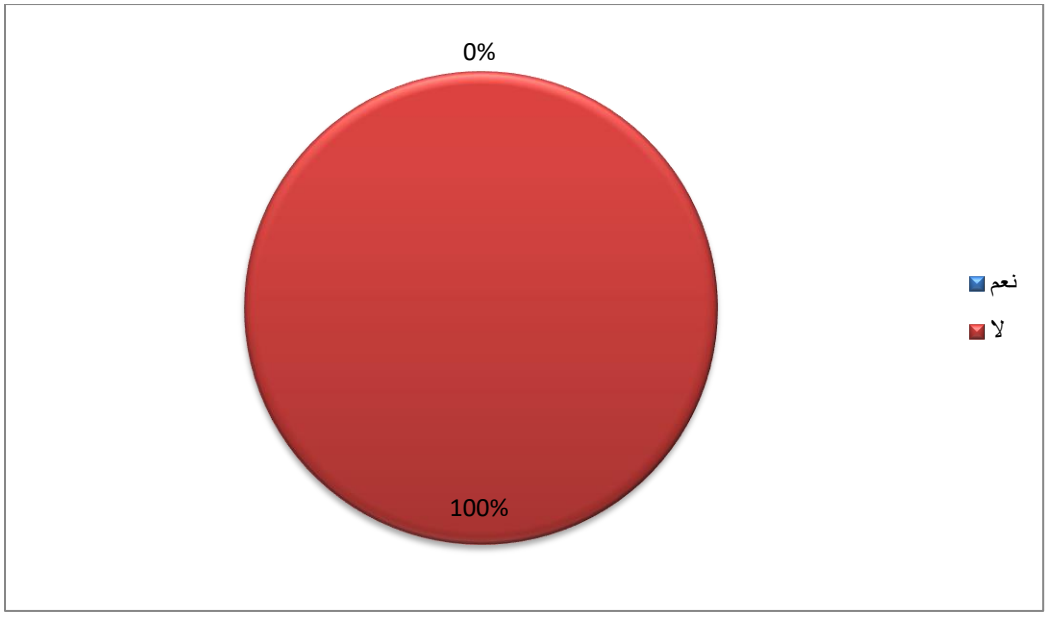
يقدم الجدول توزيعًا للأساتذة المشاركين في الاستبيان حسب استعمالهم للفصحى أو العاميّة، في التكلم مع التّلاميذ خارج اطار الدرس، فقد يختار البعض استخدام الفصحى للحفاظ على الطابع التّعليمي، والبعض الأخر يفضلون اللجوء إلى العاميّة، ربما لكسر الحواجز الرّسمية التي تكون بين الأستاذ والتلميذ عادة.

ومن خلال البيانات، نلاحظ أن نسبة 20% فقط من الأساتذة الذين يتجهون للفصحى خلال التكلم مع التّلاميذ خارج اطار الدرس، وهي نسبة قليلة تشير إلى عدم الالتزام بها كثيرا، حيث يدل على أن الفصحى ليست اللُّغة المفضلة للتواصل مع التّلاميذ خارج اطار الدرس كما انهم يرون استعمالها قد يخلق حاجزا بينهم وبين التّلاميذ.

وقدرت نسبة 30% للأساتذة الذين يفضلون العاميّة، حيث يُعد استعمال ملحوظ يشير إلى أن هناك مرونة في استعمال اللُّغة خارج إطار الدرس، كما أنهم يرون أن استعمال العاميّة الأقرب لعقول التّلاميذ، والأكثر فعالية في التواصل، والنسبة الأكبر من التّداخل اللُّغوي، بحيث قدرت بنسبة 50%، أي نصف الأساتذة الذين يعتمدون على المزج بين الفصحى والعاميّة، وهذا ربما يكون حلاً وسطًا في الاعتماد على العاميّة، دون التخلي عن الفصحى، بما أنهم داخل مؤسسة تربوية تعليمية.

5-هل يوظف التّلاميذ بعض المفردات العاميّة عند الكتابة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	10	%100
المجموع	10	%100

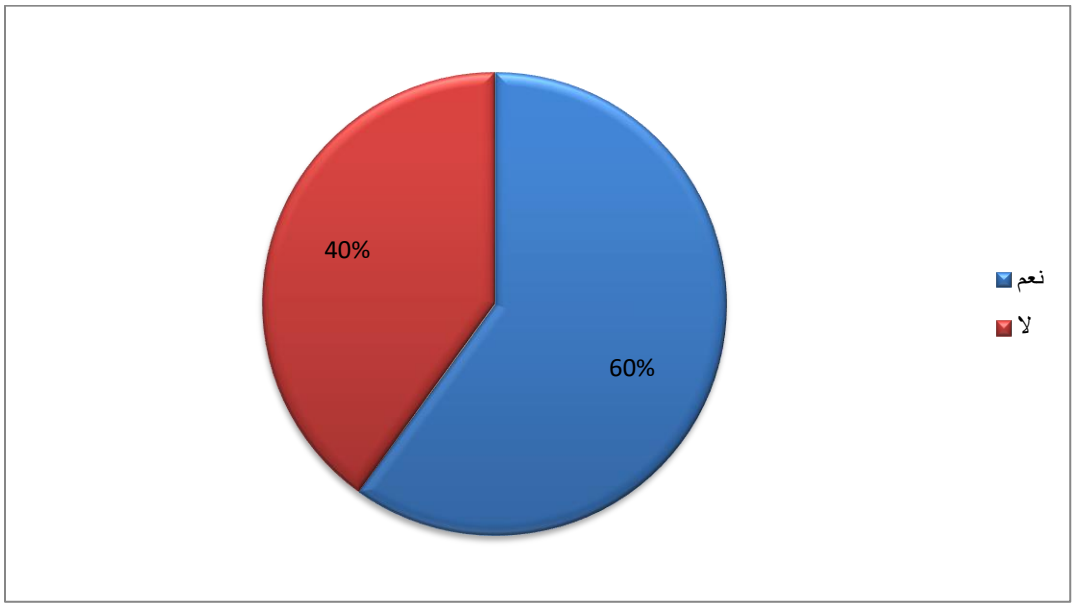


تعتبر عملية الكتابة، أداة أساسية تعكس مدى تمكن التّلاميذ من الالتزام بقواعد اللُّغة العربية الفصيحة، دون التأثر بالعاميّة المعتمدة في الحياة اليوميّة.

وتظهر لنا النتائج بأن نسبة 100% من أساتذة العيّنة أقروا بأن جميع التّلاميذ لا يوظفون أي مفردات عامية عند الكتابة، وهذا يعكس لنا مدى وعي التّلاميذ بأهمية اللُّغة المكتوبة وبأنها تتطلب مستوىً رسميًا، والعاميّة تظل محصورة في التواصل الشفوي فقط، وقد يكون للأساتذة أيضا دور فعال في المساهمة في عدم تسرب العاميّة الى الإنتاجات الكتابية.

6-هل تتمكن من إيصال الفكرة بشكل جيد لتلاميذك عند استعمال الفصحى؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%60
لا	4	%40
المجموع	10	%100

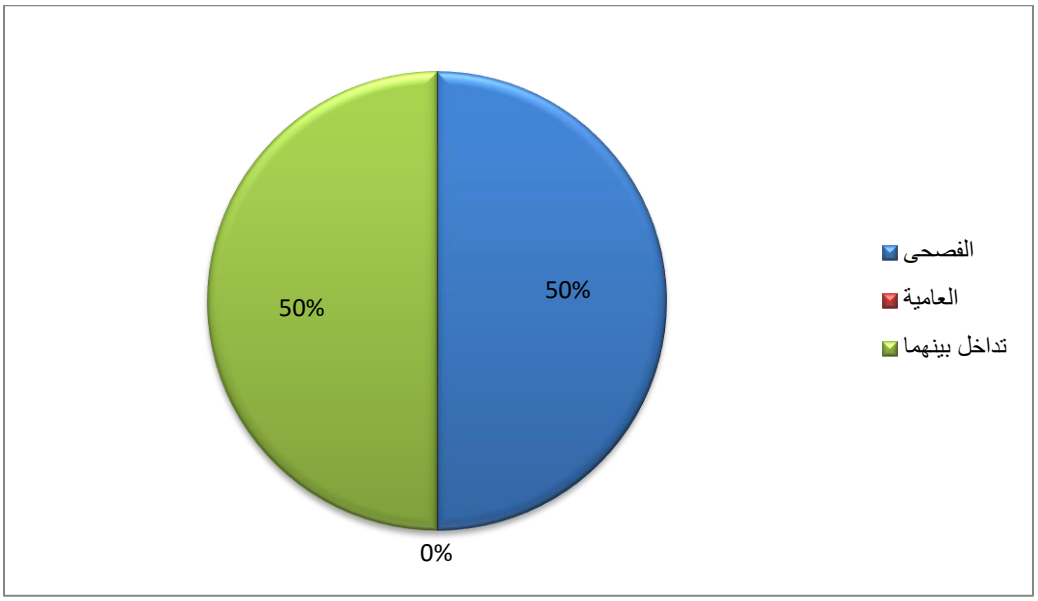


يُعد المستوى اللُّغوي للتدريس عاملاً مهمًا، في عملية الفهم والاستيعاب عند التّلاميذ، بحيث يلجأ كل أستاذ إلى طريقته الخاصة، لتسهيل المعلومات وإيصالها، فقد يلجأ البعض منهم إلى التقيد بالفصحى للحفاظ عليها، بما أنهم في مؤسسة تعليمية، والبعض الأخر يفضلون إدخال العاميّة لتبسيط المفاهيم وتوضيحها اكثر.

يقدم الجدول توزيعا للأساتذة المشاركين في الاستبيان، حسب إجاباتهم حول قدرتهم على إيصال الفكرة بشكل جيد للتلاميذ عند استعمال الفصحى، حيث تشير لنا نتائج الجدول أن نسبة 60% من الأساتذة، يرون أن استخدام العاميّة يساعدهم على إيصال الفكرة بشكل جيد إلى التّلاميذ، خاصة عند شرح الدروس أو المفاهيم الصعبة، واعتمادهم لها يرجع إلى قناعتهم بأنها وسيلة فعالة للتوضيح والتسهيل، خاصة بالنسبة إلى التّلاميذ الذين لديهم ضعف قاعدي في اللُّغة الفصحى، وفي المقابل نجد نسبة 40% من الأساتذة، يعتقدون العكس، فقد يجدون العاميّة تؤثر على المستوى اللُّغوي لدى التّلاميذ، وتؤدي إلى ضعف في إتقان الفصحى والابتعاد عنها يؤثر سلبًا على مهارات التّلاميذ اللغويّة.

7-ماهي اللُّغة الأنسب لشرح الدرس الفصحى أو العاميّة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	5	%50
العاميّة	0	%0
تداخل بينهما	5	%50
المجموع	10	%100

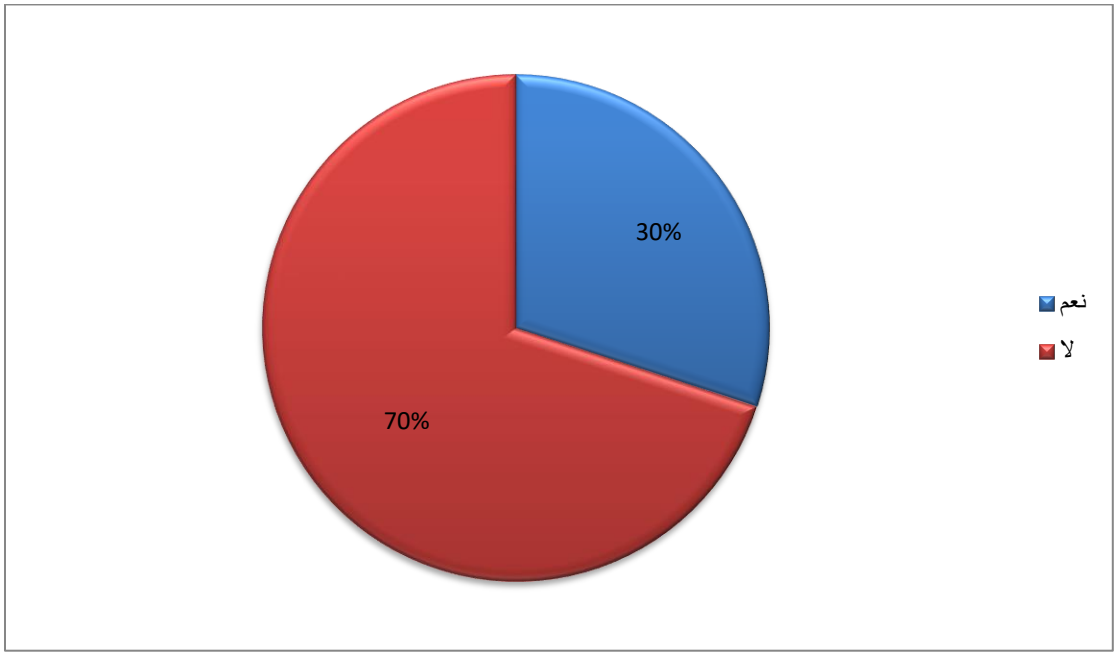


تعتبر عملية إيصال المعلومات بدقة، من أكثر التحديات التي تواجه الأساتذة في التّعليم، بحيث يختلف الأسلوب والطريقة المعتمدة، لتحقيق ذلك وتؤثر بشكل فوري على استيعاب التّلاميذ.

ومن خلال بيانات الجدول، نلاحظ أن أراء الأساتذة منقسمة بالتساوي، بين تفضيل الفصحى أو تفضيل التّداخل بين الفصحى والعاميّة لشرح الدرس، وهذا ما يعطي وجود رؤى مختلفة بين الأساتذة، حيث قدرت نسبة 50%، من الأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال الفصحى وحدها، ويرون أنها الأنسب لشرح الدرس، حيث يحرس الأساتذة على التقيد بها باعتبارها اللُّغة الرّسمية في عملية التدريس، والأداة الأساسية لترسيخ الدروس بشكل صحيح، في حين نلاحظ رفض واضح للعامية فقط، وهذا يعكس إدراكهم لأهمية اللُّغة العربية الفصحى في الوسط التّعليمي، بينما يرى 50% منهم، أن التّداخل بين الفصحى والعاميّة هو الطّريقة الأنسب لشرح الدرس، معللين أن الهدف من إدخال العاميّة مع الفصحى، تسهيل للمصطلحات الصّعبة وتوضيح الأفكار للتلاميذ ولضمان إيصال المعلومات بفعالية.

8-بسبب التّداخل اللُّغوي هل تواجهك أي صعوبات في الامتحانات؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%30
لا	7	%70
المجموع	10	%100



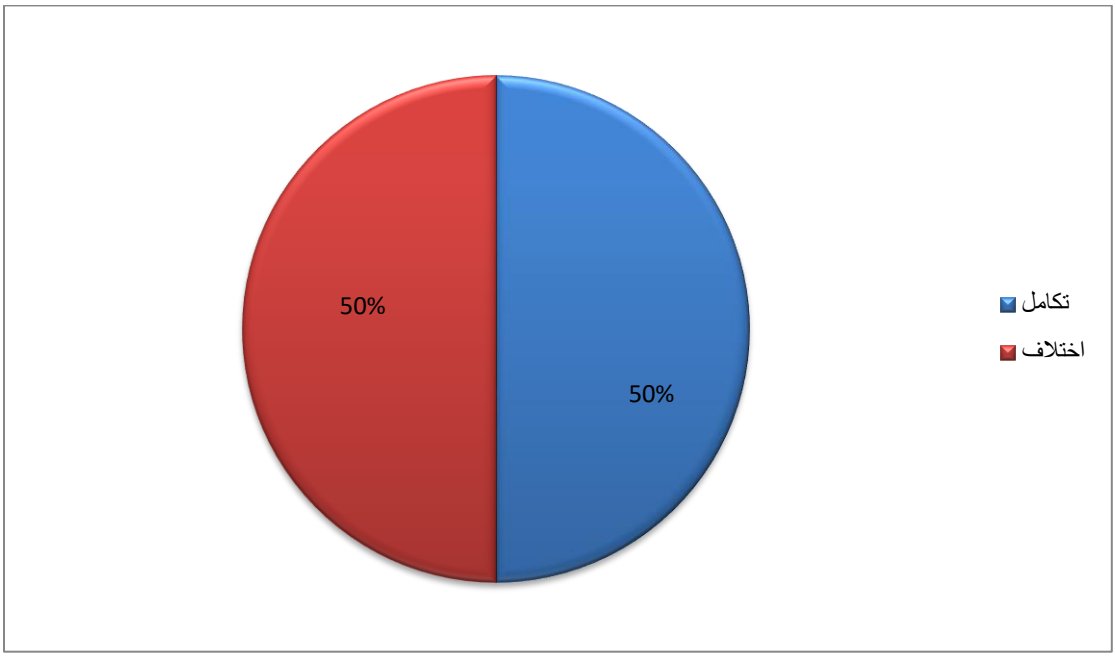
تُعد الامتحانات مرحلة أساسية وحاسمة، في تقييم مدى استيعاب التّلاميذ للمواد الدراسية، إلا أن التّداخل اللُّغوي قد يكون له تأثير سلبي في إجاباتهم على محتوى الأسئلة.

وتشير لنا نتائج الجدول أن نسبة 30% من التّلاميذ يواجهون صعوبات في الامتحانات، بسبب التّداخل اللُّغوي، ربما بسبب عدم اعتيادهم على استعمال الفصحى في المناقشة، وتعودهم على العاميّة في الحياة اليوميّة.

في المقابل نجد معظم التّلاميذ الذين قدرت نسبتهم بـ 70% لا يجدون أي صعوبة في الامتحانات، نتيجة التّداخل اللُّغوي، وهذا يعني أنهم قادرون على التمييز والفصل بين الفصحى والعاميّة أثناء الامتحانات، بسبب اعتيادهم على استعمال الفصحى أثناء الكتابة في السياق التّعليمي، وهذا شيء إيجابي لأن الإجابة في أوراق الاختبارات تكون بالفصحى فقط.

9-في رأيك ما هي العلاقة بين الفصحى والعاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
تكامل	5	%50
اختلاف	5	%50
المجموع	10	%100



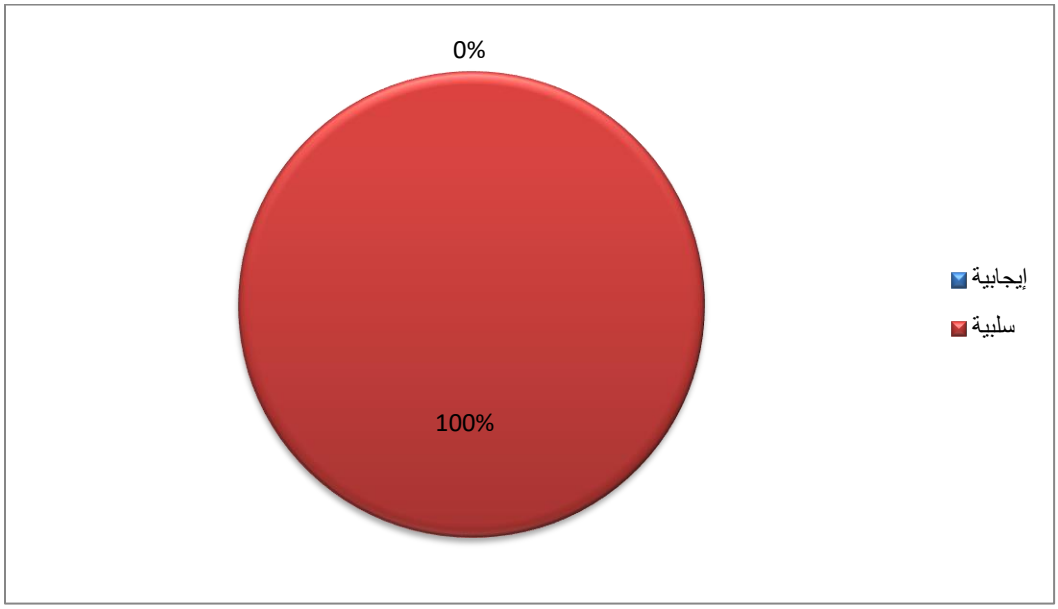
اختلفت الآراء وتباينت عن حقيقة العلاقة بين الفصحى والعاميّة، واعتبرت من أهم القضايا اللغويّة، التي أثارت جدلا بين المختصين في اللُّغة والتربية، حيث يرى البعض أن العاميّة امتدادا للفصحى وتكملها، بينما يرى أخرون أنها تختلف عنها، وقد تعيق إتقان تعلم الفصحى.

ومن خلال الجدول، نلاحظ نسبًا متساوية في أراء الأساتذة، حول العلاقة بين الفصحى والعاميّة، حيث ترى نسبة 50%، أن العلاقة بينها هي علاقة تكامل وارتباط، ربما بسبب أن العاميّة تساعد على تسهيل فهم الفصحى، خاصة عند استعمالها في الشّرح والتبسيط، وأن العديد من المصطلحات العاميّة مأخوذة من الفصحى، فقد يراها البعض جزءا منحرفا من اللُّغة الفصحى.

في المقابل النصف الأخر، يرى أن العلاقة بينهما هي علاقة اختلاف وتباين، بحيث أن لكل منهما قواعدها الخاصة، فاللُّغة الفصحى هي لغة الحوارات الرّسمية، والعاميّة هي مستوى لغوي في الحياة اليوميّة، والسّبب في النظر إلى العلاقة في الاختلاف الذي قد يكون بسبب تأثير العاميّة على الفصحى لدى التّلاميذ.

10- حسب رايك هل يمكن أن تحل العاميّة محل اللُّغة العربية الفصحى في ميدان التّعليم؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
إيجابية	0	%0
سلبية	10	%100
المجموع	10	%100



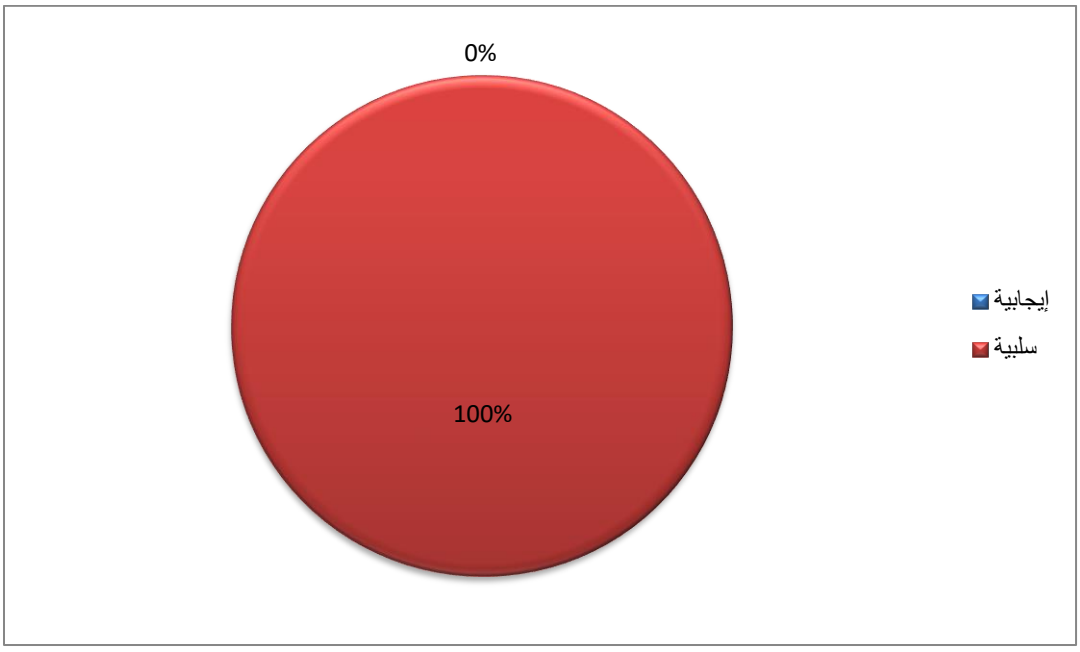
لا طالما كانت اللُّغة العربية الفصحى الرّكيزة الأساسيّة في مجال التّعليم، الذي يتطلب لغة موحدة وواضحة في الامتحانات والبرامج الدراسية، فتظل العاميّة أسلوب تواصل في الحياة العادية.

يتبين لنا من خلال بيانات الجدول، أن جميع الأساتذة اجمعوا على أن من غير الممكن، أن تحل العاميّة محل اللُّغة العربية الفصحى في ميدان التّعليم، ينعكس هذا الرفض

التام على مدى أهمية اللُّغة الفصحى، وأنها الأنسب في العملية التعلّمية، بما أنها لغة الدولة، ولغة القانون والدستور، واللُّغة الأصلية والرّسمية. ويبرر الأساتذة أن العاميّة قد تؤدي إلى تأثير سلبي على ضعف إتقان التّلاميذ للفصحى.

11- حسب رايك التّداخل اللُّغوي عند التّلاميذ يعد ظاهرة سلبية أم إيجابية؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
إيجابية	0	%0
سلبية	10	%100
المجموع	10	%100



تَعد ظاهرة التّداخل اللُّغوي، من أكثر الظواهر شيوعا في الأوساط التّعليمية، حيث يميل الأساتذة والتّلاميذ إلى المزج والدمج بين الفصحى والعاميّة، أثناء المناقشة أو الشرح، لتسهيل التواصل والاستيعاب، بينما يرى البعض أنها ظاهرة سلبية، قد تؤثر على المستوى اللُّغوي لدى التّلاميذ، وتعيق اكتسابهم للُّغة بشكل سليم.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 100% من أساتذة العيّنة، أقروا بأن التّداخل اللُّغوي لدى التّلاميذ ظاهرة سلبية، وهذا يعكس رفضًا كليا لهذه الظّاهرة في الوسط التّعليمي، وهذا

يعني أن له أثار سلبية على مستوى إتقان القواعد اللغويّة الصّحيحة، إضافة إلى ذلك فإن التّداخل اللُّغوي يفقد هيبة الفصحى كلغة للحوارات الرّسمية.

12- حلول مقترحة لتفادي التّداخل اللُّغوي والتحدث بالعامية من قبل التّلاميذ داخل حجرة القسم :

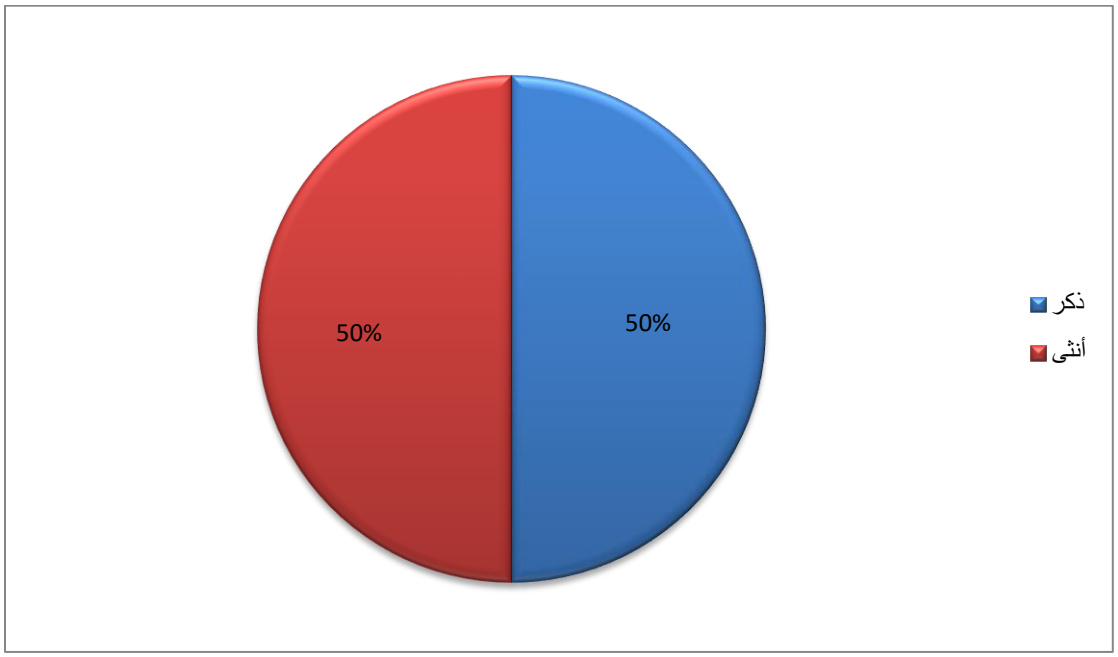
- إعادة إحياء المكانة الحقيقيّة للُّغة العربيّة الفصحى في مختلف البيئات الاِجتماعية، بدءًا من الأسرة والمحيط المجتمعي، وصولاً إلى المؤسسات التّعليمية، لضمان حضورها القوي وتأثيرها العميق في الأجيال القادمة.
- تصحيح التصورات الخاطئة المنتشرة حول الفصحى داخل المجتمع، إذ يجب تعزيز الوعي بأنها لغة حية، تواكب التطورات العصريّة ولها أهمية ثقافيّة وحضاريّة.
- تعزيز القراءة في أوساط المتعلمين، من خلال تشجيعهم على الاطلاع على الكتب والمصادر، التي تثري معارفهم اللغويّة، لما له من دور في ترسيخ القواعد اللُّغويّة في أذهانهم وتوسيع مداركهم اللُّغويّة والعقلية.
- تنمية مهارات التّعبير الشّفوي والكتابي لدى المتعلمين، وذلك بتكليفهم بإعادة سرد النصوص بأسلوبهم الخاص، وعرضها أمام زملائهم، ممّا يسهم في تطوير قدرتهم على التّحدث بطلاقة، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التواصل بفعالية.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في المبادرات والمسابقات اللُّغويّة، لما توفره من بيئة تنافسيّة محفزة تعزز روح الإبداع لديهم.
- تعزيز حضور الفصحى داخل المؤسسات التربوية، عبر اعتمادها في جميع أشكال التفاعل داخل الصفوف الدراسية وخارجها، ممّا يسهم في ترسيخها لدى المتعلمين وجعلها لغة التعبير الأساسي لديهم.
- دعم محاولات الطلاب، وتشجيعهم على استخدام الفصحى دون تثبيطهم حتى في حال ارتكابهم الأخطاء.

2 – تحليل الاستبيان الموجّه للتّلاميذ:

أ- البيانات الشخصيّة:

1-الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	15	%50
أنثى	15	%50
المجموع	30	%100

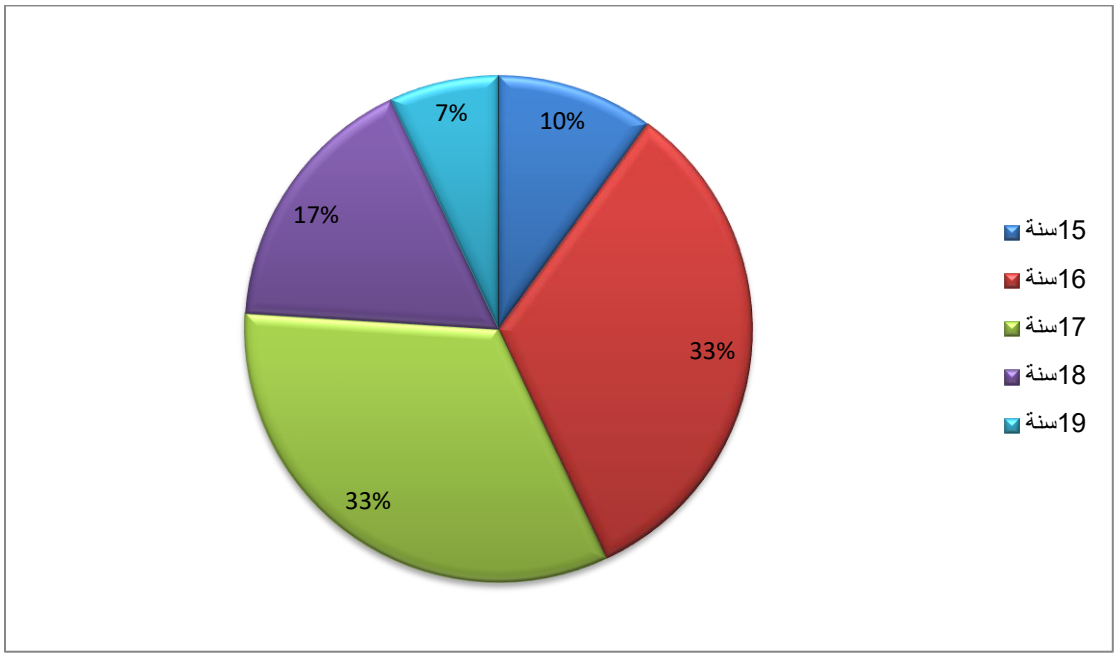


يُعد توزيع العيّنة حسب الجنس، من أهم الخطوات الواجب توفرها لتحديد طبيعة استعمال التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي، وذلك لتحديد الفرق بين الذكور والإناث، عن طريق معرفة مدى تفاعل كل منهما مع المستوى اللُّغوي أثناء التعلم.

وبناءًا على هذا، نلاحظ من الجدول أن التّوزيع متساوي بين الذكور والإناث، فالعيّنة متكونة من 30 تلميذ، قُسمت إلى 15 ذكور، قدرت نسبتهم بـ 50%، و15 إناث قدرت نسبتهم بـ 50% أيضا، ويتيح لنا هذا التّساوي دراسة أكثر موضوعية، وعدم انحياز النّتائج لجنس معين.

2-السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
15سنة	3	%10
16سنة	10	%33
17سنة	10	%33
18سنة	5	%17
19سنة	2	%7
المجموع	30	%100



يُعد عامل السن من ابرز البيانات المهمة، لتحليل ظاهرة التّداخل اللُّغوي الوسط التّعليمي التعلّمي، فالاختلاف في الأعمار داخل الحجرة الدراسية، يمكن أن يعكس لنا مدى تأثيره في استخدام الفصحى والعاميّة، فكل فئة عمرية لها طريقة في فهم اللُّغة واستخدامها.

ويتبين لنا من خلال الجدول، أن الفئة العمرية (15سنة) تشكل نسبة 10% فقط من مجموع العيّنة، فهي نسبة ضئيلة تبين لنا وجود القليل من التّلاميذ الأصغر سناً، قد يكون بسبب التحاقهم المبكر بمقاعد الدِّراسة.

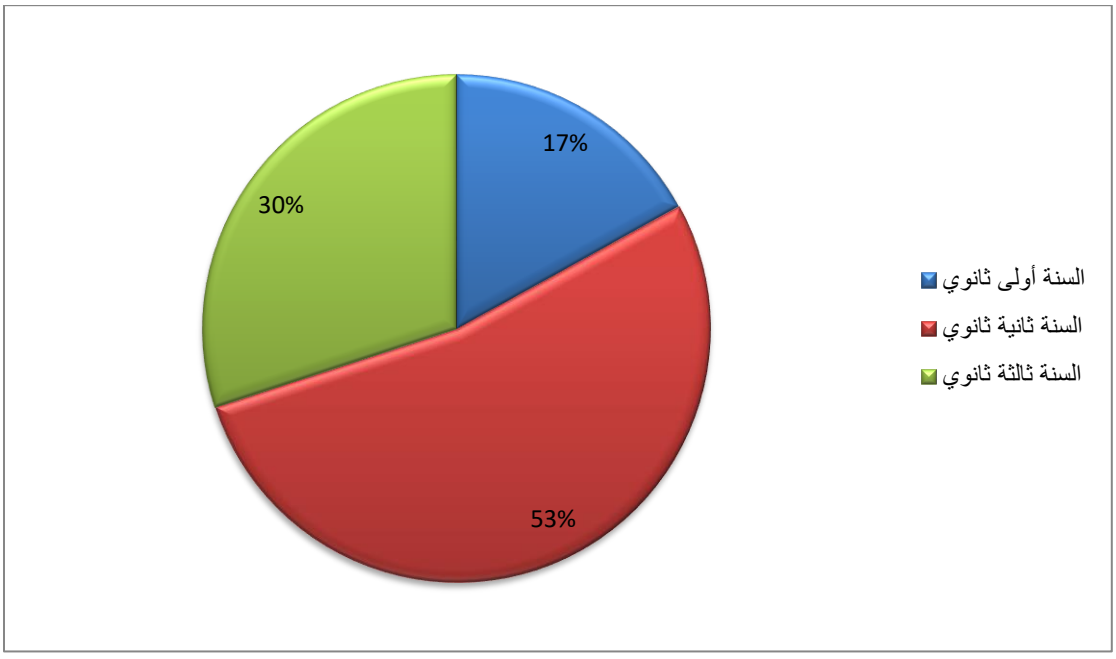
نلاحظ تساوي بين الفئة العمرية (16سنة)، والفئة العمرية (17سنة)، حيث قدرت نسبة كل منهما بـ 33%، ومنها نلاحظ أنها أكثر الفئات المتوزعة، بما أنه السن الطبيعي لطلاب هذه المرحلة.

أما الفئة العمرية (18سنة) قدرت نسبتهم بـ 17%، وهي تعتبر نسبة محدودة بحيث تعكس لنا توزيع مقبول من التّلاميذ.

والفئة الأقل نسبة توزيعا، كانت الفئة العمرية (19سنة) وقدرت بـ 7% فقد، وقد تشير إلى أن هؤلاء التّلاميذ من هذه الفئة، أعادوا السنة الدراسية مرة أو اكثر.

3-المستوى الدّراسي:

المستوى الدّراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة أولى ثانوي	5	%17
السنة ثانية ثانوي	16	%53
السنة ثالثة ثانوي	9	%30
المجموع	30	%100



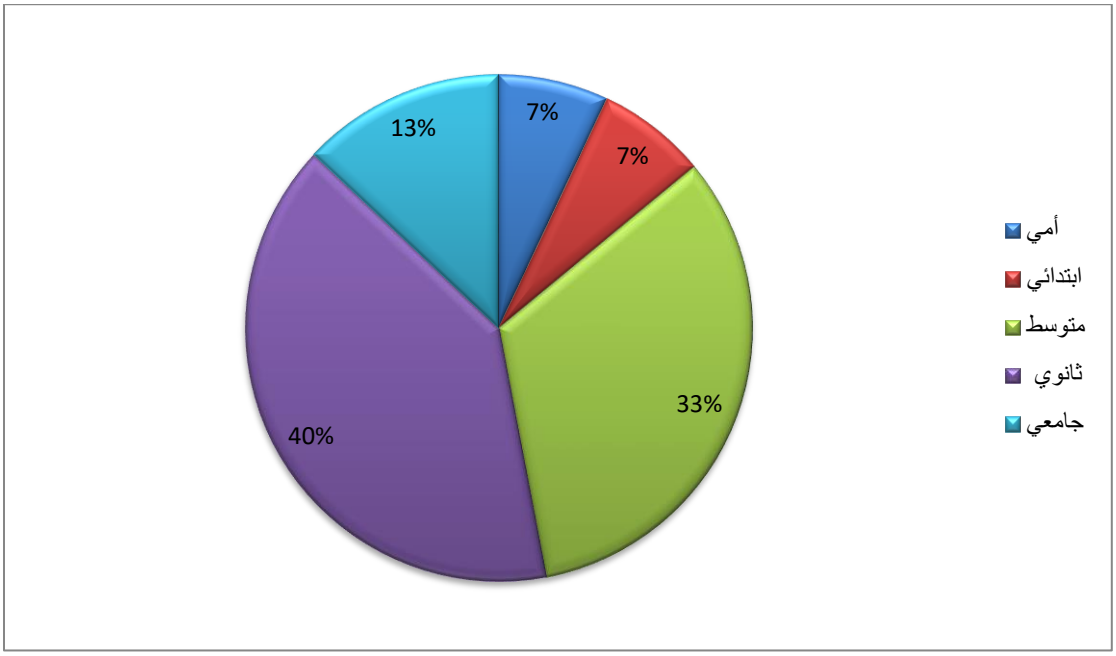
يؤدي المستوى الدراسي دورًا بارزًا في تحديد ظاهرة التّداخل اللُّغوي، بحيث تتفاوت إمكانيات التّلاميذ في التمييز بين الفصحى والعاميّة حسب المواقف، فكلما تقدم التلميذ في مستواه الدّراسي، زاد تطور مهاراته اللُّغويّة واكتسب قواعد سليمة للفصحى.

يُظهر لنا الجدول توزيع التّلاميذ حسب مستوياتهم الدراسية:

- تلاميذ السنة أولى ثانوي: يضمون أقل نسبة قدرت بـ 17% فقط، ربما يكون تأثير التّداخل اللُّغوي عليهم أقل نظرًا لصغر سنهم.
- تلاميذ السنة الثّانية ثانوي: يضمون النسبة الأكبر، والتي قدرت بـ 53%، وهو المستوى الأكثر اعتمادا في العيّنة ، نظرًا لأنهم الفئة المدروسة لهذه الظاهرة خاصة أنهم في مرحلة دراسية وسطى.
- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: وهي نسبة معتبرة تمثل 30% من إجمالي العيّنة، وهي مرحلة أساسية ومهمة، لاقترابهم من اجتياز الامتحان الرّسمي للبكالوريا، الذي يعتمد على استخدام الفصحى بشكل كلي في الإجابة.

4-المستوى التّعليمي للوالدين:

المستوى التّعليمي للوالدين	التكرار	النسبة المئوية
أمي	2	%7
ابتدائي	2	%7
متوسط	10	%33
ثانوي	12	%40
جامعي	4	%13
المجموع	30	%100



يُعد المستوى التّعليمي للوالدين، أحد العوامل المؤثرة على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، خاصة في تطوير مستوى اللُّغة الفصحى، فكلما كان مستوى الوالدين التّعليمي مرتفعا، كلما زادت قدرتهم على توجيه أبنائهم وتطوير مهاراتهم، ومن جهة أخرى، قد يؤدي انخفاض المستوى التّعليمي للوالدين، إلى الانفتاح على استخدام العاميّة اكثر، فيسبب ضعف لغوي لدى الأبناء.

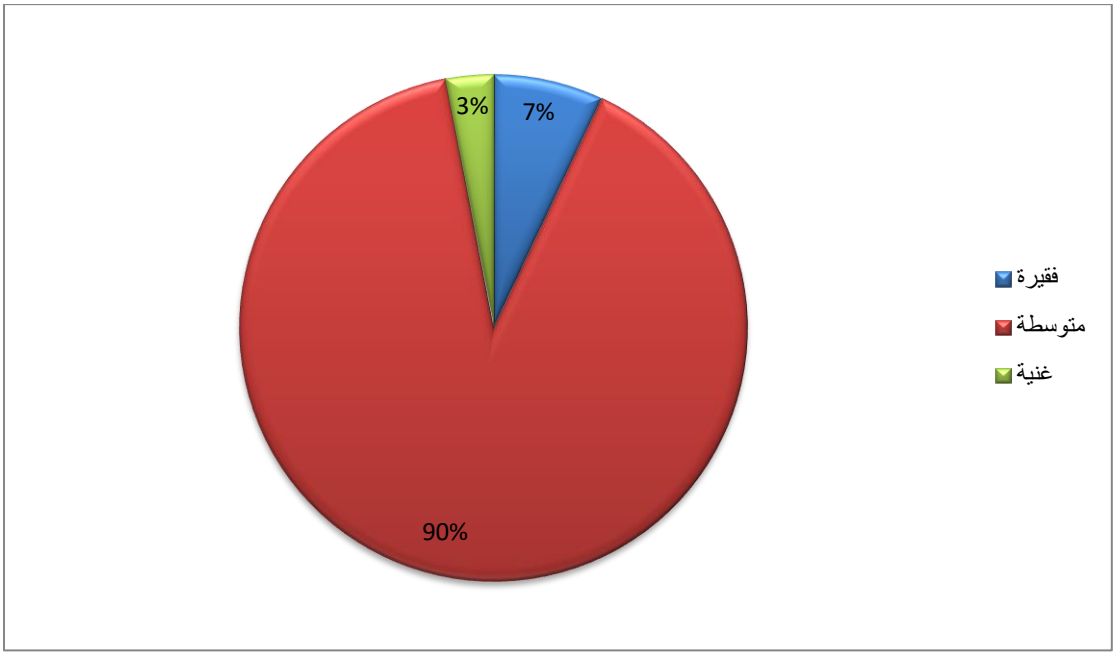
يظهر لنا الجدول توزيع المستوى التّعليمي للوالدين، حيث نلاحظ من خلاله وجود مستوى الأميين الذي قدر بنسبة 7%، بالرغم من أنها نسبة قليلة إلا أنها توضح لنا أنه لازال هناك حالات أمية، في مقابل تحسن وارتفاع مستوى تعلم الأولياء، وتعكس لنا أن التّلاميذ لا يتلقون أي دعم لغوي من أولياؤهم، وهذه النسبة تقابلها نسبة ممّاثلة لمستوى التّعليم الابتدائي والتي قدرت أيضا بـ 7%، ومن خلالها تبين لنا أن التّلاميذ قد يتلقون الدّعم الدراسي من أولياؤهم لكنّه يبقى محدود وغير كافٍ.

أما بالنسبة للمستوى التّعليمي المتوسط والثّانوي، هو الأكثر انتشارًا، حيث يضم نسبة 73% معا من إجمالي العيّنة، ومنه يتبين لنا أن معظم أولياء التّلاميذ لديهم مستوى تعليمي محترم جيد نوعا ما، يسمح لهم بتقديم الدّعم اللُّغوي لأبنائهم.

المستوى التّعليمي الجامعي قدر بنسبة 13%، وهي النّسبة الضّعيفة من العيّنة، بما أنهم لديهم تعليم عالي متقدم، مقارنة بالمستويات السّابقة يسمح لهم بتقديم أفضل لتأطير مهارات أبنائهم اللغويّة الفصيحة.

5-الطبقة الإجتماعيّة المنتمي إليها:

الطبقة الإجتماعيّة	التكرار	النسب المئوية
فقيرة	2	%7
متوسطة	27	%90
غنية	1	%3
المجموع	30	%100



تؤثر البيئة المعيشيّة لدى التّلاميذ على فرص الحصول على تعليم جيد، بحيث تؤثر الظروف الثقافيّة والإقتصاديّة والإجتماعيّة على أسلوب التّلاميذ في التحدث والكتابة، سواء داخل القسم أو خارجه، ومدى تعرضهم للُّغة الفصحى أو العاميّة، والهدف من اختيارنا لهذا التساؤل في استبيان التّلاميذ، هو معرفة العلاقة بين الوسط المعيشي، واستخدام الفصحى أو العاميّة في الوسط التّعليمي.

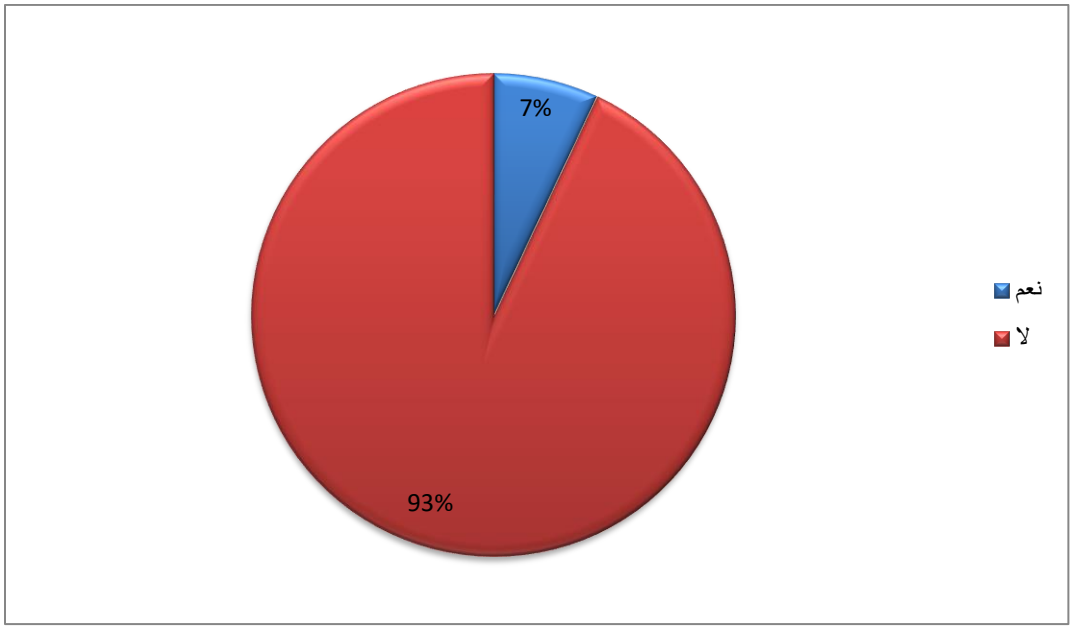
نلاحظ من خلال الجدول، توزيع التّلاميذ من خلال الطّبقة الإجتماعيّة المنتمون إليها:

الطّبقة الفقيرة تمثل نسبة 7%، رغم أنّها فئة محدودة، لكن ربما يكون اعتماد هذه الطبقة على العاميّة بشكل كبير لضعف قدرتهم على اقتناء مصادر تعليميّة مختلفة، أما الطبقة المتوسطة شكلت نسبة ،90% وهي الطّبقة الغالبة في عينتنا، بحيث يظهر لنا أن معظم التّلاميذ ينتمون إلى مستوى معيشي متوسط، وتكون غالبا متعرضة للفصحى في الحياة اليوميّة بشكل معتدل، أما الطبقة الغنيّة، تشكل نسبة 3% فقط، وهي أقل نسبة لكن تتيح للتلاميذ فرصة الوصول إلى بيئات تعليمية داعمة للفصحى أكثر، كالمدارس الخاصة مثلا.

ب- أسئلة متعلقة بالبحث:

1-هل تواجهك صعوبة في فهم الدرس بالفصحى؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%7
لا	28	%93
المجموع	30	%100

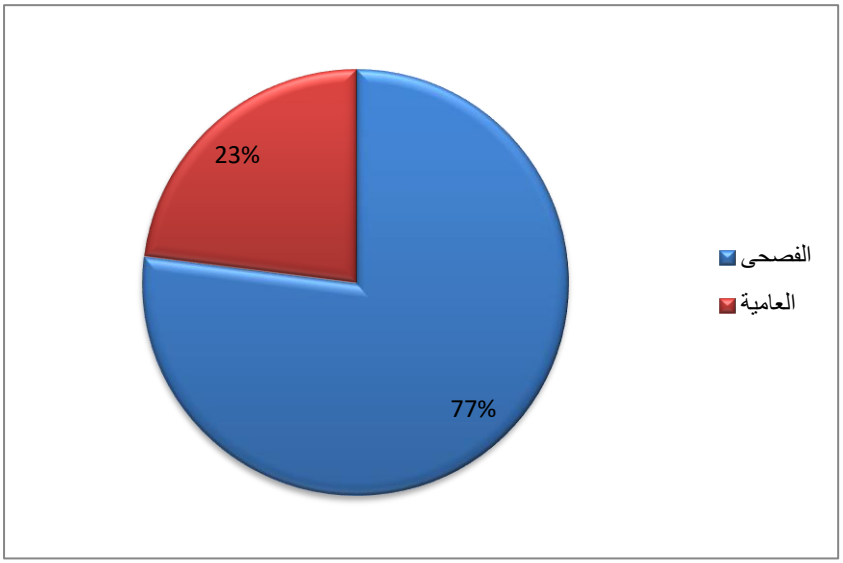


تُعد اللُّغة العربيّة الفصحى الدّعامة الرئيسيّة في الوسط التّعليمي التعلّمي، وهي اللُّغة الرّسمية التي يعتمد عليها عادة الأستاذ في تقديم الدرس، وعلى الرّغم من ذلك إلا أن الفروقات الفردية تختلف من تلميذ إلى أخر، فيلجأ الأستاذ إلى الاعتماد على العاميّة في تبسيط وتوضيح المفاهيم المستعصيّة الفهم.

يبين لنا الجدول، بيانات حول صعوبة فهم الدّرس بالفصحى لدى التّلاميذ، فنرى أن الأغلبيّة لا يواجهون أي صعوبة في فهم الدرس بالفصحى، وقد قدرت نسبتهم بـ 93%، وهذا يعني أن لديهم مستوى مثالي في استقبال الفصحى، وهذه نتيجة إيجابية تعكس مدى تفوق الفصحى كلغة في التّعليم، وفي المقابل نجد نسبة طفيفة جدا، من التّلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم الدّرس بالفصحى، حيث قدرت نسبتهم بـ 7% فقط، قد تكون هذه الصعوبة بسبب اعتيادهم على استخدام العاميّة في الحياة اليوميّة، وخارج قاعات الدِّراسة، فعند استقبال الدرس، قد يجدون بعض المصطلحات بالفصحى غير مألوفة، ويفضلون تبسيطها وشرحها أكثر بالعاميّة.

2-مإذا تستعمل أكثر في التواصل مع الأستاذ داخل القسم الفصحى أو العاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	23	%77
العاميّة	7	%23
المجموع	30	%100

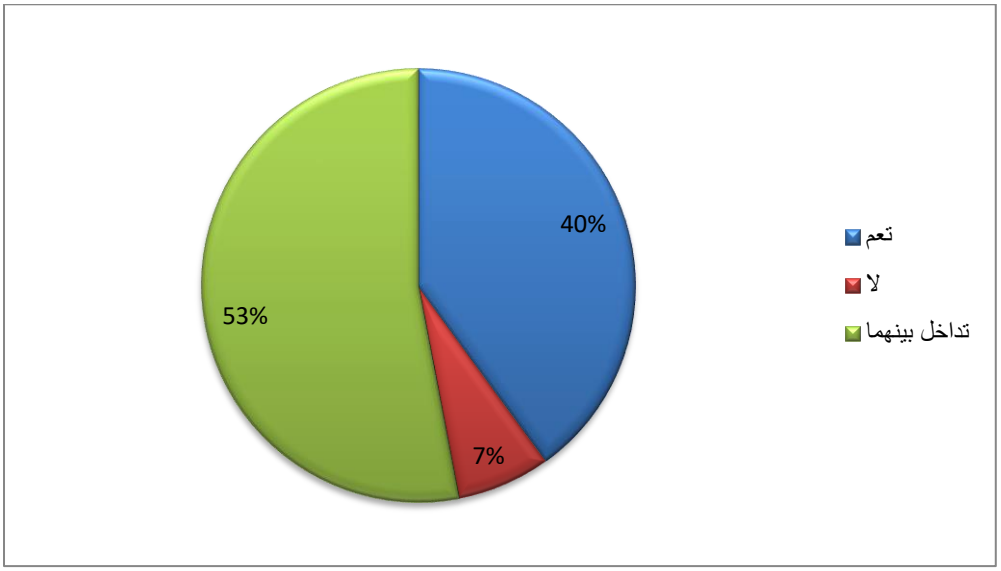


يختلف المستوى اللُّغوي المستخدم من طرف التّلاميذ في التواصل مع الأستاذ داخل القسم، بحيث يعتمد البعض على الفصحى، بما أنها اللُّغة النظامية في التدريس، بينما يلجأ البعض الأخر للعامية، نظرًا لسهولتها واعتيادهم عليها، فيجدونها الأبسط في التعبير.

نلاحظ من خلال الجدول، أن أغلبية التّلاميذ يلجؤون إلى الفصحى في التواصل مع الأستاذ داخل القسم، وقدرت نسبتهم بـ 7،7% لأنها اللُّغة النظاميّة والأكثر استعمالا في القسم، هذا ما يجعلهم ملتزمين بها أثناء التخاطب مع الأساتذة، أو ربما بسبب توصيات أساتذتهم على الالتزام والوعي بأهمية الفصحى، ووجوب حضورها في الإطار التّعليمي، وفي المقابل نجد نسبة 23% من التّلاميذ الذين يلجؤون إلى العاميّة، في التفاعل مع الأستاذ داخل القسم، ربما يكون السّبب في أنهم يكونوا أكثر راحة عند استخدامها، خاصة وأنها لغة الحياة اليوميّة، والأسهل في التعبير عن آرائهم وطرح أسئلتهم.

3-هل يستعمل الأستاذ الفصحى فقط داخل القسم؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	2	%7
تداخل بينهما	16	%53
المجموع	30	%100



تُعد اللُّغة العربية الفصحى الركيزة الأساسية في ميدان التّعليم، وهي اللُّغة الموحدة لجميع التّلاميذ والأساتذة في شرح وتقديم الدّروس في مختلف المواد، ما عدا المواد الأجنبيّة، إلا أن بعض الأساتذة يلجؤون للعامية أو المزج بينها وبين الفصحى، لتسهيل وتبسيط بعض المصطلحات، التي تصعب على أذهان التّلاميذ.

نلاحظ من خلال بيانات الجدول مدى استعمال الأستاذ للفصحى في القسم:

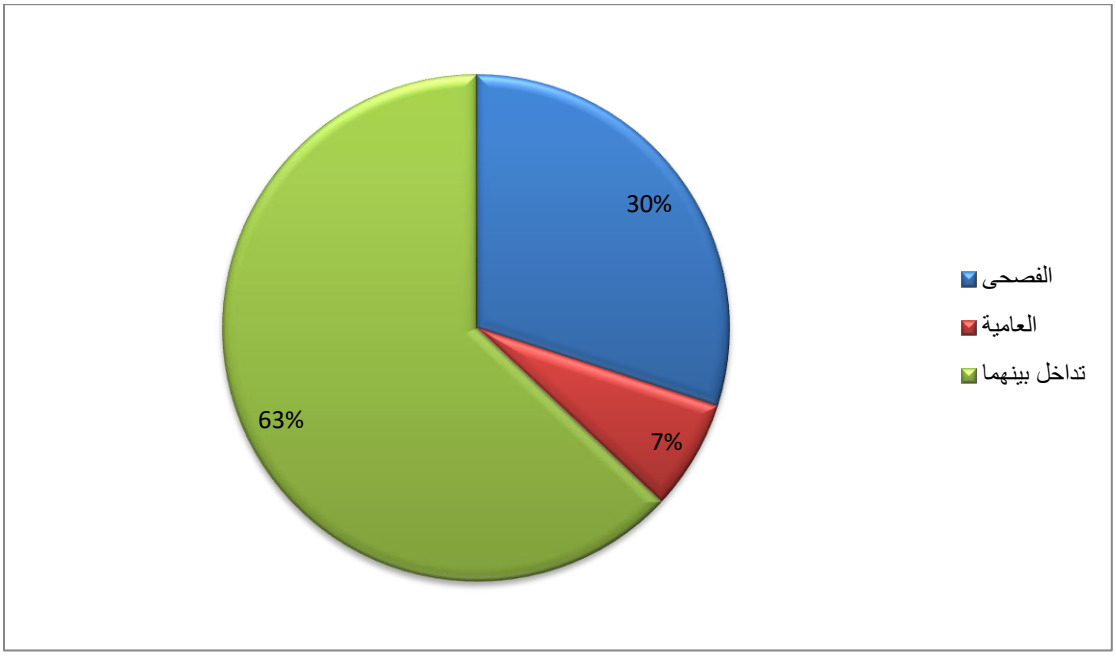
وجود نسبة 40% من الأساتذة الذين يعتمدون على اللُّغة الفصحى بشكل كلي في القسم، هذا يبين لنا مدى وعي الأستاذ بأهمية الفصحى في التّعليم، ما يشجع التّلاميذ على تطوير مهاراتهم اللغويّة، وربما يكون هذا الالتزام راجع إلى تخصص الأستاذ، خاصة الأساتذة المتخصصين في اللُّغة العربية والعلوم الشرعيّة.

وقدرت نسبة 7% فقط، من الأساتذة الذين يستعملون العاميّة في القسم، وهي نسبة ضئيلة جدا، تعكس لنا أن هناك عددًا هامشيًا من الأساتذة الذين يعتمدون عليها، ربما يكون بسبب اختلاف المواد الدراسية، كالرياضيات والفيزياء ... وأيضا بسبب تقريب الفهم أكثر للتلاميذ.

أيضا هناك نسبة مرتفعة قدرت بـ 53%، من الأساتذة الذين يفضلون الدمج بين الفصحى والعاميّة، لتحقيق مستوى متوازن، بين المحافظة على الفصحى وتبسيط الفهم بالعاميّة، لضمان ادراك واستيعاب أكثر من طرف التّلاميذ.

4-كيف تكون إجابتك الشفوية على أسئلة الأستاذ؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	9	%30
العاميّة	2	%7
تداخل بينهما	19	%63
المجموع	30	%100



تعكس إجابات التّلاميذ الشفوية في القسم، مدى تحكمهم في اللُّغة الفصحى، وتمكنهم منها، خاصة مع شيوع التّداخل اللُّغوي في الأوساط التّعليمية، فيفضل البعض الفصحى، بما أنهم في مؤسسة تربوية تعليمية، بينما يلجأ البعض الأخر إلى العاميّة أو التّداخل بينها وبين الفصحى، لتسهيل توصيل المعلومات.

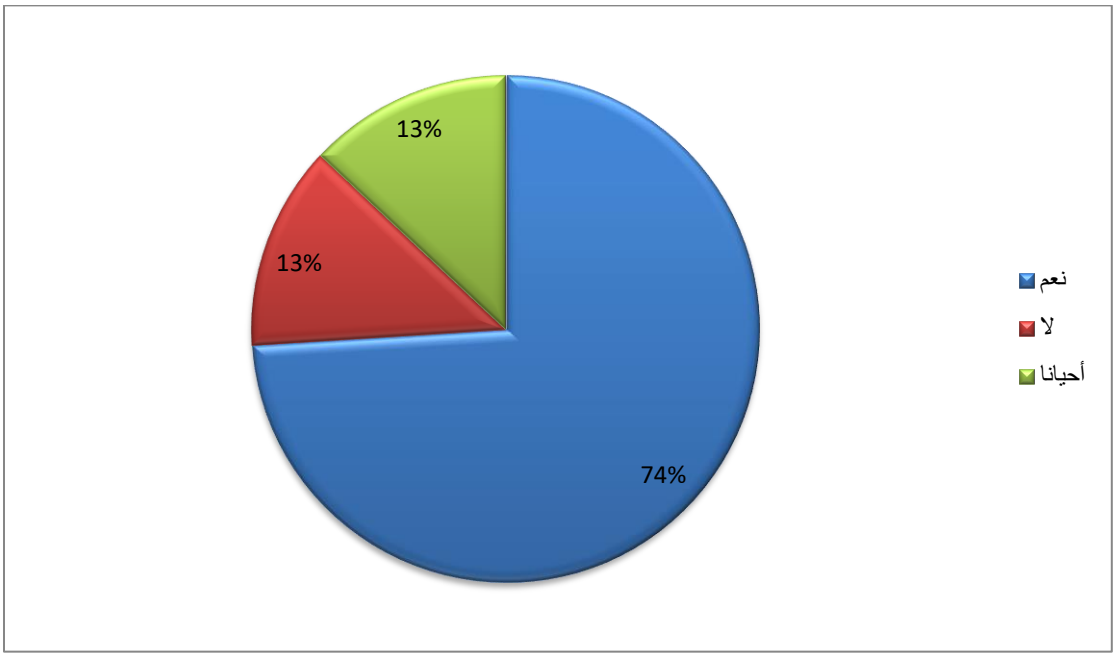
نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة 30% من التّلاميذ الذين يفضلون أن تكون إجابتهم الشفويّة على أسئلة الأستاذ بالفصحى فقطّ وتعكس لنا هذه النتيجةّ مدى تقيدهم بالفصحىّ ربما لحب اللُّغة، أو كثرة المطالعة، أو ربما للسعي في تحسين وتقديم مستوى افضل.

بينما نجد نسبة 7% فقط، من التّلاميذ الذين يعتمدون على العاميّة وحدها، ربما بسبب عدم تمكنهم من الفصحى بشكل كلي، أو العفويّة في تعبيرهم.

والنسبة الغالبة والتي قدرت بـ60%، هي من الذين يفضلون اللجوء إلى التّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعاميّة، قد يكون بسبب تعودهم على العاميّة أو عند غياب مفردات مناسبة للتعبير، بحيث تبقى اللُّغة العربية الفصحى هي الأساس، لكن الاعتماد على العاميّة راجع للتّفاعل والتّواصل اليومي بين التّلاميذ وأساتذتهم.

5-هل لديك الشجاعة للتحدث أمام زملائك بالفصحى؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%74
لا	4	%13
أحيانا	4	%13
المجموع	30	%100



من المؤكد أن اللُّغة العربيّة الفصحى هي لغة التّعليم النظاميّة، لكن درجة استعمالها تتفاوت من تلميذ إلى أخر، فالبعض منهم يتحدثون بها بكل ثقة، بينما البعض الأخر يترددون بسبب اعتيادهم على العاميّة، والخوف من الوقوع في الزّلات.

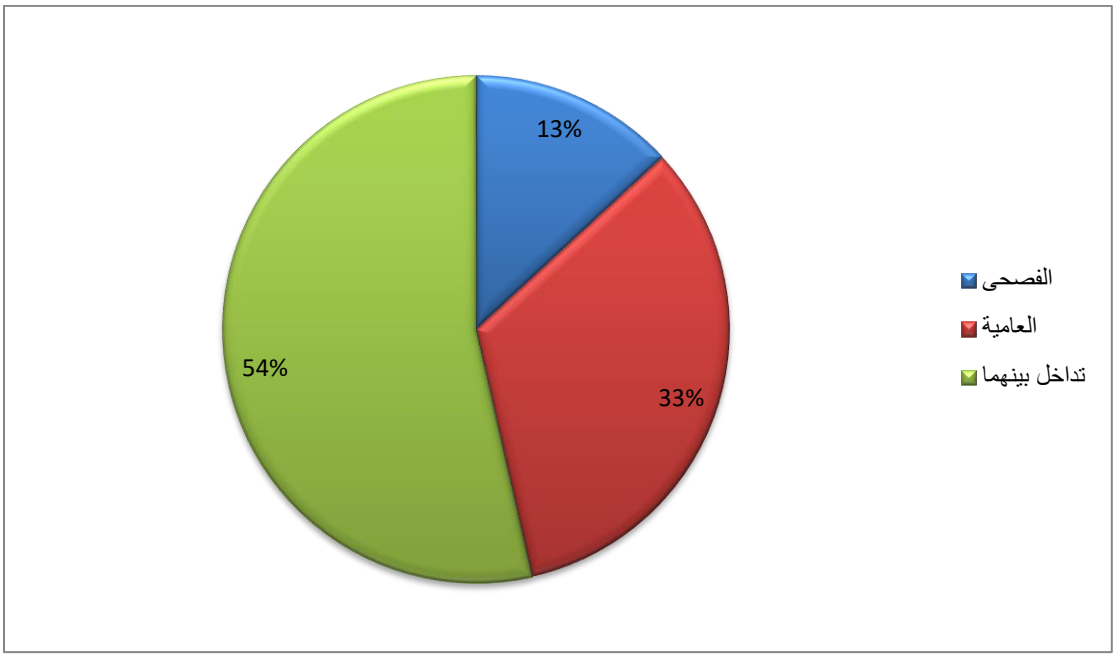
تشير لنا بيانات الجدول، أن أكثرية التّلاميذ لديهم الشّجاعة للتحدث أمام زملائهم بالفصحى، وقدرت نسبتهم بـ 74%، ممّا يبين لنا مكانة عالية من الثقة في قدراتهم اللغويّة، وهذا يُعد شيء إيجابي، ويشجعهم على الممّارسة وتطوير من مهاراتهم داخل القسم.

بينما نجد نسبة 13%، من الذين كانت إجابتهم بـ "لا"، وهذا يدل على أن ليس لديهم القدر الكافي من الاستعداد للتحدث بالفصحى، قد يكون هذا راجعا للخوف من الوقوع في العثرات اللغويّة.

أيضا وجود نسبة قدرت بـ 13%، كانت إجابتهم بـ "أحيانا"، وهذا يبين لنا أن هناك تذبذب وارتياب، بحيث يكون توظيفهم للفصحى راجع لطبيعة السياق أو الموقف، فيفضلون استعمال العاميّة في التواصل العادي، والفصحى في المواقف اكثر رسميّة.

6-هل تناقش بالفصحى أو العاميّة داخل القسم؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	4	%13
العاميّة	10	%33
تداخل بينهما	16	%54
المجموع	30	%100



يُعد التناقش داخل الحجرة الدراسيّة، فرصة لتطوير قدرات التفاعل اللُّغوي لدى التّلاميذ، وهو يبين مدى تمكنهم من الفصحى، أو تعودهم على العاميّة أكثر في التعبير عن آرائهم.

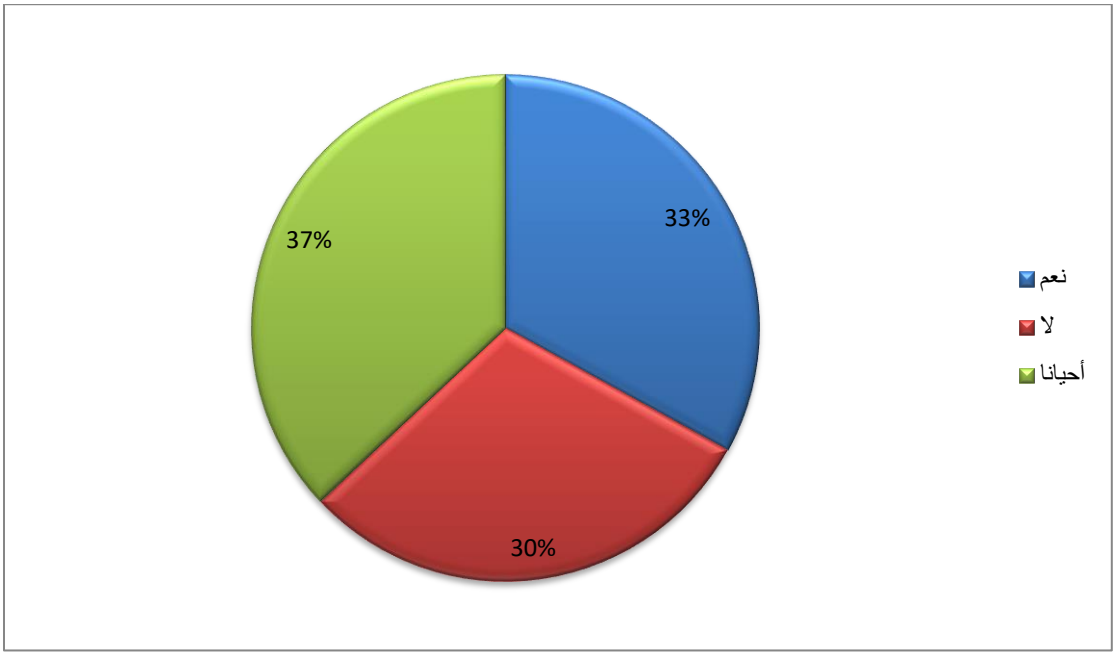
نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة 13% فقط، من التّلاميذ الذين يفضلون الفصحى أثناء مناقشاتهم في القسم، بحيث يجد البعض ربما صعوبة في التعبير بها، أو ربما راجع لطبيعة استخدام الأستاذ لها، وهذا ينعكس على طريقة تحدث التّلاميذ.

بينما يلجأ 33%، من إجمالي العيّنة من التّلاميذ، في استعمال العاميّة فقط في المناقشة داخل القسم، نظرًا لتعودهم عليها، بصفتها المستوى اللُّغوي داخل الحياة اليوميّة، أو لعدم وجود وعي وتشجيع من طرف الأساتذة.

أما معظم التّلاميذ والذين قدرت نسبتهم بـ 53%، يلجؤون للمزج بين الفصحى والعاميّة، أثناء المناقشة داخل الحجرة الدراسية، بسبب أن الفصحى وحدها ليست كافية للشرح، والتوضيح، والتفسير، لما يدفعهم إلى الاستعانة بالعاميّة، أو ربما بسبب تأثير بيئتهم اللغويّة، التي تفرض وجود العاميّة حتى في قاعات الدِّراسة.

7-هل تقدم لك الأسرة المساعدة لِلاكتساب اللُّغوي الصّحيح؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%33
لا	9	%30
أحيانا	11	%37
المجموع	30	%100



لدى الأسرة دور فعّال، ومهم في الاكتساب اللُّغوي السليم، بحيث تعتبر الأسرة هي المحيط الأول الذي يتعرض فيه الطفل للُّغة، بحيث يسمع ويستقبل اللُّغة في سياقات متنوعة، سواء بالتحدث باللُّغة الأم، أو بسماع لغة الطفل والتصحيح له، أو القراءة أو حتى اللّعب، فكما تؤثر بشكل إيجابي، يمكن للأسرة أن تؤثر بشكل سلبي على قدرة الطفل، في اكتساب اللُّغة الفصحى.

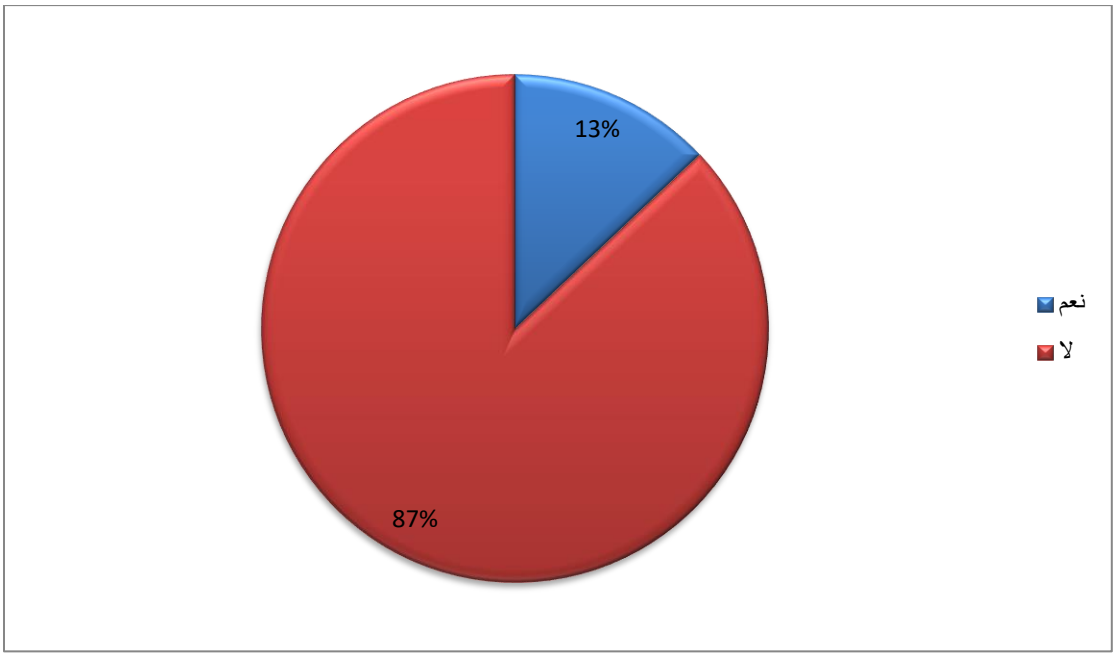
نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 33%، من التّلاميذ الذين يتلقون المساعدة اللغويّة من أسرتهم، هذا يدل على أن الأولياء يشجعون ويؤكدون على أهمية تنمية مهارات وقدرات أبنائهم في اللُّغة، ممّا يقوي ويرفع من فرص اكتسابهم للُغة سليمة غير تالفة.

وقدرت نسبة حوالي 30%، من التّلاميذ الذين يقرون بأنهم لا يتلقون أي مساعدة لغويّة من أسرتهم، ربما بسبب تأثرهم بالعاميّة بصفة كبيرة، أو بسبب المستوى التّعليمي المنخفض للوالدين، أو أيضا بسبب الانشغال عنهم.

وما يقارب نسبة 37%، من التّلاميذ الذين يتلقون المساعدة أحيانا، حيث يتبين لنا أن الدّعم اللُّغوي من طرف الأسرة متواجد، لكن غير متواصل بشكل دائم، فقد يكون عند الطلب فقط، والحاجة من طرف الأبناء.

8-هل تستعمل الفصحى في المحيط الخارجي؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%13
لا	26	%87
المجموع	30	%100



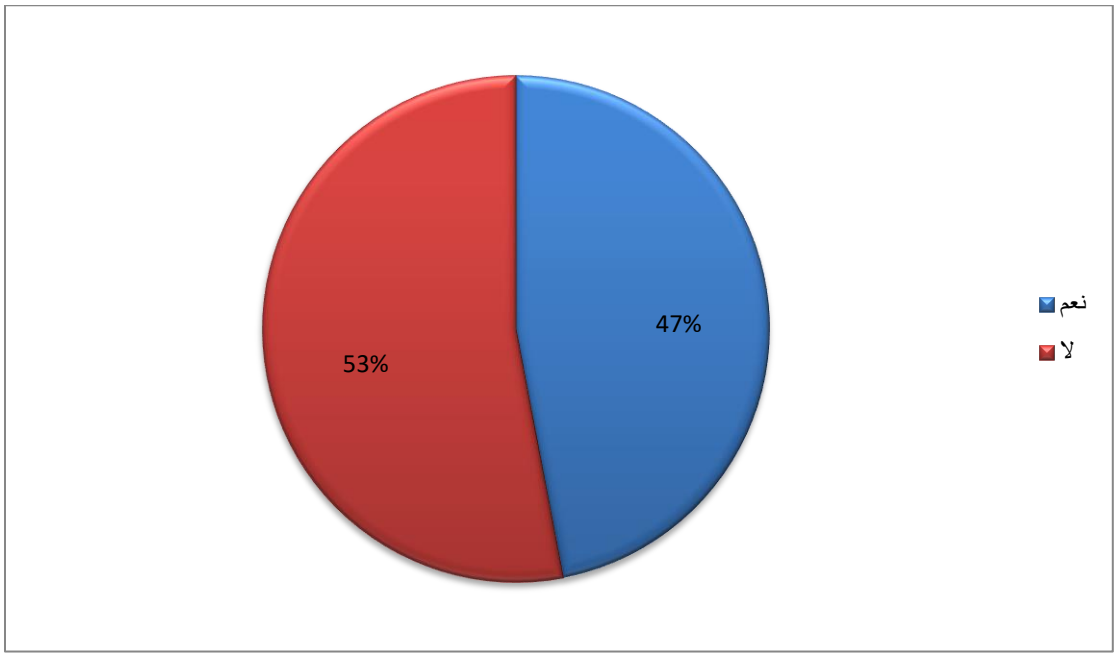
تُعد اللُّغة العربية الفصحى هي الأداة الرئيسية في الميدان التّعليمي، ووسيلة في التفاعلات الرّسمية، لكن تبقى العاميّة الأكثر استعمالا وانتشارا في الحياة العادية اليوميّة، واستعمال الفصحى يبقى محصورًا فقط في اللقاءات الرّسمية.

نلاحظ من خلال بيانات الجدول، أن نسبة 13% فقط، من التّلاميذ الذين يقرون على استخدامهم للفصحى في المحيط الخارجي، وهي نسبة ضئيلة جدا، وهذا يدل على انهم يسعون على تطوير لغتهم في الحياة اليوميّة، وتعزيز حضور الفصحى حتى في مجتمعاتهم، ومدى تأثر هذه الفئة من التّلاميذ بالتّعليم الرسمي.

في المقابل نجد أن الغالبيّة قدرت نسبتهم بـ 87%، لا يستعملون الفصحى في المحيط الخارجي وهذا يعني أنهم يعتمدون على العاميّة أكثر عند تواصلهم مع الناس خارج المحيط المدرسي، بسبب تعودهم عليها وسهولتها على ألسنتهم.

9-هل تؤثر وسائل الإعلام الحديثة في لغتك؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%47
لا	16	%53
المجموع	30	%100



تُعد وسائل الإعلام الحديثة ومنها التلفاز، والإعلام الآلي، ووسائل التواصل الاجتماعي، من بين أكثر العوامل التي تؤثر في لغة التّلاميذ، وتعزز من فرص التّداخل اللُّغوي لديهم، خاصة لدى جيل الشباب، ممّا تؤثر على لغتهم وتقلل من قدراتهم اللغويّة.

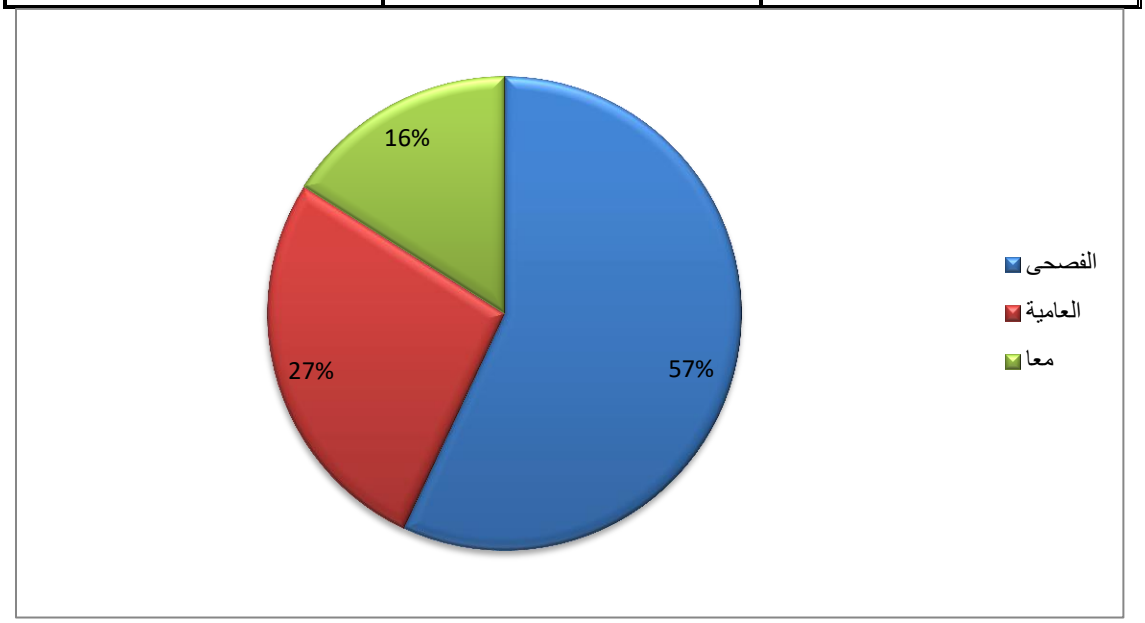
يتبين لنا من خلال بيانات الجدول، نسب تكون شبه متقاربة، فنلاحظ أن نسبة 47% من التّلاميذ الذين يعتقدون أن هناك تأثير على لغتهم، بسبب وسائل الإعلام الحديثة، قد يكون هذا بسبب المحتويات الإعلامية، التي توفر تعابير مختلفة من اللهجات، أو بسبب دخول

بعض الألفاظ والمفردات الجديدة عليهم، أو ربما أيضا بسبب البرامج التلفزيونية، ووسائل التواصل الاجتماعي، التي تدعم المزج بين الفصحى والعاميّة في سياقات مختلفة.

في المقابل نجد نسبة قدرة بـ 53%، من التّلاميذ الذين يرون بأن لغتهم لا تتأثر بسبب وسائل الإعلام الحديثة، ممّا يعكس وعيهم وإدراكهم لمحدوديّة المحتوى الإعلامي، وقدرتهم أيضا على التمييز بين ما يستخدم في الإعلام، وبين ما يعتمدون عليه في بيئتهم التّعليمية، أو طريقة تعبيرهم في الحياة العاديّة.

10-هل تفضل الدِّراسة بالفصحى أو العاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الفصحى	17	%57
العاميّة	8	%27
معا	5	%16
المجموع	30	%100



تُعد اللُّغة العربية الفصحى هي الدّعامة والركيزة الأولى والأساسيّة في الأوساط التّعليمية، واللّهجة العاميّة هي لغة التّواصل اليومي، ويبين تفضيل التّلاميذ لمستوى لغوي

معين، مدى تأثرهم بأي واحد منهم، وفي المقابل يفضل بعضهم المزج بين الفصحى والعاميّة للتوضيح والتفسير.

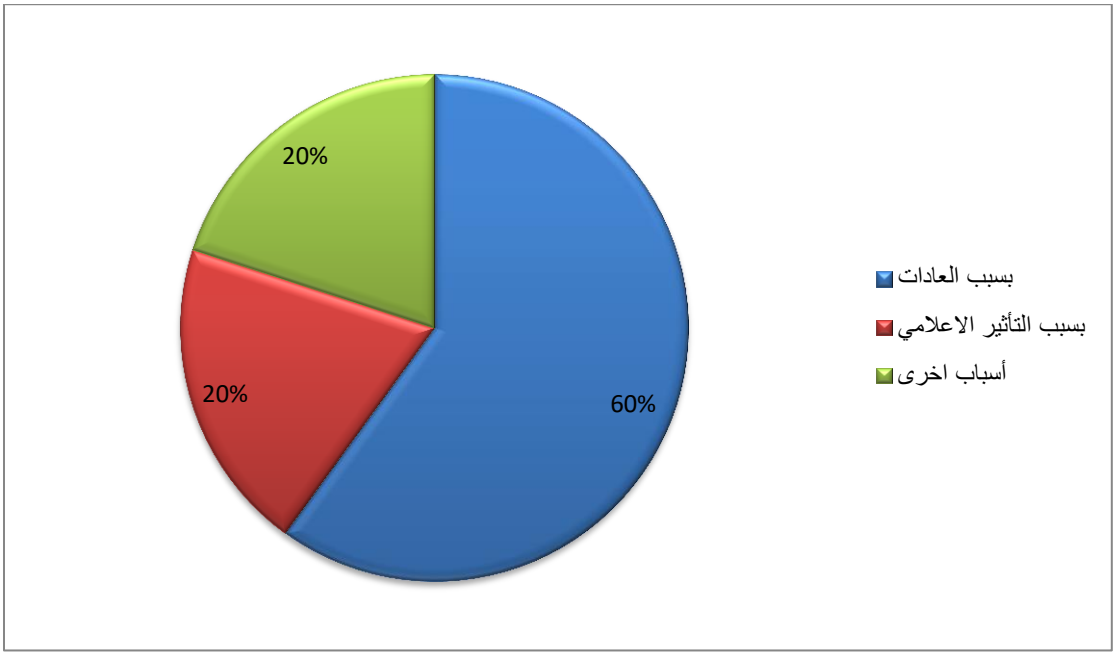
يتضح لنا من خلال بيانات الجدول، أن معضم التّلاميذ وقد قدرت نسبتهم بـ 57%، يفضلون الدِّراسة بالفصحى فقط، وأن الفصحى لا تزال الاختيار الأفضل لدى البعض، ممّا يعكس لنا مدى إدراكهم ووعيهم بأهمية الالتزام بها، خاصة بما أنها اللُّغة النظاميّة المعتمدة في البرامج الدراسيّة.

في حين قدرت نسبة 27%، من التّلاميذ الذين يفضلون الدِّراسة بالعاميّة، قد يكون هذا بسبب سهولة فهمهم للدرس، عند تقديمه بلغة قريبة من حياتهم اليوميّة، أو بسبب اعتيادهم عليها.

في المقابل نجد أقل نسبة وقدرت بـ 16%، من التّلاميذ الذين يفضلون الاعتماد على الدمج بين الفصحى والعاميّة معا، فقد يكون بسبب الفروقات الفردية لدى بعض التّلاميذ، خاصة عند وجود مفردات ومفاهيم صعبة بالفصحى، وتبسيطها لهم بالعاميّة.

11-لماذا تعتقد أن الناس يخلطون بين الفصحى والعاميّة؟:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
بسبب العادات	18	%60
بسبب التأثير الإعلامي	6	%20
أسباب أخرى	6	%20
المجموع	30	%100



تُعد ظاهرة التّداخل اللغويّة، من أبرز الظّواهر المنتشرة خاصة في الأوساط التّعليميّة حيث يعتمد كل الأساتذة والتّلاميذ على الفصحى كلُغة رسميّة للتعليم، ومزجها مع العاميّة لسهولتها في التّوضيح والتّفسير، وقد يكون هذا التّفسير راجع لعدة أسباب، قد تكون بسبب العادة، أو التأثير الإعلامي، أو لأسباب أخرى.

يتبين لنا من خلال بيانات الجدول، أن اغلب التّلاميذ يقرون بأن الخلط بين الفصحى والعاميّة، سببه العادة وقدرت نسبتهم بـ 60%، وهذا ربما يكون بسبب التّحدث، وممّارسة الناس للعاميّة في حياتهم اليوميّة، ممّا يجعلهم يعتمدون عليها حتى في السّياقات التي تتطلب وجود الفصحى.

في حين قدرت نسبة 20%، من التّلاميذ الذين يعتقدون أن الخلط بين الفصحى والعاميّة، قد يكون سببه التأثير الإعلامي، أو بسبب الأفلام، والمنصات الإجتماعية للتواصل الاجتماعي، أو المحتويات الإعلامية، وما إلى ذلك...، تؤدي إلى المزج بين الفصحى والعاميّة، ويصعب عليهم الحفاظ على الفصحى في التّعليم.

وقدرت نسبة 20%، من التّلاميذ الذين كانت إجابتهم أن سبب التّداخل اللُّغوي راجع لأسباب أخرى، قد تكون هذه الأسباب المحيط، أو رغبتهم في تبسيط وتسهيل بعض

المصطلحات والمفاهيم، التي تكون في بالفصحى، أو حتى بعدم التركيز على الفصحى في المؤسسات التّعليميّة.

خلاصة:

من خلال ما تم جمعه من بيانات ميدانية، وتحليل نتائج الاستبيان، المخصص لكل من الأساتذة والتّلاميذ. تمكنّا من الوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات، التي تعكس واقع ظاهرة التّداخل اللغويّة، داخل الأقسام الدراسية. فتبين لنا:

- أن أغلبية الأساتذة والتّلاميذ، يميلون إلى استخدام المزج بين الفصحى والعاميّة في التفاعل داخل القسم. وذلك لفعالية التواصل، وتبسيط المفاهيم، ومراعاة الفروقات الفردية بين التّلاميذ.
- تبين أن جل الأساتذة اتفقوا على أن التّداخل اللُّغوي ظاهرة سلبية في التّعليم، وإقرارهم بخطورته على المدى البعيد، في إضعاف المهارات اللغويّة لدى التّلاميذ، رغم لجوء بعضهم إليه لأغراض بيداغوجية.
- كشفت لنا معطيات الدِّراسة عن العوامل المؤثرة في تفشي هذه الظاهرة، منها المستوى الثقافي للأسرة، والبيئة الإجتماعية، إلى جانب محدودية التوجيه اللُّغوي داخل المؤسسات التربوية

بالرغم من هيمنة العاميّة في حياة التّلاميذ اليوميّة، لا يزال للتّلاميذ وعي بأهمية الفصحى في التّعليم، وقد أكد الكثير منهم على رغبتهم في استخدام الفصحى، وتحسين مستواهم فيها.


خـاتمـــة

بحمد الله تعالى، تم إتمام هذا البحث بجانبيه النّظري والتّطبيقي، والذي استهدف الكشف عن طبيعة التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي– التعلّمي، وأثر ذلك على تعليم اللُّغة العربية في المستوى الثّانوي. وقد أسفرت الدِّراسة الميدانية، مدعومة بالتحلّيل النّظري، عن جملة من النتائج نذكرها فيما يلي:

- اللُّغة وسيلة للتعبير والتفاهم ونقل الأفكار المختلفة بين البشر، وقد تناولها اللُّغويون من نواحٍ مختلفة، فمنهم من ركّز على أصلها الصّوتي، ومنهم من نظر إليها كأداة تواصل تحمل دلالات ومعاني.

- تُستخدم اللُّغة بوصفها نظامًا من الرموز يتّفق عليه أفراد المجتمع، للتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم.

- تُعد اللّهجة من أشكال تطور اللُّغة داخل المجتمعات، إذ تعبّر عن خصائص مميزة في النّطق والتركيب والمعجم، بحسب البيئة الاِجتماعية.

- اللّهجة وسيلة تواصل تُستخدم داخل الجماعة الواحدة، وتتنوّع باِختلاف المناطق، ما يعكس مرونة اللُّغة وثراءها.

- لم يكن اللُّغويون القدامى يفرقون بشكل صارم بين اللُّغة الفصيحة واللّهجات القبليّة، بل اعتبروها كلها ضمن لغتهم.

- أصبحت اللّهجات عند المحدثين نظامًا لسانيًا قائمًا بقواعده، يتأثر بالبيئة الاِجتماعية والثقافيّة، كما رأوا أن اللّهجات مدخلاً لفهم اللُّغة الفصحى.

- تمثل اللّهجات فروعًا ناتجة عن اللُّغة الأم؛ فهي تُشكل تنوعات لغويّة داخل نسق واحد مشترك، حيث أكد الباحثون أن اللّهجات ليست لغات مستقلّة، بل ترتبط باللُّغة الأم من حيث البنية والمعجم والأساليب، ممّا يجعل العلاقة بينهما علاقة تكاملية بين الأصل والفرع أو بين العام والخاص.

- يُعد التّداخل اللُّغوي ظاهرة شائعة في السياقات الثنائية أو المتعددة اللّغات، وتتجلى في انتقال بعض خصائص اللُّغة الأم أو اللُّغة الأجنبية إلى اللُّغة الهدف.

- يظهر التّداخل اللُّغوي عند التفاعل بين لغتين أو أكثر سواء على مستوى المفردات أو التّراكيب والمعاني أيضا وقد يأخذ مستويات متعدّدة، منها التّداخل الصّوتي، النّحوي، المفرداتي، الدّلالي، الكّتابي.

- يندرج التّداخل اللُّغوي ضمن أنواع متعدّدة: تداخل إيجابي يُسهّل التعلم عند وجود تشابه بين اللّغات، وسلبي يؤدي إلى أخطاء لغويّة.

- تؤدي التّداخلات اللغويّة إلى ضعف استيعاب الطلاب للدروس باللُّغة العربية الفصحى، بسبب اختلافها عن اللُّغة اليوميّة، ممّا ينعكس سلبًا على مهاراتهم اللغويّة. كما تسهم هذه التّداخلات في خلق اتجاهات سلبية نحو اللُّغة العربية، وتدفع الطلاب إلى الحفظ دون فهم المحتوى.

- الظّاهرة مرتبطة بثنائيّة لغويّة وازدواجيّة بين الفصحى والعاميّة، ناتجة عن عوامل اجتماعيّة، اقتصاديّة، استعماريّة وتربويّة.

- تتمثل الِازدواجية اللُّغويّة في استخدام شكلين لغويين مختلفين لنفس اللُّغة ضمن سياقات مختلفة، أحدهما رسمي (الفصحى) يُستخدم في المجالات الأكاديمية والتّعليمية، والأخر دارج يستخدم في الحياة اليوميّة. وهذا التباين قد يعيق الفهم ويؤثر على التواصل، خصوصًا في المجال التّعليمي.

- تتعدّد أنواع الِازدواجيّة اللغويّة في المجتمع بين الفصحى والعاميّة، ممّا يؤدي إلى صعوبة في التّعليم والتّواصل، ويؤثر سلبًا على اكتساب اللُّغة العربية السّليمة وفهمها لدى المتعلمين.

- تنتج الثنائيّة اللُّغويّة عن استخدام أكثر من لغة داخل المجتمع بمستويات مختلفة من الإتقان، ممّا يؤدي إلى تفاوت في الكفايات اللُّغويّة بين الأفراد، ويؤثر على توازنهم في التّواصل والفهم.

- المقاربة بالكفاءات، منهجيّة تعليميّة تهدف إلى تنظيم التعلم عبر المراحل الدراسيّة، وإعداد الدروس والبرامج التكوينيّة من أجل تطوير كفاءات المتعلم وقدرته على أداء المهام وتحمل المسؤوليّة، من خلال تحويل هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة فعّالة.

- أكّدت الملاحظات والإستبيانات أن التّداخل اللُّغوي ظاهرة حاضرة بقوة في الوسط التّعليمي.

- نُلاحظ أن اغلب الأساتذة يستخدمون مزيجًا من الفصحى والعاميّة داخل القسم لتسهيل الفهم.

- أغلبيّة التّلاميذ يعانون من صعوبات في التّعبير بالفصحى، ويجدونها بعيدة عن واقعهم اللُّغوي، ممّا يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي.

- هناك فجوة لغويّة بين الفصحى والعاميّة تُسهم في ضعف التحصيل لدى التّلاميذ.

- يعود استخدام العاميّة في التّعليم إلى ضعف التّكوين اللُّغوي للأساتذة في بعض التخصصات، إضافة إلى الرّغبة في تبسيط الشّرح.

وفي الختام، نأمل أن تكون هذه الدِّراسة قد قدّمت إضافة نوعيّة، لفهم أبعاد ظاهرة التّداخل اللُّغوي في الوسط التّعليمي، وأثرها على تعليم اللُّغة العربيّة، وأن تفتح أفاقا لمزيد من الدّراسات المعمّقة، التي تسعى إلى تطوير استراتيجيّات فعّالة للِارتقاء بمستوى استخدام اللُّغة العربية الفصحى لدى التّلاميذ.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

-المصادر والمراجع:

2-1المعاجم و القواميس:

1-إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، تركيا، ط2، 1972م، ج1.

2-ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، (د، ط)،(د، س).

3-ابن فارس: مقاييس اللُّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979م، ج5.

4-ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1119هـ.

5-الجوهري: تاج اللُّغة وصحاح العربية، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر،2009م.

6-الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تحقيق عبد الحميد هندأوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002م، ج3.

7-الرازي: مختار الصحاح، تحقيق، يوسف محمد الشيخ، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، لبنان، ط5، 1992م.

8-الطاهر احمد الزاوي: ترتيب قاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط3، 1979، ج3.

9-عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، الرياض، مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، 1445هـ، ط1.

10- مجمع اللُّغة العربية: المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتّعليم، القاهرة، مصر، (د، ط) 1994م.

11- مجمع اللُّغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004م.

2-2: المؤلفات و الكتب:

12- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط8، 1996م.

13- ابن خلدون: المقدمة: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبرير ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1401-1981، ج1.

14- أحمد كشك: اللُّغة والكلام أبحاث في التّداخل والتقريب، كلية دار العلوم-جامعة القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،1995م.

15- خالد سوماني: اللُّغة العربية ولهجاتها، محاضرات فقه اللُّغة، جامعة ميلة، الجزائر.

16- دأود محمد دأود: العربية وعلم اللُّغة الحديث، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001م.

17- صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، دط، 2003م.

18- عبد الغفار حامد هلال: اللهجات العربية نشأة وتطور، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1989م، د ط.

19- علي عبد الواحد وافي: علم اللُّغة، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، ط2، 1464هـ، 1944م.

20- المجلس الأعلى للغة العربية، اللُّغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج"، دار الخلدونية للطباعة - والنشر والتّوزيع، 2010م.

21- محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود:1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات 2- المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م.

22- محمد رياض كريم: المقتضب في لهجات العرب، كلية اللُّغة العربية بالزقازيق، جامعة الأزهر، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، الرياض، 1996م.

23- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين ثنائية اللغويّة، جامعة الملك سعود، جدة، السعودية، ط1، 1988م.

24- ميشال زكرياء: قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغويّة اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار الملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

25- هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: :تصور مقترح قائم على أشكال التّداخل اللُّغوي لبناء برامج تعليم اللُّغة العربية للطلاب الأوروبيين، المؤتمر الدولي للغة العربية.

2-3: مقالات و مجلات:

26- أحمد بناني: الازدواجية اللغويّة في الواقع اللُّغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللُّغوي في مواجهتها، مجلة إشكالات؛ دورية نصف سنوية محكمة تصدر عن معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي لتامنغست الجزائر، مخبر دراسة الموروث العلمية والثقافي بمنطقة تمنراست، المركز الجامعي لتامنغست \الجزائر.

27- أحمد صيد: مفهوم الكفاءة وأنظمة بناءها في المقاربة بالكفاءات، مجلة الباحث- المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري، بوزريعة، الجزائر، جامعة أمحمدبوقره-بومرداس-الجزائر، مجلد15، العدد1، 2023.

28- باديس الهويمل: نور الهدى حسني: مظاهر التعدد اللُّغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللُّغة العربية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

29- حليمة عمارة: مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)، جامعة الشلف، الجزائر.

30- شوشان زهرة، بغدادي خيرة: المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة العلوم الإنسانية والِاجتماعية، جامعة بوزريعة(الجزائر)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة(الجزائر)، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

31- طارق ثابت: تعلم اللّغات الأجنبية في المراحل العمرية المبكرة- في عصر العولمة- وأثارها على تعلم اللُّغة العربية، مجلة للبحوث والدراسات، المجلد12، العدد2، 2019.

32- فوزية طيب عمارة: التّداخل اللُّغوي في الخطاب التّعليمي. الطور الابتدائي أنموذجا، مجلة الأثر، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف "الجزائر"، العدد32 ديسمبر 2019.

33- لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الِاجتماعية الإنسانية، العدد14، اكتوبر 2013.

34- محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي: العملية التّعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريب بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

35- مزياني الوناس: بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

36- ناصر عبد الله بن غالي: تحويل الشفرة الازدواجية بين العربية الفصحى والعاميات السعودية: وظائفه الِاجتماعية في وسائل التواصل الاجتماعي -تويتر أنموذجا-، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغويّة، جامعة الملك سعود-الرياض، المجلد7، العدد1، 2019.

37- نورة العايب: المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والِاجتماعية، جامعة أم بواقي، الجزائر، مجلد1، العدد43، جوان2015.

38-

2-4 المواقع الإلكترونية:

1. رفاه محمد زياد الخُجا: اثر الازدواجية اللغويّة على مهارتي المحادثة والكتابة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بها، مجلة التلميذ العربية، مركز الثقافة الندوية، قسم اللُّغة

العربية للناطقين بغيرها جامعة إسطنبول، أيدن تركيا، الموقع الإلكتروني: https://tilmeezjournal.in/، تاريخ الاطلاع: 2025/04/20.

الملاحق

الملحق رقم (01):



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة– الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



إستبيان موجه للأساتذة

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة تحية طيبة وبعد

نضع بين أيديكم هذا الإستبيان بهدف إنجاز مذكرتنا

لنيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

والتي تحمل عنوان

التداخل اللغوي في الوسط التعليمي

دراسة ميدانية في ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم

ونستسمحكم عذرا أن نأخذ جزا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذه الإستمارة بكل جدية وموضوعية، ونحن بدورنا نعدكم بأن معلومات هذه الإستمارة لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة وتعد مساهمة في إنجاز هذا البحث العلمي.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير على إفادتنا بآرائكم وأفكاركم

تحت إشراف الدكتور:

د. عمران رشيد

إعداد الطالبتان:

جدعون آية

سعود إيمان

السنة الجامعية: 2025/2024

1/ الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن

30 ☐ 40-31 ☐ 50-41 ☐

3/ التخصص؟

لغو عربية ☐ تخصصات أخرى ☐

.....

4/ الشهادة المتحصل عليها؟

شهادة ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ شهادات أخرى ☐

.....

5/ عدد سنوات لتدريس؟

أقل من 5 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐ 10 سنوات فما فوق ☐

السؤال 1: أي مستوى لغوي تستعمله أثناء تقديم الدرس؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟.....

.....

السؤال 2: أثناء المناقشة داخل القسم هل التلاميذ يستعملون الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟.....

.....

.....

السؤال 3: هل يمكن أن تقبل إجابة تلميذك الصحيحة إذا كانت بالعامية؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟.....

.....

.....

السؤال 4: خلال التكلم مع التلميذ خارج إطار الدرس هل تستعمل الفصحى أو العامية؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

.....

السؤال 5: هل يوظف التلاميذ بعض المفردات العامية عند الكتابة

نعم ☐ لا ☐

السؤال 6: هل تتمكن من إيصال الفكرة بشكل جيد لتلاميذك عند إستعمال العامية

نعم ☐ لا ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

.....

السؤال 7: ماهي الأسس لشرح الدرس الفصحى أو العامية؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

.....

السؤال 8: بسبب التداخل اللغوي هل تواجهك أي صعوبات في الإمتحانات؟

نعم ☐ لا ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

.....

السؤال 9: في رأيك ماهي العلاقة بين الفصحى والعامية؟

تكامل ☐ إختلاف ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

السؤال 10: حسب رأيك هل يمكن أن تحل العامية محل اللغة العربية الفصحى في ميدان التعليم؟

نعم ☐ لا ☐ تداخل بينهما ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

السؤال 11: حسب رأيك التداخل اللغوي عند التلاميذ يعد ظاهرة إيجابية أم سلبية؟

❖ لماذا؟ .....

.....

.....

.....

السؤال 12: ماهي الحلول المقرحة لتفادي التداخل اللغوي والتحدث بالعامية من قبل التلاميذ داخل حجرة الدراسة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي – تبسة– الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إستبيان موجه للتلاميذ

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

والتي تحمل عنوان

التداخل اللغوي في الوسط التعليمي

دراسة ميدانية في ثانوية المجاهد مزهودي إبراهيم

ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بكل موضوعية ووضوح ولكم منا جزيل الشكر وفائق الإحترام والتقدير

تحت إشراف الدكتور:

د. عمران رشيد

إعداد الطالبتان:

جدعون آية

سعود إيمان

السنة الجامعية: 2025/2024

الإسم:..... اللقب:.....

1/ الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن

.....

3/ المستوى الدراسي؟

السنة الأولى ثانوي ☐ السنة الثانية ثانوي ☐ السنة الثالثة ثانوي ☐

❖ لماذا؟ .....

.....

4/ المستوى التعليمي للوالدين؟

أمي ☐ إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5/ الطبيعة الإجتماعية المنتمي إليها؟

فقيرة ☐ متوسطة ☐ غنية ☐

السؤال 1: هل تواجهك صعوبة في فهم الدرس بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال 2: ماذا تستعمل أكثر في التواصل مع الأستاذ داخل القسم؟

الفصحى ☐ اللهجة العامية ☐

السؤال 3: هل يستعمل الأستاذ الفصحى في القسم؟؟

نعم ☐ لا ☐ تداخل بينهما ☐

السؤال 4: كيف تكون إجابتك الشفوية على أسئلة الأستاذ؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

السؤال 5: هل لديك الشجاعة للتحدث أما زملائك بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السؤال 6: هل تتناقش بالفصحى أو العامية داخل القسم؟

الفصحى ☐ العامية ☐ تداخل بينهما ☐

السؤال 7: هل تقدم لك الأسرة المساعدة للإكتساب اللغوي الصحيح؟؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

السؤال 8: هل تستعمل الفصحى في المحيط الخارجي؟

☐ ☐ لا

السؤال 9: هل تؤثر وسائل الإعلام الحديثة على لغتك؟

☐ ☐ لا

السؤال 10: هل تفضل الدراسة بالفصحى أو العامية؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

السؤال 11: لماذا تعتقد أن الناس يخلطون بين الفصحى والعامية؟

☐ بسبب العـ ☐ بسبب التأثير الإعلامي

أسباب أخرى:.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (03):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسّي - تبسّة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

إلى السيّد (ة) : مدير ثانوية مزهودي ابراهيم

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : جيدون آية .....

والطالب(ة): سعود ايمان .....

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : لسانيات عربية

بالدّخول إلى مؤسّستكم و الاتّصال بمكتبتها وأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 2025/02/02 إلى غاية 2025/03/02 .....

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف : الموافقة .....

التاريخ 2025/02/01 .....

رئيس القسم
د. سالم حسين

توقيع المؤسّسة المستقبلة

مسعي رؤضة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسّي - تبسّة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

إلى السيّد (ة) : مدير ثانوية فرحي عبد الرحمن

الموضوع : طلب تربص في مؤسسة تربوية

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن التمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : حمدون آية .....

والطالب(ة): سعود إيمان .....

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : لسانيات عربية .

بالدّخول إلى مؤسّستكم قصد إجراء تربص مكمل لنيل شهادة الماستر، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 03/02/2025 إلى غاية 2025/04/30

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف

التاريخ 2025/01/02

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

توقيع المؤسّسة المستقبلة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	–
إهـــداء	–
مقـدمـــة	أ–ج
الفصل الأول: مفاهيم ومداخل نظرية	
تمهيد:	5
أولا: في مفهوم اللُّغة	5
ثانيا: في مفهوم اللّهجة	7
ثالثا: اللّهجة عند القدامى والمحدثين	9
رابعا: العلاقة بين اللّهجة واللُّغة	11
خامسا: مفهوم التّداخل اللُّغوي	12
سادسا: أنواع التّداخل اللُّغوي ومستوياته	15
سابعا: مظاهر التّداخل اللُّغوي:	20
ثامنا: التّداخلات اللغويّة وأثرها في تعليم اللُّغة العربية	24
تاسعا: مفهوم الازدواجية اللغويّة	25
عاشرا: أنواع الازدواجية وعواملها	27
إحدى عشر: مفهوم الثنائية اللغويّة	31
اثنا عشر: مفهوم المقاربة بالكفاءات	33
ثلاثة عشر: أنواع الكفاءات	38
الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقية	
تمهيد:	42
أولا: منهجية الدِّراسة:	43
ثانيا: مجال الدِّراسة	43
ثالثا: عيّنة الدِّراسة	43

رابعا: وسائل البحث وأدوات جمع البيانات	44
خامسا: تحليل الإستبيانات	45
خلاصة:	85
خـاتمـــــــة	86
قائمة المصادر والمراجع	90
المـــلاحق	96
فهرس المحتويات	106
ملخص	109

ملخص:

يُعد التّداخل اللُّغوي ظاهرة لسانية طبيعية تحدث نتيجة احتكاك لغتين أو أكثر داخل ذهن المتكلم، وتُعتبر هذه الظاهرة من الظواهر البارزة في الوسط التّعليمي، خاصة أثناء الخطاب اليومي داخل الأقسام الدراسية، سواء من طرف التّلاميذ أو الأساتذة، ويكون ذلك عبر المزج بين الفصحى والعاميّة في الشرح، أو إدخال مفردات أجنبية في لغة التدريس، خصوصًا في المواد العلمية أو التقنية. وهذا ما ينعكس سلبًا على اكتساب اللُّغة السليمة، ويُضعف قدرة المتعلم على التعبير بالفصحى، كما يُرسّخ في الذهن ازدواجية لغويّة تجعل من اللُّغة الرّسمية أداة صعبة وغير مألوفة، وفي المقابل قد يستخدم التّداخل أحيانًا كوسيلة تربوية لتقريب المفاهيم، لكنّه إن لم يُضبط، قد يتحول إلى عائق حقيقي أمام جودة التّعليم.

الكلمات المفتاحية: التّداخل اللُّغوي، الازدواجية اللغويّة، الوسط التّعليمي.

Abstract :

Linguistic interference is a recognized and natural phenomenon arising from the interaction of tow or more languages within a speaker’s cognitive space. This phenomenon is particularly prevalent in educational contexts, notably during daily classroom communication between students and teachers. It manifests through code-mixing invloving modern standard arabic and colloquil dialects in explanations, or by the incorporation of foreign vocabulary, especially within scientific or technical subjects. Such practices can negatively impact the acquisition of proper modern standard arabic usage, weaken learner’s ability to express themselves effectively in the formal language, and reinforce a form of linguistic duality that makes the official language seem unfamiliar and difficult to use. On the other hand, linguistic interferece may occasionally serve as a pedagogical tool to simplify comlex concepts. However, if left unmanaged, it can become a serious obstacle to the quality of education.

Keywords: linguistic interference, diglossia, educational context.