وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵣⵎ ⵏ ⵜⵓⵙⵏⵜⵉⵡ ⵜⵉⵣⵣ ⴰ ⵜⵓⵎⵣ ⵜⵓⵙⵏ

ⵜⴰⵓⵙⵔⵜ ⵏⵜⵙⵏⵜⵡ ⴰⴷ ⵛⵀⵜⵛⵜⵙ ⵏ ⵜⴰⵣⵣⴰⵍ ⵜⵓⵣⵓ

ⵜⴰⵣⴰⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

كلية الآداب واللّغات

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

رقم الترتيب.....
الرقم التسلسلي.....

الميدان: اللّغة العربيّة وآدابها.

الفرع: دراسات لغويّة.

الطّور: ماستر/ **التّخصّص:** لسانيّات تطبيقيّة.

بحث تخرّج لاستكمال نيل شهادة الماستر

الموضوع:

مظاهر التّداخل اللّغوي في التّواصل البيداغوجي

– تلاميذ السّنة الثّانية آداب وفلسفة أنموذجًا –

مقاربة لسانية اجتماعية.

إعداد:

– ساخر سيليا.

– أيت عبد العزيز نورة.

إشراف الأستاذة:

فازية لشاني.

لجنة المناقشة:

د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة صنف " أ "، جامعة تيزي وزو .....رئيسةً.

د. فازية لشاني، أستاذة محاضرة صنف " أ "، جامعة تيزي وزو .....مُشرفة ومُقرّرة.

د. زاهية راكن، أستاذة محاضرة صنف " أ "، جامعة تيزي وزو ..... ممتحنة.

السّنة الجامعيّة: 2021/2020م.

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ (سورة العلق: الآيات 1-5)

إهداء:

إلى نبع العطف والحنان، إلى أجمل ابتسامة في الكون، إلى مَنْ أنارتْ دربي وكانت لي خير سند،، إلى مَنْ ضمّتني عيناها واحتوتني يمناها، إلى مَنْ حَمَلَتني وهنًا على وهْن، إلى صاحبة البصمة الصّادقة في حياتي، أمّي الغالية أطال اللّه في عمرها.

إلى مَنْ علّمني أنّ الدّنيا كفاح، وأنّ الاجتهاد ثمرة النّجاح، إلى مَنْ سعى مِنْ أجل راحتي، إلى مَنْ تشقّقت يداه في سبيل رعايتي، إلى مَنْ كان دعائه سرّ نجاحي أبي الغالي، أطال اللّه بقائه وألبسه ثوب الصّحة والعافية.

إلى شمعة حياتي مسندي وسندي، اتّكائي، عمقي قوّتي ملكي ضلعي الثّابت الّذي لا يميل، رفيق دربي وطفولتي، إلى الجبل الّذي عندما تميل بي الدّنيا أستند نفسي عليه، أخي العزيز فريد، فاللّهم البقاء لصوته ورائحته.

إلى مَنْ سار في طريق بلا عودة، إلى الذّكرى الّتي لا تمحوه ظروف الحياة، والّتي تبقى زهرة ربيع وألمها على صدري، إلى أغلى مَنْ فقدتُ، فلنْ أقول وداعًا، إنّما أقول لمن له الدّنيا والآخرة أنْ يجمعني بكَ في جنّات النّعيم، روح أخي الفقيد علي،فاللّهم ارحم ابتسامته وأسكِنها فسيح الجنّات.

إلى كلّ أفراد الأسرة، كلّ باسمه ومكانته.

إلى مَنْ سرت معها وأنا أشقّ الطّريق نحو النّجاح، إلى مَنْ تكاتفت يدًا بيد ونحن نقطف زهرة جهدنا، إلى رفيقة مشوار بحثي نورة.

إلى كلّ أصدقائي وزملائي، الّذين أحمِل لهم المحبّة والتّقدير.

إلى العلم... وروّاده...وطلاّبه،...وأساتذتي.

إليكم جميعًا أُهدي ثمرة جهدي

سيليا

إهداء:

- إلى مَنْ كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أمي الغالية، لطالما أردتُ أنْ أوفيك بعض مِنْ حقّك ولكنّني أعلم بأنّ حقّك أعظم ممّا أملك مِنْ كلام أو هدايا، فاقبلي منّي ما يقدّمه لكِ قلبي يداي أهديك رسالتي لتهديني الرّضا والدّعاء.

- إلى كلّ مَنْ علّمني أنّ الدّنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة والّذي لمْ يبخلْ عليّ بأيّ شيء ومَنْ سعى لأجل راحتي ونجاحي إلى أعظم وأعزّ رجل في الكون أبي العزيز.

- إلى الّذين ظهرتْ بهم هدية مِن الأقدار إخوة فعرفوا معنى الأخوّة، إخوتي الأحبّاء: أحمد، مناد.

- إلى سندي وقوّتي وملاذي بعد اللّه وعلّموني علم الحياة وأظهروا إليّ ما هو أحلى مِن الحياة أخواتي: ليندة وبناتها، نعيمة، فلورة، سامية، أنيسة، سيليا.

- إلى مَنْ تذوّقتُ معها أحلى اللّحظات وأنا في طريقي إلى النّجاح، إلى رفيقة مشوار بحثي كانت سندًا لي وأختًا في نفس الوقت حبيبتي سيليا.

- إلى كلّ الأرواح الغالية الّتي فارقتني أرواح أجدادي رحمهم اللّه وأسكَنَهم فسيح جنّاته.

- إلى كلّ الأقارب والأصدقاء ومَنْ كانوا برفقتي ومصاحبتي أثناء دراستي.

- إلى مَنْ كان له أثر في حياتي وأحبّه قلبي وكان سندا لي وأدامنا اللّه معا تحت رعايته.

إليكم جميعًا أهدي ثمرة جهدي.

نورة.

شكْر وتقدير:

الحمد والشّكر للّه والصّلاة والسّلام على أشرف المرسَلين، سيدنا محمّد صلّى اللّه عليه وسلّم.

وبعد حمْد خالقنا، نتقدّم بجزيل الشّكر إلى: الأستاذة المشرفة الّتي تفضّلت بالإشراف على بحثنا على كلّ الجهود المبذولة والأراء السّديدة والنّصائح القيّمة، فكانت معلِّمًا ومرشدًا في رحلة بحثنا. رغم أنّ كلمة الشّكر قليلة أمام ما أعطيتي لنا، فأنتِ مَنْ حوّلت الفشل إلى نجاح باهر، يعلو في القمم، فأنتِ خير قدوة لكلّ باحث.

كما يسعدنا أنْ نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير لأعضاء اللّجنة المناقِشة الّذين تفضّلوا مشكورين على تحكيم هذا البحث، ممّا أضفى عليه قيمة علمية، وملاحظاتهم زادت قيمة لبحثنا لِما قدّموه مِنْ توجيهات وتصويبات.

خالص الشّكر لكلّ الأساتذة مِنْ بداية مشوارنا الدّراسي الّذين غمرونا بالحبّ والتّقدير والنّصيحة والإرشاد والتّوجيه، منكم تعلّمنا أنّ للنّجاح قيمة ومعنى، ومنكم آمنّا لا مستحيل في سبيل الإبداع والرّقي.

خالص الشّكر للأساتذة ومدراء المؤسّسات الثّانوية، الّذين تقبّلوا طَلَبنا بخصوص الدّراسة الميدانية.

والشّكر موصول إلى كلّ العائلة والأصدقاء الأعزّاء الّذين كانوا سندًا طيلة فترة بحثنا، كما لا ننسى كلّ مَنْ كان له فضْل في إنجاز هذا البحث مِنْ قريب أو مِنْ بعيد ولوْ بالكلمة الطيّبة.

وإلى كلّ مَنْ كانوا برفقتنا ومصاحبتنا أثناء دراستنا بالجامعة.

لكم كامل الشّكر والعرفان.

سيليا– نورة.

مقدمة

تُعدّ اللّغة من أبرّز الوسائل التي يتواصل بها الإنسان مع الأخرين على مرّ العصور يتم من خلالها بناء الأفكار وإنتاج المعرفة فتعين على التّفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع ويتجسّد هذا التّواصل في استعمال لغاتهم وبمختلف مستويات أدائهم لهذه اللّغات، يخلق هذا الاحتكاك نوعًا من التّداخل بين اللّغات يتواصل بها أصحابها، فأصبحت هذه الظّاهرة اللّغوية تحظى اليوم اهتمام مستفيض من قبل الباحثين واللّغويين في كثير من المجتمعات بما فيها الواقع التّربوي الجزائري، وهذا ما يعرقل حركة التّواصل البيداغوجي عموما واللّغة العربية الفصحى خصوصا، لأجل هذا اخترنا الطور الثّانوي للبحث عن أسباب التّداخل اللّغوي فيه ومظاهره في الوسط البيداغوجي، وعليه جاء هذا البحث موسوما بـ:

"**مظاهر التّداخل اللّغوي في التّواصل البيداغوجي، السّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا** " – **مقاربة لسانية اجتماعية** –

تكمن أهميّة هذه الدّراسة فيما يأتي:

- اكتشاف مدى تفشي ظاهرة التّداخل اللّغوي في الوسط البيداغوجي.
- الأداء اللّغوي لدى المتعلّم في التّواصل البيداغوجي.
- تحقيق عملية التّواصل بين الأستاذ والمتعلّم محاولين تبسيط الرّسالة التعليمية.

ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نجد الدّافع الشخصي والمتمثّل في حبنا وميلنا إلى مهنة التعليم كونه أيضا يمس الواقع الدّراسي الذي تعيشها مؤسّساتنا التّربوية، فيكمن الدّافع الموضوعي في الوقوف عند واقع التّواصل البيداغوجي بين التّلاميذ والأساتذة، ومن الدّوافع أيضا رغبتنا في إيجاد حلول للحد من هذه الظّاهرة، والدّعوة إلى استعمال لغة

عربية فصيحة وكذا تزويد الباحث بمعارف حول أهميّة هذه الدّراسة، والدّور الذي تلعبه في بناء علاقة ناجحة بين الثّالوث التّعليمي.

وأمّا بالنسبة للأهداف المتوخاة من بحثنا هذا هو محاولة دراسة هذه الظّاهرة من جانبها النّظري والتّطبيقي، وإبراز أثرها على العمليّة التّعليميّة التعلّميّة والحدّ منها.

ومن خلال عنوان هذه الدّراسة وجب رسم أبعاد هذا البحث انطلاقا من طرح الإشكالية الأتية:

ما هي مظّاهر التّداخل اللّغوي في التّواصل البيداغوجي وما مدى تأثيره على العمليّة التّعليميّة التعلّميّة ؟

وقد تتفرع من هذه الإشكالية تساؤلات أخرى فرعية يمكن أن نوجزها في :

- **ما هي الأسباب التي أدت إلى تفشي هذه الظّاهرة في مؤسساتنا التّربوية ؟**
- **ما هي العوائق التي تنجم عن سيرورة عملية التّواصل البيداغوجي ؟**
- **كيف يمكن بناء علاقة إيجابية بين المدّرس وتلاميذته؟**

أمّا في ما يخص منهج الدّراسة فاعتمدنا على مقاربة لسانية اجتماعية التي تتوافق مع متطلبات الدّراسة، وكذا توظيف إجراءاته وآلياته كالاستبيان والملاحظة لوصف واقع التّواصل والتّفاعل في التّواصل البيداغوجي كونه الأنسب لمعالجة مثل هذه الموضوعات.

واقتضى موضوع بحثنا تقسيمه إلى:

مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، فقد كان الفصل الأوّل تحت عنوان : **التّداخل اللّغوي وأهم أسبابه وأنواعه ومستوياته**، مصحوباً بتمهيد وخلاصة الفصل، فقد أشرنا في هذا

الفصل إلى اللّغة العربية بين الثنائية والازدواجية والاستعمال الفعلي للّغة، وصولا إلى التّداخل اللّغوي بمختلف مستوياته وأسبابه وأنواعه، والفصل الثّاني فقد عنوناه ب: **أثر التّواصل البيداغوجي على العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.**

وقد احتوى على تمهيد وخلاصة الفصل، تطرقنا فيه إلى التّواصل اللّغوي أين أشرنا إلى مفهوم التّواصل ونماذج منه، وأهدافه والعوائق التي تنجم عن سيرورة التّواصل، كما وقفنا في هذا الفصل على أهم عنصر ألّا وهو الكفاءة التّواصلية وأهم أنواعها.

وفي الفصل الثّالث والأخير الذي عنوناه ب: **الإجراءات المنهجية والتحليليّة للدّراسة الميدانية،** والذّي يتكوّن من مجموعة من العناصر تمثلت أوّلا في جمع المعطيات من خلال مجتمع البحث والزمان والمكان، كذلك توزيع الاستبيانات على الأساتذة وحضور الحصص، ثانيا من خلال تحليل تلك المعطيات، ثم الوصول إلى مجموعة من النتائج.

واختتمنا بحثنا بنتائج استخلصناها من الدّراسة التّطبيقية، وكذا بعض مقترحات متعلقة بعناصر العمليّة التّعليميّة التعلّميّة وأهميّة تفعيل دورها للتّصدي لظّاهرة التّداخل اللّغوي.

ومن بين الدّراسات السّابقة التي تطرّقت لموضوع التّداخل اللّغوي في الوسط التّربوي نذكر دراستين:

الأولى لكريمة أوشيش بعنوان : "التدّاخل اللّغوي في اللّغة العربية، تدّخل العاميّة في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي"، وهي رسالة ماجستير في علوم اللّسان والتبليغ، جامعة الجزائر فيفري 2002. ركزت هذه الدّراسة على الكشف عن أسباب تداخل الفصحى في العاميّة، إحصاء الأخطاء الناجمة عنها وقد توصّلت الباحثة إلى أنّ أهم أسباب التّداخل هو تأثير لغة المحيط وعقم الطرائق المعتمدة في تدريس اللّغة العربية ونقص التّمارين.

أمّا الدّراسة الثّانية للكحل وهيبة بعنوان: " الاتّصال البيداغوجي أستاذ–طالب" وهي رسالة ماجستير في علوم النّفس، جامعة باجي مختار، عنابة 2012، فركّزت هذه الدّراسة على تسليط الضوء على عمليّة الاتّصال البيداغوجي، والوقوف على دور كلا من الأستاذ والطالب في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لإنتاج التّواصل البيداغوجي الفعّال، وقد توصّلت الباحثة إلى فعّالية العوامل البيداغوجية من كفاءة الأستاذ والوسائل التّعليميّة وفعّالية العوامل النّفسواجتماعية من دافعية الطالب والاحترام المتبادل بين هذا الأخير والأستاذ.

لقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المراجع أهمها:

–الحياة مع لغتين، الثنائية اللّغوية لمحمد علي الخولي.

–التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي لعلي تعوينات.

وكأي بحث علمي واجهتنا بعض الصعوبات وهي قلة المصادر والمراجع في هذا المجال، وصعوبة إجراء الدّراسة الميدانية في بعض المؤسسات التّربوية بحجة عدم وجود الوقت الكافي للأستاذ حسب جداول التّوقيت المبرمجة لديهم بسبب تفشي فيروس كورونا في الآونة الأخيرة، والذي كان السّبب الرئيسي في عرقلة سيرورة البحث ميدانيا وتأخيره، وصعوبة جمع الاستبيانات الموزعة على الأساتذة والمتعلّمين في مختلف المؤسّسات.

أخيرًا نرجو من الله تعالى التّوفيق والسّداد وأن يفيد هذا البحث كل باحث أو مهتّم بموضوع التّداخل اللّغوي في التّواصل البيداغوجي، كما لا يفوتنا أن نتقدم بخالص الشكر والامتنان للأستاذة المشرفة **فازية لشاني** على كل العون والدّعم الذي قدّمته عبر مختلف مراحل هذا البحث أدامها الله شعلة تنير درب كل باحث وطالب علم، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا علينا بمناقشة بحثنا.

بتاريخ 22 نوفمبر 2021

بجامعة مولود معمري تيزي وزو

الفصل الأوّل:

التّداخل اللّغوي وأهم أنواعه ومستوياته

الفصل الأوّل:

التّداخل اللّغوي وأهم أنواعه ومستوياته

تمهيد.

أوّلاً: اللّغة العربية بين الازدواجية والثّنائية.

1- لغة المنشأ.

2- الازدواجية اللّغوية.

3- الثّنائية اللّغوية.

ثانيًا: الاستعمال الفعلي للّغة.

1- اللّغة العربية الفصحى.

2- اللّغة العامية.

ثالثًا: التّداخل اللّغوي.

1- مفهوم التّداخل.

2- مفهوم التّداخل اللّغوي.

3- مستويات التّداخل اللّغوي.

4- أسباب التّداخل اللّغوي.

5- أنواع التّداخل اللّغوي.

خاتمة الفصل.

تمهيد:

يحتاج الإنسان إلى التّواصل مع غيره مِن البشر، وهذا بطبيعة الحال حاجة فطرية، فهو يحتاج إلى أنْ ينتقل منْ مكان إلى آخر لتلبية حاجاته سواء كانت حاجات اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، فتنتقل معه الألفاظ والكلمات بصفة عفوية، فالاحتكاك البشري يؤدي إلى احتكاك اللّغات، فتتداخل الكلمات في بعضها البعض، وتتسرّب ألفاظ لغة في أخرى فتقضي كلمة على كلمة بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية. ينصبّ هذا كلّه في التّفاعل بين المجتمعات، فتتصارع اللّغات فيما بينها مِن اللّغة الأم إلى اللّغة الأجنبية، أو حتّى الفصحى مع العاميّة أحيانا، فنجد المتكلّم يبدأ كلامه بجملة ويلجأ في وسطها إلى استعمال أو توظيف أنماط قد تكون صوتية أو نحوية أو صرفية أو معجمية مِن لغة أخرى.

ويصبح الإنسان مستعمِلاً لنظامين لغويَين مختلفين أو أكثر، وتختلف درجة الاستعمال مِنْ شخص لآخر وتختلط الكلمات والصّيغ اللّغوية فيحدث ما يسمّى بظاهرة التّداخل اللّغوي وتكون هذه الظّاهرة عند أيّ متكلّم وعلى أيّ مستوى من مستويات اللّغة، وتأخذ اللّغة الأم (لغة المنشأ) النّصيب الأوفر في فرْض أنماطها ودلالاتها على اللّغة الثّانية وعلى هذا قمنا ببناء الفصل الأول بتفسير ظاهرة التّداخل اللّغوي، حيث وضّحنا فيه مفهوم ظاهرتي الازدواجية اللّغويّة والثّنائية اللّغويّة ولغة المنشأ والاستعمال الفعلي للّغة كونها جزء مِن التّداخل اللّغوي وفي الأخير تطرّقنا إلى مفهوم التّداخل اللّغوي وإبراز مستوياته وأسبابه وأنواعه.

1- اللّغة العربية بين الازدواجية والثّنائية.

1-1- مفهوم لغة المنشأ (لغة الأم).

تجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح لغة الأم هو أحد نقاط اختلاف بين اللّغويين حول مفهومه حيث أُطلقت عليه عدّة تسميات: اللّغة الوطنيّة، اللّغة الرّسميّة، اللّغة الجهويّة، فقد نال اهتمامًا كثيرًا في الدّراسات والأبحاث العلميّة والشّائع مِن هذه المصطلحات هو اللّغة الأم والّتي نعني بها تلك اللّغة الّتي تلاغى بها أم الطّفل أو تلك اللّغة الّتي يلتقطها الطّفل من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى مِن بداية اكتساب اللّغة[1]، فالطّفل في مستهلّ حياته يسعى للاتّصال بمن حوله وتفهم تلك البيئة المحيطة به، والتّكيف معها ويحاول إفهام الآخرين ما يريد والأهل بدورهم يحاولون مساعدته وتدريبه على نُطق بعض الكلمات والجمل.

ويردّ (لويس جان كالفي louis-jean Calvet) على التّعريفات الشّائعة بأنّ اللّغة الأم هي لغة البلد الّذي فيه ، ويقول : " أنّه لا يغطّي الحالة العامة للّغة الأم فالفرنسية لا ريب هي اللّغة الأم لفرنسي ولد في اليابان ونشأ في محيط يتحدّث بالفرنسية وعلى العكس مِنْ ذلك فإنّ فرنسي من أبوين أصولهما أجنبية لم يعودَا يتحدّثان بغير الفرنسية، يستطيع تمامًا أنْ يَعتبِر لغة يجهلها لغة أجداده الأبعدين له أنْ كان لا يعدّ نفسه فرنسيا على المستوى العاطفي، وهكذا فإنّ اللّغة الأم يمكن أنْ تكون حينًا لغة الأم، وحينا آخر لغة الأم الوطن."[2]ويبدو رأي "جان لويس كالفي" بهذا التّعريف الشّائع منطقًا جدًّا فقدْ تكون لغة الأم هي اللّغة التّي يكتسبها الطّفل مِن أمه ويتوارثها الأجيال مِن الأجداد مِن جهة، وقد تكون اللّغة الرّسمية للوطن الّذي نعيش فيه فيكتسبها منه ،إذًا لغة الأم هي لغة مُكتسَبة منذ الصّغر

[1]- يُنْظَر: صالح بلعيد، اللّغة الأم والواقع اللّغوي في الجزائر، مجلة اللّغة العربية، عضو المجلس الأعلى للّغة العربية، العدد 9، الجزائر، ص131.

[2]- لويس جان كالفي، حرْب اللّغات والسّياسات اللّغوية، تر: حسن حمزة، بيت النّهضة، بيروت. ط1، 2008، ص153.

بواسطة أمه وعائلته لذا سمّيت بلغة الأم، ومِن جهة أخرى هي لغة المجتمع كونه عنصر فيه، فمن المعروف أنّ الطّفل الّذي يعيش طفولته في بيئة معينة سيكسب لغتها بشكل طبيعي.

1-2-مفهوم الثّنائية اللّغوية:

لم يحظَ مفهوم مصطلح الثّنائية اللّغوية بمفهومٍ واحدٍ فبعض الباحثين يُطْلِقه "على وجود مستويَين لغويَين في بيئة واحدة "[1]. أي لغة للكتابة ولغة للمشافهة أو لغة للحياة اليومية وثانية للعلم والفكر، و عرفت أيضا على أنّها وضْع لغوي ثابت نسبيًا يكون فيه بالإضافة إلى لهجات اللّغة (والّتي قدْ تشمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية) نوع من اللّهجات مختلف اختلافا كثيرًا عنْ غيره وفي الغالب معقّد نحويًا وتعلم هذا النّمط يتمّ أساسًا بواسطة التّعليم الرسمي، ويستعمل في معظم الأغراض المكتوبة والأحاديث الرّسمية، لكنّه غير مستعمل في المحادثة العادية مِن قِبل أيّ قطاع في المجتمع[2]، فنفهم من خلال هذا التّعريف أن الثنائية اللّغوية يخصِّص وظيفة لكلّ مِن الفصحى والعاميّة. فالفصحى للاستخدام الرّسمي في المدارس والجامعات وهي مَن تخدم هذا القطاع، والعاميّة تستخدم لقضاء الحاجيات اليومية العادية.

1-3- مفهوم الازدواجية اللّغويّة:

لقد تعدّدت مفاهيم الازدواجية اللّغويّة كونها مِن أهم مواضيع اللّغة عند اللّغويّين فهناك مَنْ عرّفها "بالوضع اللّغوي لشخصٍ ما أو لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين، دون أنْ تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر ممّا هي في اللّغة الأخرى"[3] ويقصَد من هذا

[1]- عبد الرّحمن بن محمّد القعود، الازدواجية اللّغوية في اللّغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرّياض، ط1، 1997، ص11.

[2]- يُنْظَر: إبراهيم صالح الغلاي، ازدواجية اللّغة بين النّظرية والتّطبيق، الرّياض، ط1، 1996، ص21.

[3]- مشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1996، ص35.

المفهوم أنّ الازدواجية اللّغويّة أن يتقن الفرد لغتين مختلفتين بدرجة متقاربة، كالجزائري الّذي يتقن اللّغة العربية بصفتها اللّغة الأم ويتقن اللّغة الإنجليزية الّتي تعلّمها كلغة ثانية، سواء أتقنها كلغة الأم أو أقل درجة إتقان.

كما وردت تعاريف أخرى للازدواجية اللّغويّة في كتاب" الحياة مع لغتين لمحمد علي الخولي" نذكر منها:

- أن يتكلّم النّاس في مجتمع ما لغتين: فهنا يشير أنّ الازدواجية اللّغويّة مقتصرة على المجتمع وحده في حين هناك ثنائية لغويّة في فرد ما دون أنْ تكون هذه الازدواجية ظاهرة عامة في مجتمع ما.

- أن يعرف الفرد لغتين: فهنا لم يحدّد درجة المعرفة وأيُّ المهارات اللّغويّة لا تشمل وهل مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة معًا لها مفهوم "يعرف".

- أنْ يُتْقِن الفرد لغتين: ففي هذا التّعريف يُشترَط الإتقان في الازدواجية اللّغويّة، وهذا غير مشروط في التّعاريف السّابقة. فإذًا درجة الإتقان مقياس للازدواجية فهل تسمّي الفرد الّذي يعرف لغتين مختلفين بدرجات متفاوتة أحادي اللّغة.

- أن يَستعمِل الفرد لغتين: وجاء في هذا التّعريف كلمة يستعمل لكن محدد فيه مجال الاستعمال أي هل هو الكلام، أم القراءة، أم الكتابة أم الاستماع[1]، وعليه فإن الازدواجية اللّغويّة هي الانتقال من نظام لغوي إلى نظام آخر، مثلا من اللّغة العربية إلى اللّغة الفرنسية أو من اللّغة الفرنسية إلى اللّغة الإسبانية.

[1]– يُنظَر: محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثّنائية اللّغوية، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، عمان، 2002م، ص18.

2-الاستعمال الفعلي للّغة:

2-1- اللّغة العربية الفصحى:

تعتبر اللّغة العربية الفصحى كرّابط الموحد لمتعلمي العربية باعتبارها اللّغة المشتركة بينهم، وهي لغة القرآن الكريم كما أنّها لغة الكتابة الّتي تدوّن بها الكتب والمؤلّفات والصّحف والجرائد، أيْ هي لغة العلم، كما أنها:" اللّغة التّي تشمل على نظام لرَبْط الكلمات بعضها البعض وفقًا لمقتضيات دلالاتها العقلية الّتي تتضمّنها قواعد النّحو فيُمكنها بالشّكل الأيسر والأفضل مِن التّعبير عن المعاني "[1] وهذا التّعريف يلتمس شيء من النّظم فهذه اللّغة تخضع لقواعد الإعراب وتتحكّم للموازين الصّرفية، وهي لغة تُستعمل في المعاملات الرّسمية الأدبيّة والفكريّة والثّقافيّة.

وتعرف أيضا بأنّها "لغة الكتابة الّتي تُدوّن بها المؤلّفات والصّحف والمجالات وشؤون القضاة والتّشريع والإدارة، ويؤلّف بها الشّعر والنّثر الفنّي وتُستخدَم في الخطابة والتّدريس والمحاضرات وفي تفاهم العامّة إذا كانوا بصدد موضوع يمتّ بصلة إلى الآداب والعلوم "[2]، ونفهم في هذا التّعريف أنّ العربية الفصحى ضروريّة في جميع مجالات الحياة، سواء أكانت مجالات سياسية أو ثقافية أو اجتماعية، وأنّها أساس الآداب فكلّ مجال يتعلّق بالآداب كانت اللّغة العربية هي وسيلة تحقيق أهداف ذلك المجال فالفرد لا يستطيع أن يتواصل دون لغة عربية داخل مجتمع عربي، أيْ أنّ اللّغة العربية إلزامية بالدّرجة الأولى، وهي تَفرِض هذه الإلزامية من خلال دورها داخل المجتمع ومصاحبتها لنا في شتّى المجالات حيث يكمن نجاح الفرد في تمكّنه مِن استعمال اللّغة بطريقة سليمة وواضحة فذلك يؤدّي إلى تقدّم حضارة البلاد.

---

[1]- عمار الساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم، المنهج-الخصائص-التعليم-التحليل، عالم الكتب الحديث، دط، الأردن، 2009، ص104.

[2]- محمد البرازي، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مكتب الرسالة، ط1، عمان، 1989، ص 55.

2-2- اللّغة العاميّة:

تعتبر العاميّة لهجة من اللّهجات الّتي يعيش بها المجتمع العربي "فإنّ ظاهرة وجود العاميّة إلى جانب اللّغة العربية الفصحى ظاهرة لغويّة في جميع دول العالم، ولكلّ منها مجالاته واستعمالاته، وتعرف اللّهجة العاميّة بأنّها طريقة الحديث الّتي يستخدمها السّواد الأعظم مِن النّاس وتجري بها كافة تعاملاتهم الكلامية، وهي عادة لغويّة في بيئة خاصة تكون هذه العادة صوتية في غالب الأحيان"[1]، يؤكّد هذا الرأي على أنّ العاميّة موجودة مع اللّغة العربية الفصحى، واعتبرها "علي عبد الواحد الوافي" إنّها لغة المشافهة يستعملها الأفراد في حياتهم اليومية العادية، وتختصّ كلّ منطقة بلهجتها الخاصة، وهذه الخصوصية حدّدها الاختلاف الصّوتي بين اللّهجات، لأنّها تَعتمِد المنطوق وليس المكتوب، فالكتابة تحظى بها اللّغة العربية الفصحى لا اللّهجات كما أنّ اللّغة العربية يَكثر استخدامها في المجتمع الجزائري كونها لغة أغلب أفراده، فهي لغة الحديث اليومي والتّعاملات المختلفة وقد عرف الأستاذ (عبد الرحمن الحاج صالح) " العاميّة في قوله: " هي اللّغة المستعملة اليوم و منذ زمن بعيد في الحاجات اليومية، وفي داخل المنزل، وفي الاسترخاء والعفوية"[2]. بمعنى أنّ العاميّة هي لغة تواصل بين أفراد المجتمع بها يقتضي حاجياته اليومية والدّليل على ذلك أنّها لغة البيت والشّارع والسّوق والمجتمع.

3- التّداخل اللّغوي:

3- 1- مفهوم التّداخل:

وَرَدَ مفهوم التّداخل في معجم فرنسي كالآتي:

[1]- علي عبد الواحد الوافي، فقه اللّغة العربية، القاهرة، دار النّهضة للطّباعة، ط7، مصر، 1972، ص153-154.

[2]- عبد الرّحمن لحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنّشر، دط، الجزائر، 2007، ص68.

« On dit qu'il y a interférences quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique lexical ou de la langue B, l'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférence »[1]

ومعنى ذلك أنّ التّداخل: أنْ يَسْتَخدِم المتكلّم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية وصرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى.

3-2- مفهوم التّداخل اللّغوي:

يرى اللّغويون التّداخل اللّغوي عادةً بأنّه تأثير لغة الأم على اللّغة الّتي يتعلّمها المرء أو إبدال عنصر مِن عناصر اللّغة الأم بعنصر مِن عناصر اللّغة الثّانية وما ذَهَبَ إليه (ابن جنّي28 من صفر 392 هـ ، 16 من يناير 1002م) في قوله: " أنْ يتلاقى أصحاب اللّغتين فيسمع هذا لغة هذا فيأخذ كلّ واحد منهما مِن صاحبه ما ضمّه إلى لغته، فتتركّب لغة ثالثة "[2]. فاختلاف الطّبيعة البشرية حكمة إلهية والنّاس بتحاورهم وتلاقيهم يجرون مجرى الجماعة في دارٍ واحدة. فبعضهم يرى أمْر لغة غيرهم والاحتكاك البشري، يحدث الاحتكاك اللّغوي فيأخذ هذا مِن لغة ذاك فتَتَرَكّب اللّغة الثّالثة بينهما لتسهيل عمليّة التّواصل بينهما.

وعرف أيضًا التّداخل اللّغوي على أنّه تأثير اللّغة الأم على اللّغة الّتي يتعلّمها المرء، أو إبدال عنصر مِن عناصر اللّغة الأم بعنصر مِن عناصر اللّغة الثّانية، وهو كذلك انتقال عنصر مِن لغة إلى أخرى في مستوى واحد أو جميع مستويات اللّغة المعروفة[3]، فلا يَحدث التّداخل اللّغوي بين لغة وأخرى فقط بل يحدث بين مستوى وآخَر ضِمن اللّغة الواحدة، فكثيرًا ما يقع المتكلّم في خطأ في مستوى لغوي معيّن بفعْل تأثير مستوى آخَر كالعربي الّذي يتكلّم

[1]– J. Dubois, Dictionnaire la linguistique et des sciences du langages, Larousse, Italie Sep / 1999, p 252

[2]– ابن جنّي، الخصائص، دار الحديث، تح: محمد علي النجار، بيروت، ج1، 2008، ص180.

[3]– يُنظَر: محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثّنائية اللّغوية، ص91.

بالمستوى الفصيح في موقف ما ثمّ يقع في أخطاء، وهذا الانتقال يكون ثنائي المسار سواء في اللّغة (أ) إلى اللّغة (ب) أو مِن اللّغة (ب) إلى اللّغة (أ)، كما يكون بقصْد مِن المتكلّم أو بغير قصْد. فتأثّر اللّغة الفصحى الّتي يتعلّمها الطّفل في المدرسة باللّغة الأجنبية أو العاميّة في البيت أو المحيط ينتج عنه ما يسمّى بالتّداخل.

ويرى(ابن خلدون17 مارس 1406م) أنّ التّداخل اللّغوي مرتبط بمخالطة العرب بالأعاجم، فيرى أنّه السّبب الرئيسي في فساد اللّسان العربي يقول في هذا الصّدد: " إنّه لمّا فسدت هذه الملكة لمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادها أنّ النّاشئ مِن الجيل ضار يسمع في العبارة عنْ مقاصد كيفيات أخرى عن الكيفيات الّتي كانت للعرب، فيعبّر عن مقصود لكثرة المخالطين للعرب مِن غيرهم، وبسمْع كيفيات العرب أيضًا فاختلط عليه الأمر وأخذ مِن هذه فاستحدثت ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد اللّسان العربي"[1]، معنى هذا الكلام سبب التّداخل اللّغوي هو اختلاط العرب بالأعاجم، وأخذ العرب عبارات لغة الأعاجم واستعمالها في لغتهم الأم أو العكس، فهذا يؤدّي إلى فساد الملكة اللّغويّة.

ودلّت البحوث أنّ التّداخل يسير عادة مِن اللّغة الأقوى إلى اللّغة الأضعف، أيْ مِن اللّغة المهيمِنة لدى الفرد إلى اللّغة الأقلّ هيمنة، ولا يعني هذا أنّ التّداخل لا يسير مِن اللّغة الأضعف باتّجاه الأقوى. لكن ذلك هو حال أشيع التّداخلات، فإذا كانت لغة (أ) هي الأقوى لدى فرد ما فأغلب حالات التّداخل لديه تكون مِن لغة (أ) في لغة (ب) والقليل مِن الحالات تكون في الاتّجاه المعاكس[2]، أي التّداخل مِن اللّغة الأقوى إلى اللّغة الأضعف ليس مرادفًا لقولنا أنّ اللّغة (أ) تتدخّل في اللّغة (ب) دائمًا فالمسألة تتوقّف على أية لغة هي المهيمِنة،

[1]– ابن خلدون (عبد الرّحمن)، المقدّمة، ج2، تح: درويش جويدي، لجنة اللّسان العربي، ط2، بيروت، 1985، ص495.

[2]– يُنظَر محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثّنائية اللّغوية، ص92

فإذا كانت اللّغة (أ) هي الأقوى يتحرّك التّداخل مِن اللّغة(أ) إلى اللّغة (ب)، والعكس إذا كانت اللّغة (ب) هي المهيمِنة.

يُدلي كذلك "لويس جان كالفي" برأيه ويحدِّد مفهوم التّداخل اللّغوي في قوله:" يدلّ لفْظ التّداخل على تحوير للبنى ناتج عنْ إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللّغة الأكثر بناءً، مثل مجموع النّظام الفونولوجي، وجزء كبير مِن الصّرف والتّراكيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللّون، الزّمن)"[1]. وهذا التّعريف يوضّح كيفية حدوث التّداخل بين لغة ولغة أخرى فهو احتكاك العناصر اللّغويّة الأجنبية الدّخيلة مع العناصر اللّغويّة الأصلية للمتكلّم.

3-3- مستويات التّداخل اللّغوي:

تتّصل اللّغات وتتفاعل فيما بينها فيختلف ويتنوّع التّواصل مِن ثنائية لغويّة إلى ازدواجية لغويّة، فمهما تكن كيفيات الاتّصال بين اللّغات ومهما كان سبب هذا الاتّصال، إلاّ أنّ النتيجة حتمًا هي التّداخل اللّغوي كما عرفناه بأنّه استعمال خصائص لغة معيّنة في لغة أخرى، وبهذا التّواصل يشمل التّداخل جميع مستويات اللّغة، المستوى الصّوتي والمستوى النّحوي والمستوى الصّرفي والمستوى المعجمي.

3-3-1- التّداخل الصّوتي:

يُعدّ المّستوى الصّوتي مِن أكثر الجوانب اللّغويّة اهتمامًا مِن قِبل اللّغويّين، والأصوات هي العناصر الأولى المشكِّلة للّغة، بل يَعتبرها البعض لأهميّتها هي اللّغة نفسها،" فالتّداخل في المستوى الصّوتي يؤدّي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلِّم تبدو واضحة في اختلاف في النّبر والقافية والتّنغيم وأصوات الكلام "[2]، لذا نستطيع أنْ ندرك أنّ نطْق المتعلّم

[1]– لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، تر: محمّد يحياتن، دار القصبة للنّشر، دط، الجزائر، 2006، ص34.

[2]– علي القاسمي، " التّداخل اللّغوي والتّحول اللّغوي"، مجلة مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزّو، الجزائر، العدد1، 2010، ص78.

النّاطق باللّغة الأجنبية الّذي يتعلّم اللّغة العربية يختلف اختلافا واضحًا عنْ نطق الفرنسي الّذي يتعلّم كذلك اللّغة العربية، وأنّ نطْق كليهما يختلف اختلافًا كبيرًا عنْ نطْق الصّيني الّذي يتعلّم اللّغة نفسها، ونادرًا ما نعني حقيقةً أنّ النّاطق بلغة ما حيث يَسمَع لغة أخرى لا يَسْمَع في الواقع الوحدات الصّوتية لتلك اللّغة بل يَسمَع فيها فونيمات لغته، ويخطئ في تبيين الاختلافات الفونيمية في اللّغة الأجنبية ما لمْ تكن لها نظائر في لغته الأصلية، مثلاً اللّغة العربية تتكوّن مِن حروف صامتة (أ، ب، ج، د، هـ) والأصوات الصّائتة (الكسرة، الضّمة، الفتحة) بينما تحتوي اللّغة الفرنسية على الأصوات الصّامتة (ABCD) ومِن المصوّتات (I.O.A) وهناك حروف تختصّ بها لغة دون أخر، فالاختلاف الموجود بين لغتين مثلاً: العربية والفرنسية هو الّذي يجعل متعلِّم اللّغة الفرنسية يدمج أصوات لغته الأم (العربية) داخل اللّغة الفرنسية ففي هذه الحالة يَحدث الاضطراب على مستوى النّطق فتكثر الأخطاء النّطقية وبذلك يقع التّداخل الصّوتي، ومِن مظاهر التّداخل الصّوتي:

1-نطْق صوت في اللّغة الثّانية كما يُنطق تمامًا في اللّغة الأولى أو نطق صوت في اللّغة الأولى كما يُنطَق في اللّغة الثّانية مثال ذلك عندما ينطق العربي / t / الإنجليزية اللّثوية مثل نُطْقه / ث / العربية الأسنانية، وهذا النّوع مِن التّداخل يكون في تداخل لغتين أيْ تداخل اللّغة الأم في تداخل اللّغة الثّانية، وبالرّغم مِن أنّ هذا التّداخل لا يضرّ بالمعنى إلاّ أنّه ينتج نطْقًا غير مألوف لدى ناطقي اللّغة الثّانية الأصليّين.

2- اعتبار فونيمين في اللّغة الثّانية فونيمًا واحدًا قياسًا على اللّغة الأولى ونطْقهما دون تمييز بينهما وذلك لوجود فونيمات في لغة وغياب ما يقابلها مِن فونيمات اللّغة الأخرى، مثال ذلك أنْ ينطق العربي الّذي يتعلّم الإنجليزية a b كأنّها /أ/ و/ب/ متأثّر بعدم التّمييز بينهما في العربية، وهذا التّداخل يضرّ بالاتّصال والتّفاهم لأنّ ذلك يعبِّر عنْ معنى الكلمة[1].

[1]-ينظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص99

3- استبدال فونيم صعْب في اللّغة الثّانية بفونيم آخر في اللّغة الأولى مثل ذلك الإنجليزي الّذي يَستبدِل كلّ /ح/ عربية بصوت / h/ أي /هـ/ لأنّ اللّغة الأولى نستطيع أن نزوّده ب /هـ/ ولا نستطيع تزويده ب /ح/، ومعنى هذا أنّ في اللّغة الأولى لا نجد فونيمات الّتي نريدها أنْ نستعملها ثمّ نلجأ إلى اللّغة الثّانية لنأخذ ذلك الفونيم المراد استعماله.[1]

4- نقْل نظام نبْر مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية، وهذا يؤدّي إلى نقْل مواضع النّبر على كلمات اللّغة الثّانية مِن مقاطعها الصّحيحة إلى مقاطع غير صحيحة ممّا يجعل النّطق غريبًا أو غير مفهوم، فمستعملي اللّغة عندما ينقل النّبر مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية فهو يغيِّر مِن مواضع النّبر في اللّغة الثانية وهذا يحدث خلل في الفهم.

5- نقْل نظام التّنغيم مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية وهذا يؤدّي إلى نطْق جمل اللّغة الثّانية بطريقة تشبه نغمة جمل اللّغة الأولى، كذلك بالنّسبة إلى التّنغيم فنقْله مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية يحدث تداخلاً في مستوى النّظام الصّوتي[2].

التّداخل الصّوتي مِن أشيع التّداخلات وأسهل الأنواع اكتشافًا وملاحظة كما أنّه يقلّ كلّما كان تعلّم اللّغة الثّانية أبكر، ويزداد كلّما كان تعلّمها أكثر تأخّرًا، فيصعب على المتعلّم التّمييز بين خصائص العناصر اللّغويّة للّغة الأم وخصائص عناصر اللّغة الثّانية.

3-3-2- التّداخل النّحوي:

يُعدّ التّداخل في هذا المستوى أيضًا مِن أكثر الأنواع ملاحظة فهو أنْ: " يؤدّي تأثير نحو اللّغة الأم على نحو اللّغة الثّانية إلى وقوع المتعلّم في أخطاء تتعلّق بنظام الكلام (أيْ ترتيب أجزاء الجملة) وفي استخدام الضّمائر، وفي استعمال عناصر التّخصيص (مثل ال

[1]- ينظر: محمد عليّ الخولي، الحياة مع لغتين، ص99.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّعريف)، وأزمنة الأفعال وحكم الكلام مثل (الإثبات والنّفي والاستفهام والتّعجّب...)".[1] فالتّداخل في هذا المستوى هو أنّ يتدخّل نظام ترتيب الكلمات الخاص باللّغة الأولى في نظام ترتيب الكلمات الخاص باللّغة الثّانية، أيْ يتدخّل نحو اللّغة الأولى في نحو اللّغة الأخرى، فإذا كانت اللّغة الأولى تجعل الفعل قبْل الفاعل وكاتب اللّغة الأولى يجعل الفعل بعد الفاعل، فقد يحدث الفرد أخطاء في اللّغة الثّانية سببها نقْل ترتيب الفعل ثمّ الفاعل مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية.[2] فالمستوى النّحوي هو أكثر مستوى يحدث فيه التّداخل لأنّ المتعلّم يخضع للخلط بين اللّغة الأولى، واللّغة الثّانية وذلك يؤدّي إلى اختلال في المعنى.

3-3-3- التّداخل الصّرفي:

يكون التّداخل في هذا المستوى بتداخل صرْف لّغة الأم في صرْف اللّغة الأولى، وإذا أخذنا كمثال نظام الصّيغ ومعانيها خاصة المزيدة نجد أنّها تمثّل عبئًا كبيرًا بالنّسبة للأستاذ والمتعلّم، مثل: استعمال صيغ الجمل للدّلالة على المفرد في ذبح ميات كبش عوض مئة كبش.[3] ويكون التّداخل الصّرفي في الأسماء والأفعال ويدرج فيه تحديد بنية الكلمة مِن حيث الوزن والجنس والعدد، جمع الاسم وتثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره وتحويل الفعل مِن ماض إلى مضارع إلى الأمر، وكذلك نظام الاشتقاق ونظام السّوابق واللّواحق ونظام الدّواخل ونظام الزّوائد، كلّ هذه الجوانب الصّرفية يمكن أنْ يتناولها التّداخل مِن اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية[4]، وعلى هذا يلعب التّداخل الصّرفي دور في تغيير الكلمة في أيّة لغة لأخرى.

4- علي القاسمي، التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي، ص78.

[2]-ينظر: محمد عليّ الخولي، الحياة مع لغتين، ص101.

[3]- يُنظَر: كريمة أوشيش،" التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة: تدخّل العاميّة في الفصحى لدى تلاميذ الطّور الثّالث مِن التّعليم الأساسي"، رسالة ماجستير في علوم اللّسان والتّبليغ اللّغوي، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري. 2002، ص84-85.

[4]- ينظر: محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثّنائية اللّغوية، ص100.

3-3-4- التّداخل الدّلالي:

تتداخل اللّغة الأولى في اللّغة الثّانية في هذا المستوى، عنْ طريق تغيير معنى الكلمة بالتباسها معنى نظيرها في اللّغة الأولى. ومثال ذلك: First Flor الإنجليزية قد يعطيها العربي معنى الطّابق الأوّل أيْ دون احتساب الطّابق الأرضي، ومثال آخر: كلمة الطّبيعة العربية، قد يعطيها الأمريكي معنى Nature الأمريكيّة الّتي يستعملها بعضهم ناسبًا إليها قدرات الخلق والإبداع، وهذا النّوع مِن التّداخل صعْب الاكتشاف، إذ قد يستعمل المتكلّم كلمة ما في اللّغة الثّانية معطيًا إيّاها معنى مِن اللّغة الأولى دون أنْ يَكتشِف المستمع هذا التّداخل في الدّلالة ولا يتمّ الاكتشاف إلاّ إذا استمرّ الحديث مدة كافية، وظهرتْ مؤشّرات تدلّ على أنّ المتكلّم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في اللّغة الثّانية ومنقولاً مِن اللّغة الأولى[1]، فعندما تضمّ اللّغتان الأولى والثّانية كلمة واحدة ولكنّها تُستعمَل بمعنيَين مختلفين.

فإنّ متعلّم اللّغة الثّانية قد يميل إلى فهْم تلك الكلمة بمعناها في اللّغة الأولى، والأمثلة كثيرة في هذا الباب: " فكلمة location بالفرنسية تعني " تأجير " وفي اللّغة الإنجليزية تعني " موقع " والبون الدّلالي شائع بينهما ويسمّي الفرنسيّون هذا النّوع مِن الكلمات المتشابهة شكلاً المتباينة مضمونًا بالأخوات المزيّفات".[2] وتفسيرًا لهذا أنْ نجد كلمة واحدة في كلا مِن اللّغتين الأولى والثّانية لكن المعنى مختلف فلكلّ لغة لها معاني خاصّة لكلماتها، فيحدث التّداخل اللّغوي على المستويات الأربعة في منظومة لغويّة أو في خطاب بمتكلّم ما بلغة ما وهنا تَظْهَر لغة أخرى تختلف اختلافًا عن اللّغة الأم للمتكلّم وعن اللّغة الثّانية الّتي يتحدّث بها.

[1]–ينظر: محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثّنائية اللّغوية، ص101.

[2]– عليّ القاسمي، التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي، ص79.

واستنتجنا أنّ السّبب نفسه يتكرّر في المستويات الأربعة وهو العادات اللّغويّة الرّاسخة للمتعلّم في لغته الأم وجهله للأنظمة اللّغويّة في كلتا اللّغتين ما يجعله أنْ يأخد أنظمة لغته الأم سواءً الصّوتية أو النّحوية أو الصّرفية أو المعجمية إلى اللّغة الثّانية.

3-4- أسباب التّداخل اللّغوي:

3-4-1- ضعْف الكفاءة اللّغوية لدى المتعلّم:

عندما يحاول المتعلّم التّحدّث باللّغة الثّانية يلاحَظ في كلامه ضعفًا فيبني عبارات جديدة على سبيل تعميم ما تعلّمه في السّابق أو القياس عليه أو الحذْف والتّعويض أو إعادة التّركيب فيخطئ.[1] معنى هذا عدم التّمكّن مِن لغة المدرسة (الفصحى) اللّغة الّتي يقضي المتعلّم حياته في محاولة اكتسابها وعدم التّمكّن منها نقصد به العجز عنْ كتابة نصّ سليم القواعد والتّراكيب.

3-4-2- تباين واختلاف في اللّغات نفسها واتّصالها واحتكاكها:

الاختلاف إنْ لم يكن فيه صارمًا أدّى إلى اختلاط الأمور فتعدّد اللّغات أمْر محمود في حدّ ذاته وهو انفتاح وثقافة وإنْ لمْ يكن فيه تمكّن واكتساب مُتقن وجيّد يسبّب ذلك في تداخل لغة في أخرى: " فيقال أنّ لغتين أو أكثر على اتّصال واحتكاك إذا كانت مستعملتيْن استعمالاً ثقافيا مِن قِبل الأشخاص أنفسهم، والأفراد الّذين يستعملون هذه اللّغات هم عندئذ مجال الاحتكاك وأمثلة الانحرافات بالنّسبة إلى معيار كلّ لغة، الّتي تَنتج في خطاب النّاطقين بعدّة لغات، كنتيجة لاعتيادهم على غير لغة، أيْ كنتيجة لاحتكاك العرب "[2]، وهذا يعني أنّ الأشخاص متعدّدو اللّغات هم مجال الاحتكاك، وعليهم تَظهر الكثير مِن

[1]- ينظر: علي القاسمي، التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي، ص82.

[2]- جوليت غار مادي، اللّسانة الاجتماعية، تعريب خليل أحمد خليل. دار الطّليعة، ط1، بيروت،1990، ص116.

الانحرافات اللّغويّة الّتي تمثّلت في ظاهرة التّداخل اللّغوي والّتي كان سببها الرّئيسي هو الاحتكاك اللّغوي.

3-4-3- التّرجمة:

تُعتَبر التّرجمة مِن أهم العمليّات الّتي تقوم بنقْل العلوم والأفكار بين الحضارات وتَسْمح بالتّفاهم العلمي كما هي أكبر مجال لحدوث التّداخل وذلك يُهدِّد في تطوّر اللّغات وتعود ذلك إلى المترجِم عندما يمارِس التّرجمة بالذّاتية وليس الموضوعية وفي هذا الصّدد يقول(جورج مونان Georges Mounin): " الكتّاب المترجِمون تترصّدهم التّرجمة الانطباعية. وخطورة تأويل العمل تبعًا لهواهم، فالحقيقة أنّهم كلّما أوغلوا في الشّاعرية أوشَك مؤشِّر التّجاوز عندهم يرتفع "[1]، وتفسيرا لذلك أنّ عندما تدخل الذّاتية على النّص تُفسده وتبعده عن المعنى الّذي أراده الكاتب فالمترجِم عندما يأخذ ألفاظ مِن انطباعه ومشاعره زاد الخطأ في التّرجمة وهذا ما يُجسِّد بوضوح حدوث التّداخل اللّغوي على مستوى النّص المترجَم.

نستنتِج إذًا أنّ مِن أهم الأسباب الّتي أدّت إلى الضّعف اللّغوي في التّواصل البيداغوجي ضعْف الكفاءة اللّغويّة الّتي تَظهر بشكل واضح في المهارات الأربعة ويعود ذلك إلى الضّعف وعدم التّركيز والتّعامل مع هذه المهارات، ومِن الأسباب الّتي أدّت إلى هذا الضّعف اللّغوي احتكاك اللّغات وتصارعها حيث يتسبّب ذلك في إضافة كلمات جديدة كل عام وهذا ما يؤدّي إلى حدوث تداخل اللّغات، أمّا السّبب الآخَر للتّداخل اللّغوي فهو التّرجمة فعدم يقظة المترجِم قد يؤدّي به إلى إدخال العديد مِن الكلمات على اللّغة ما يتسبّب بشكْل مباشر في حدوث التّداخل اللّغوي.

[1]– جورج مونان، علم اللّغة والتّرجمة، تر: أحمد زكريا إبراهيم، أحمد فؤاد عفيفي، المجلس الأعلى للثّقافة، القاهرة، ط1، 2002، ص9.

3-5- أنواع التّداخل اللّغوي:

يَعتمِد نوع التّداخل اللّغوي على إحدى الحالتين الآتيتين:

3-5-1- الأولى: التّداخل السّلبي:

فهذا التّداخل يقع للمتعلّم وهو يحاول أنْ يتكلّم باللّغة الثّانية حينما يستبدِل بصورة لا شعورية عناصر مِن لغة الأم المتأصِّلة في نفسه بعناصر مِن اللّغة الثّانية يتسبّب هذا النّوع في كثير مِن الصّعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ،[1] يعني أن يستخدم المتعلّم عناصر لغته الأم في تعلّم اللّغة الأخرى.

3-5-2- الثّاني: التّداخل الإيجابي:

هناك نوع آخر نجده في التداخل الآ و هو التّداخل الإيجابي "ويقع هذا النّوع مِن عندما يحاوِل الطّالب فهْم ما يَسْمع مِن اللّغة الثّانية. وكلّما ازداد التّشابه بين لغة الطّالب الأم واللّغة الثّانية الّتي يتعلّمها أصبَح فهْم اللّغة الثّانية أيسر".[2] وهذا ما نلاحظه، مثلاً لدى النّاطقين باللّغات الأجنبيّة حيث يستطيع الطّلاب الفرنسيّين فهْم ما يسمعونه مِن اللّغة الإيطالية الّتي يتعلّمونها، ولكن عندما يريد الطّالب أنْ يَستخدِم كلمة إسبانية مثلاً مشابهةً لكلمة في لغته الأم فإنّه قد يقع في الخطأ.

[1]- ينظر: محمّد صالح بن يامة، التّداخل اللّغوي بين الفصحة والعّاميّة في التّعبير الكتابي لدى متعلّمي السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ﴿ اللّهجة السّوفيّة أنموذجًا﴾، مذكّرة شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستنتج أنّ مظاهر التّداخل اللّغوي تتجلّى في المستويات الأربعة (الصّوتية، النّحوية، الصّرفية، المعجميّة) عند اتّصال لغة المنشأ (الأم) مع اللّغة الثّانية بسبب ترسّخ الأنظمة اللّغويّة في ذهن المتكلّم وعدم استيعابه للاختلاف بين اللّغتين وعجْزه مِن استعمال اللّغة الثّانية ما يجعله مُضطرًّا أنْ يلجأ إلى أنظمة لغته الأم في المستويات الأربعة (النّحوية والصّوتية والصّرفية أو المعجميّة) إلى اللّغة الثّانية. فيحدث التّداخل على مستوى واحد أو عدّة مستويات.

ومِنْ أسباب هذه الظّاهرة خاصّة في الوسط التّربوي ضُعْف الكفاءة اللّغويّة الّذي يظهر بشكل واضح مِن خلال المهارات الأربعة ويعود هذا الضّعف إلى عدم التّركيز على هذا الجانب مِن عناصر العمليّة التّعليمية الثّلاث، فالأستاذ يُسهِم في هذا الضّعف بسبب اعتماده طرائق تدريس عقيمة الأفق واتّباع طريقة التّلقين والتّحفيظ، ومِن جهة أخرى المتعلّم عليه الاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة الّذي يعينه على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته، لذا فمِن أجل الارتقاء بالكفاءة اللّغويّة يجب العمل على تطوير العمليّة التّعليميّة الثّلاث.

والسّبب الثّاني الّذي أدّى إلى الضّعْف اللّغوي احتكاك اللّغات وتصارعها وذلك في إضافة العديد مِن الكلمات الجديدة كلّ عام ما يسهم في إحداث تغييرات على نوعيّة الكلمات والأساليب الإنشائيّة والنّحوية للّغة ما يؤدّي إلى حدوث التّداخل اللّغوي.

أمّا السّبب الثّالث للتّداخل اللّغوي فهو التّرجمة، فعدم يقظة المترجِم قدْ يؤدّي به إلى إقحام العديد مِن الكلمات الدّخيلة على اللّغة ما يسبّب في حدوث التّداخل اللّغوي.

الفصل الثّاني:

أثر التّواصل البيداغوجي على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

الفصل الثّاني:

أثر التّواصل البيداغوجي على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

تمهيد.

أوّلاً: التّواصل اللّغوي.

1- مفهوم التّواصل.

2- نماذج من التّواصل.

3- أهداف التّواصل.

4- العوائق الّتي تنجم عن سيرورة التّواصل.

5- الكفاءة التّواصلية وأنواعها.

ثانيًا: التّواصل البيداغوجي.

1- مفهوم التّواصل البيداغوجي

2- أدوات التّواصل البيداغوجي

3- العوامل المساعدة على نجاح التّواصل اللّفظي في المنظومة البيداغوجية

4- مبادئ التّواصل البيداغوجي

5- خطوات التّواصل البيداغوجي البنّاء

6- أهميّة التّواصل البيداغوجي

7- أهميّة بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلاميذ

خلاصة الفصل

تمهيد

يعدّ التّواصل جزءًا أسّاسيًا في حياة الإنسان فمن خلاله يستطيع التّعامل مع مستجدات حياته ويزيد من إبداعه وتفكيره، كما أنّه يعمل على تحسين تطّلعاته، فعمليّة التّواصل تقتضي تبادل وتفاعل وإنتاج المعلومات والأفكار من شخص لآخر، ونحن في هذا الفصّل نحاول أن نبحث عن التّواصل من الناحية البيداغوجية كونها تلعب دورًا أسّاسيا في تحقيق الربط بين جميع الأطراف الفاعلة في العمليّة البيدّاغوجية، إذ نجد الأستاذ الذي يعتبر المحّرك الأسّاسي في إيصال الرّسالة التّعليميّة كما ينبغي؛ والمبادرة أيضًا للمتعلّم فهو مستقبل ومرسل في آن واحد فالكل يؤثر ويتأثّر في عمليّة التّواصل فيرسم كلاهما أهدافًا وتبادلاً ونقلاً للمعارف رغبةً في تحقيق سيرورة العلاقة التّواصلية بينهما.

وكان من أهم ما تمّ التركّيز عليه الاستراتيجيات والطرائق التي تسمح على تطوير مهارات التّواصل لدى المتعلّمين ما يسمح ببناء علاقة إيجابية بين المدّرس وتلميذه، ونظرًا لأهميّة التّواصل البيداغوجي والتّفاعل الصّفي فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مؤسساتنا البيداغوجية.

1- التّواصل اللّغوي.

1 -1- مفهوم التّواصل اللّغوي:

إذا كان التّواصل عمليّة إرسال واستقبال المعلومات؛ فهي معقَّدة تستلزم حضور الطّرفين، وإنّ نجاحها يستدعي استخدامًا ناجحًا للرّموز اللّغوية، وأيّ خلل يؤدّي إلى فشل عمليّة التّواصل اللّغوي؛ إذ تَعَدَّدت التّعريفات الاصطلاحيّة لظاهرة التّواصل، ومِنْ بينها نجد " تبادُل أدلّة بين مُرْسِل وذات مُسْتَقْبِلة حيث تنطلق الرّسالة مِنَ الذّات الأولى نحو الذّات الأخرى، وتَقْتضي العمليّة جوابًا ضمنيًّا أو صريحًا عمّا نتحدّث عنه، الّذي هو الأشياء أو الكائنات أو بعبارة أشمَل (موضوعات العالم) ويَتَطَلَّب نجاح هذه العمليّة اشتراك المرسل إليه في السّنن حتّى يتمّ الإسنان والاستسنان على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللّغوي، كما تقتضي العمليّة قناة لنَقْل الرّسالة مِنَ الباثّ إلى المتلقّي"[1]. فالتّواصل بمثابة جوهر العلاقات الإنسانية بعناصره المختلفة (الشّخص المرسِل، الشّخص المستقبِل، محتوى للرّسالة، وسيلة التّواصل، ردود الفعل). فمِنْ خلالها يتمّ تكوين العلاقات بين أعضاء الجماعة، وتبادل المعلومات والخبرات بين الطّرفين مِنْ حيث الإرسال والاستقبال فيصل مِنْ خلالها الأفراد إلى حالة مِنَ المفاهمة والموافقة أو المعارضة أو الاختلاف.

كما تعدّدت التّعبيرات المستخدَمة في تعريف مصطلح التّواصل، إذ هناك مَنْ عرّفه بأنّه: " الطّريقة الّتي تنتقل المعرفة والأفكار بواسطتها مِنْ شخص (أو: جهة) إلى شخص آخر (أو: جهة أخرى) بقصْد التّفاعل أو التّأثير المعرفي والوجداني في هذا الشّخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي أو

[1]- عمر أوكان، اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، ط1، لبنان، 2001، ص36.

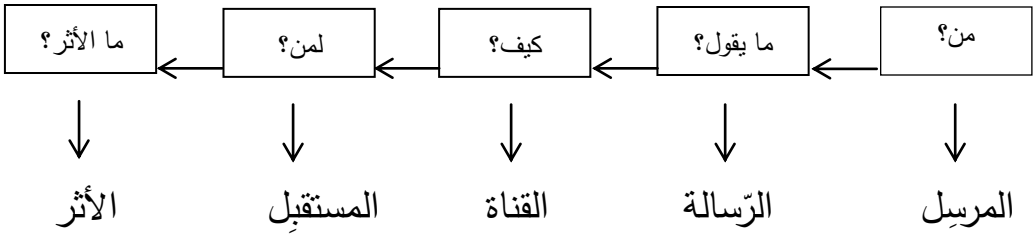
إقناعه بأمْر ما أو التّرفيه عنه "[1]، فقد قدّم التّواصل بشكل أو بآخر بوسائله المتنوّعة العديد مِنَ الخدمات والميزات في شتّى ميادين الحياة، حيث ساهم في تحسين العمليّة البيداغوجيّة مِنْ جهة والعمل جاهدًا على الرّفع مِنْ مستوى وكفاءة التّلميذ، مثلاً احتفاظ التّلميذ بالمعلومات والحقائق الّتي يتلقّاها مثلاً مِنَ الأفلام المتحرّكة لمدّة أطول ما نتج عن زيادة تحصيله.

وعرف أيضًا بأنّه: "عمليّة نقْل معنى أو رسالة مِنْ فرد إلى آخر، وقد تكون هذه الرّسالة المنقولة أو المتبادَلة فكرة أو اتّجاهًا عقليًّا أو مهارة عمل أو فلسفة معينة للحياة أو أيّ شيء آخر يَعْتَقِد هذا الفرد في أهميّة نقْلها وتوصيلها للآخرين"[2]، إذًا يعد التّواصل وسيلة للتّفاهم والتّواصل مع الآخرين، كما له الفضل في نموّ الفكر الإنساني وتطوّره وتَقَدُّم الأمم والحضارات.

1- 2- نماذج مِنَ التّواصل:

لقد تعدّدت وتنوّعت النّظريات الّتي حاولتْ فَهْم نظام التّواصل ومِنْ بعض النّماذج التّواصليّة المعروفة نذكر:

1- **النّموذج السّلوكي:** ويَتَضَمَّن الخطاطة التّالية:



[1]- سمير روحي الفيصل وآخرون، مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربيّة، المتّحدة، 2004، ص13.

[2]- محمّد متولّي قنديل، رمضان مسعد بدوي، مهارات التّواصل بين المدرسة والبيت، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، 2005، ص91.

فما نلاحظه أنّ هذا المخطط يَتَرَكَّز على خمسة عناصر وهي (المرسِل، الرّسالة، القناة، المتلقّي، الأثر)،" وللتّمثيل في الوسط التّربوي فالمدرِّس هو المرسِل، التّلميذ هو المتلقّي، الرّسالة ما يقوله المدرِّس مِنْ معرفة وتجربة، ثمّ الوسيط (الّذي يَتَمَثَّل في القنوات اللّغويّة وغير اللّغويّة والأثر هو تلك الأهداف الّتي ينوي المدرِّس تحقيقها عبر تأثيره في التّلميذ "[1]. فيَرْتَكِز هذا النّموذج على خمسة عناصر رئيسيّة كما ذكرناه سابقًا وهكذا تمّ إدراجه ضمن المنظور السّلوكي ويقوم على ثنائية المثير والاستجابة.

2- النّموذج الرّياضي: ويُرَكِّز هذا النموذج على المكوّنات التّالية:

مرسِل ← ترميز ← رسالة ← فكّ التّرميز ← مستَقْبِل

" يَعْتَمِد هذا النّظام التّواصلي على عمليّة التّرميز أو التّشفير، فالمرسِل هو الّذي يُمْكِن أنْ يَتَقَمَّص دوره في المدرِّس، حيث يرسل رسالة معرفية وتربويّة مُسَنَّنة بلغة وقواعد ذات معايير قياسية وسماعية يَتَّفق عليها المرسِل والمرسل إليه..."[2]. فيتَلَخَّص مبدأ هذا النّموذج الرّياضي في إرسال المرسِل شفرته المسنَّنة إلى المتلقّي، ومِنْ ثغرات هذا النّظام الخطّي أنّه لا يُطَبَّق في كلّ وضعيات التّواصل خاصّة إذا تَعَدَّد المستقبِلون وانعدم الفهم الاجتماعي والسّيكولوجي أثناء التّفاعل التّواصلي بين الذّوات المفكِّرة.

3- النّموذج الاجتماعي: هو النموذج الّذي: "يَعْتَمِد على فَهْم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات، فالمرسِل هو المعتمد، المستقبِل هم الّذين يودعون في جماعات أوّلية اجتماعيّة مثل العائلات والتّجمّعات والجماعات الصّغيرة"[3]. فمن الوهلة الأولى يتّضح لدينا أنّ هذا

[1]- علي تعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي شيخ الحرّاش، الجزائر، 2009، ص20.

[2]- المرجع نفسه، ص21.

[3]- المرجع نفسه، ص21-22.

النّموذج ينتمي إلى علم الاجتماع من خلال رصد مختلف الظّواهر الاجتماعية والنّفسية بين هؤلاء المتّواصلين داخل سياق اجتماعي معين، وإنّ نظرة الأشياء لهؤلاء الأفراد يكون بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها.

4- النّموذج اللّساني: ولقد وضعت للّغة ستّة عناصر وهي: المرسِل، الرّسالة، المرسل إليه، القناة، المرجع واللّغة. فلكلّ عنصر وظيفة خاصّة: فالمرسِل وظيفته انفعاليّة تعبيريّة، والرّسالة وظيفتها جماليّة، والمرسل إليه وظيفته تأثيريّة وانتباهيّة، والقناة وظيفتها حفاظيّة والمرجَع وظيفته مرجعيّة أو موضوعيّة واللّغة وظيفتها لغويّة أو وصفيّة.

ولتوضيح هذه المفاهيم أكثر نعود إلى المجال التّربوي وذلك مِنْ خلال لجوء المدرِّس في الوظيفة المرجعيّة إلى الواقِع لينقل للتّلميذ معلومات تحيل إلى الواقع، وفي الوظيفة التّعبيريّة المرسل مِنْ خلال انفعالاته ومواقفه وميوله الشّخصيّة والايديولوجيّة، وأمّا في الوظيفة التّأثيريّة تنصبّ على المتلقّي إذ يَسْتَعْمِل المدرِّس لغة التّرغيب والتّرهيب والتّرشيد مِنْ أجل تغيير سلوك المتعلِّم وفي الوظيفة الشّعريّة فالهدف مِنْ عمليّة التّواصل فيه هو البحث عمّا يَجْعَل مِنَ الرّسالة رسالة شعريّة أو جماليّة، وقدْ يتمّ التّركيز في الوظيفة الحفاظيّة على القناة كاستعمال المدرِّس خطابات متنوّعة مِنْ أجل تمديد التّواصل واستمراره بين المدرِّس والتّلميذ كاستعمال عبارات مثل: أرجوكم أنْ تنتَبهوا! اسمع أنت...إلخ كما يُرَكِّز المدرِّس في الوظيفة الميتالغويّة على شَرْح المصطلحات والمفاهيم الصّعبة.[1]

نستنتج من هذا النّموذج اللّساني أنّ رومان جاكبسون تأثّر في هذه الخطاطة التّواصليّة بأعمال فيرديناند دي سوسير والفيلسوف المنطقي اللّغوي جون أوسطين.

[1]- ينظر: علي تعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص 22، 23.

5- النّموذج الإعلامي: يقوم النّموذج الإعلامي على توظيف التّقنيّات الإعلاميّة الجديدة كالحاسوب والأنترنت ومِنْ مرتكَزات هذا النّموذج نجد:

" أوّلاً خطوة التّواصل وخلْق العلاقة التّرابطية / Phase de mise en connexion contact.

ثانيا خطوة إرسال الرّسائل Phase d'envoi du message.

ثالثًا خطوة الإغلاق Phase de clÔture et déconnexion"[1].

وهذا يعني أنّ النّموذج الإعلامي يَسْتَنِد إلى ثلاث مراحل أساسيّة (الشّروع في التّواصل، التّشغيل وإيقاف التّشغيل)، إذ يؤدي دورًا مهما بما يعرض من معلومات التي يقدّمها، إذ أصبحت لشبكات التواصل تأثير كبير للعمليّة التعليميّة التعلّميّة

1-3- أهداف التّواصل:

إذا كان التّواصل أداة أساسيّة لتحقيق الرّسالة المهنيّة أو التّربويّة فإنّه يحاول دائمًا خلْق مفاهيم وأراء وأفكار جديدة عن الموضوعات والقضايا الّتي تَهُمّ المستقبَل، دائمًا يَهْدِف إلى إحداث تفاعل بين المرسِل، ومِنْ أهداف تواصله:" نَقْل الأفكار، التّعليم، الإعلام، الإقناع التّرفيه".[2] وبين المستقبِل ويُمكِن تحديد أهدافه في: " فَهْم ما يحيط به مِنْ ظواهر وأحداث، تعلّم مهارات جديدة، الحصول على معلومات جديدة تساعده على اتخاذ القرارات بشكل مفيد ومقبول".[3] فلا بدّ مِنْ إحداث التّفاعلات الّتي مِنِ خلالها يتمّ التّفاهم المتبادَل للأطراف المعنيّة بعمليّة التّواصل، فعلى المدرِّس أنْ يَبْذُل الجهد مِنْ أجل إفهام المتعلِّمين كلّ الوضعيّات الّتي تحيط به، وعليه يمكن تقسيم أهداف التّواصل إلى :

[1]- علي تعوينات، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، ص23-24.

[2]- المرجع نفسه، ص18.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- هدف توجيهيّ ويتحقق عندما يتم توجيه المتلقين الى أمور تهمّهم ذلك لاكساب المستقبل اتجاهات جديدة أو تعديل القديمة.
- هدف تعليمي معرفي ويكون عندما يتحقق التّواصل نحو بث المعلومات والمعارف الجديدة تعود بالفائدة على المستقبل.
- هدف إداري ويكثر استعماله وانتشاره في جميع المؤسّسات والمنظمات التي تعمل بطبيعة الحال على تحقيق أهدافها.
- هدف اجتماعي ويتيح فرصة لتفعيل التّواصل بين المرسل والمستقبل ويتحقق عند زيادة احتكاك الجماهير بعضهم البعض.[1]

واستنادًا لما سبق فإنّ المرسل هو ذلك الشخص الذي يؤثر في الأخر بشكل معين والمستقبل هو الذي يتلقى محاولات الصادرة من المرسل، كما يتضح لدينا أنّ التّواصل يهدف إلى تزويد المتعلّمين بمختلف المهارات والمفاهيم الجديدة التي تواكب التّطور والتغير الذي طرأ على العالم، ومن زاوية أخرى فإنّه يعمل على تحسين العمل الإداري خاصة في المؤسّسات والمنظّمات المختلفة بغية الوصول إلى الهدف المنشود، كما يسعى إلى زيادة توطيد العلاقات الإنسانية كونها الوسيلة التي يستعملها الإنسان لتنظيم واستقرار حياته الاجتماعية.

1- 4- العوائق التّي تنجم عنْ سيرورة عملية التّواصل البيداغوجي:

واجهت عملية التّعليم والتّعلّم الكثير مِنَ التّحدّيات في بناء عملية التّواصل وإبلاغ الرّسالة التّعليميّة، وبالرّغم مِنْ أهميتها، إلاّ أنّ هناك مجموعة مِنَ العوائق الّتي تَعْتَرِض

[1]- ينظر: أسامة محمّد سيّد، عبّاس حلمي جمل، الاتّصال التّربوي، رؤية معاصرة، دار العلم والإمام للنشر والتوزيع، ط1، دسوق، مصر، 2014، ص31.

عمليّة التّواصل، فأيّ خلل يَتْرك بأيّ حال مِنَ الأحوال أثارًا سلبية وهكذا يَفْتَقِد التّواصل الفعّال قيمته.

يرى الدّكتور صالح بلعيد أنّ عمليّة التّواصل البيداغوجي لابدّ أنْ تصاحبها مجموعة مِنَ العوامل الواضحة لتسهيل التّوصيل والتّواصل ومِنْ بين هذه العوامل نجد:

- اللّغة العربية كونها أداة للتّواصل في جميع مجلات الحياة وتنميتها من أولويّات التخطيط.
- النّظريات التربّوية فاعتمادها وتبني أشكال تواصلية عصرية تعمل على استفادة من أرآء المتعلّم في عمليّة التّواصل خاصة عند تجسيد بيداغوجيا الطريقة أو التبسيط أو التحليل أو الحفظ أو التخزين أو الاسترجاع.
- الكتابة الفنّية وتضم عمليّة التّواصل الشّق الكلامي الشفاهي والشّق الكتابي ويبقى الهدف الرئيسي منه هو حسن التّواصل عن طريق الفن دون تشويش.
- ضعف استغلال الوسائط إذ أصبحت الآلة أداة تربويّة حديثة تنافس الأستاذ، فهذه التقنيّة عملت على تغيير البنى التقليدية والمضامين البرامج عن طريق الحواسب التي تستعمل التقنيّة الرقميّة.[1]

ولا بدّ من التّأكّد أنّ هذه العمليّات الأربع الّتي سبق وأن أشرنا إليها في الفعل التّعليمي كان عليه أن يصاحبها توظيف شبكات التّواصل واعتماد التّخطيط الّذي يكون عن طريق: " حَصْر أغراض التّواصل الّتربوي والّذي يكون عن طريق الإخبار أو التّعبير عن المشاعر والعواطف أو التّأثير في الآخرين أو التّخيّل أو الاستجابة لتوقّعات الآخرين، مَسْح الحاجات،

[1]– ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومه للنّشر والتّوزيع، ط 4، 2009، من ص 50 إلى ص53.

وأغراض المتعلّمين، تحديد الأهداف الّتي تستجيب لتلك الحاجات مع توفير الوسائل اللاّزمة لتحقيق تلك الأهداف، تنفيذ الخطّة الموضوعة لتلبية الحاجات مع توفير الوسائل اللاّزمة لتحقيق تلك الأهداف..."[1]. فالتّواصل البيداغوجي لا يحدث إلاّ إذا توافرت البيئات المناسبة التي عن طريق تبادل الوسائل التّعليميّة باستخدام لغة لفظيّة أو غير لفظيّة وهذه الرّسالة قلب عمليّة التّواصل التّعليمي يتّسم بالوضوح خالية من كلّ عناصر التّشويش.

تؤثّر هذه العوامل على وصول الرّسالة التّعليميّة مِن المرسِل إلى المستقبِل، وإنّ تصنيفها تعدّد فهناك من صنّفها حسب مصدرها ومنهم مَنْ صنّفها بحسب أصولها إلى ثلاثة: " عوائق من أصل سيكو جينائي Psycologique مرتبط بالسّن ونموّ الطّفل، عوائق مِن أصل ديداكتيكي obstacles didactiques مرتبطة بمنهجية تدريس الرّموز، عوائق مِن أصل ابيستيمولوجي obstacles épistémologiques المادّة وتطوّرها عبر التّاريخ".[2]

فنلاحظ أنّ هذا التّصنيف ينظر إلى العوائق من خلال مصدرها.

وهناك مَنْ نَظَر إليها مِن معيار طبيعتها فميّز بين نوعين مِن العوائق: " الدّاخلية وقد تكون ذات صبغة نفسيّة وجدانيّة نابعة مِنْ ذات المدّرس أو كامنة في نفس المتعلِّم كالخجل والاضطراب النّفسي...إلخ أو أنّها ذات صبغة ذهنيّة مثل قصور المتعلِّم عنْ فكّ التّرميز...إلخ والخارجيّة وهي في الأغلب ذات طبيعة مادية كقصور في وسائل التّبليغ لدى الأستاذ أو ضُعف وسائل الاستقبال لدى المتعلِّم، أو حتّى الصّعوبات الّتي تتعلّق بمضمون الرّسالة البيداغوجيّة "[3]، فأسباب هذه العوائق عديدة ومتنوّعة لا يُمْكِن حَصْرها وحسب هذا الصّنف الأخير يمكن أن ترجع إلى نقص مستوى الخبرة والمعرفة السّابقة بالمتعلِّم أوعدم

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص54.

[2]– مختار بروال، " التواصل البيداغوجي ومعيقاته"، مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري 2014، ص92.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حدوث فهْم أونقْص المعلومات الواردة في الرّسالة أو ربّما ترجع إلى عدم مناسبة الرّسالة لميول وحاجات المتعلّم أو خلل في إحدى الحواس أو مستوى الدّافعية المتدنّي لدى المتعلِّم.

1-5- الكفاءة التّواصلية وأنواعها:

يعتبر تشومسكي أوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصلية وضعها اللّسانيون كمعرفة ذهنيّة وقدرة ضمنيّة تمكّن الفرد من إنتاج الكلام وهذا ما يعني قدرة الفرد على تبليغ أغراضه بواسطة عبارات متعارَف عليها وفي هذا الإطار فإنّ مفهوم الكفاءة التّواصلية la compétence communicative هو في جوهره ردّ فعل على عزْل اللّغة عن شروط استعمالها، حيث تبيّن أنّ للتّواصل دورًا مزدوجًا، إذ يحصر مجال التّأويلات الممكنة[1]. يعني أنّه لابدّ من خلق مواقف تعليميّة تحاكي المواقف الطّبيعيّة للخطاب، وقد يصف خصائص السّياق التّواصلي هايمز فيقول: " المرسِل والمراد منه المتكلّم الّذي يُنْتِج القول، الحضور من خلال وجود مستمعين...الموضوع ويمثّل مدار الحديث الكلامي، المقام ويتمثّل في زمان ومكان الحدث الكلامي، القناة وهو الهيكل الّذي يستند إليه الرّسالة المقصودة، المنهاج ويتضمّن التّقويم وأخيرًا الغرض وهو نتيجة الحدث الكلامي"[2]. فنلاحظ أنّ المرسل يبقى هو الطّرف المسؤول على إنشاء الرّسالة يصوّره بغرض التّأثير والإقناع، فهو يقوم باختيار الأفكار ويشفّرها وينقلها في النّهاية، والحاضرين هم الّذين يستقبلون ويفهمون وإدراك معناها، والقناة تتمثّل في الهواء الّذي يهتزّ لجعل الأصوات تنقل.

وعلى هذا الأساس تكون الكفاءة التّواصلية عامة شاملة تتكوّن بدورها من عدّة كفاءات ومنها نجد: " كفاءة نحوية وهي معرفة نظام اللّغة وإتقان توظيف القواعد الصّوتية والنّحوية

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، الأدب والتّواصل (بيداغوجية التّلقّي والإنتاج)، دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر، 2009، ص55.

[2]- المرجع نفسه، ص56.

والصّرفية والدّلالية "[1]. وذلك من خلال صحة اللّغوي وسلامته نحويا، " وكفاءة خطابية وتركّز على التّرابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالمعنى كلّه"[2]. كتوظيف استراتيجيات التّواصل والخطاب للوصول إلى إنتاج نصّ متناسق ومنسجم.

ومن بين هذه الكفاءات أيضًا نجد: " كفاءة اجتماعية وهي القدرة على فهم السّياق الاجتماعي الّذي يحدث فيه التّواصل والتّحكّم في العلاقات والأدوار "[3]. وذلك من خلال ملاءمة السّياق الاجتماعي لعمليّة التّواصل وغيرها من الكفاءات، فالتّواصل عمليّة تتفاعل فيه أنماط مختلفة من المعرفة تتعدّى اللّغة.

وللتّواصل الشّفاهي ميزات من حيث كونه يولّد الرّفاهية والمتعة يشجّع العمل، ينمّي روح التّواصل والمرونة للإنسان وتحقيق أجود ما يمكن أن يفكّر فيه، كما تجعله يبتعد عن القلق والتّوتّر ويوفّر له الوقت والجهد، فله أهميّة كبيرة على مختلف الأصعدة.

ثانيًا: التّواصل البيداغوجي.

2-1- مفهوم التّواصل البيداغوجي:

يصعب إعطاء تعريف شامل لظاهرة التّواصل البيداغوجي لتعدّد الدّارسين الباحثين في هذا الموضوع، لكن لا يمنع ذلك من تحديد مجموعة من التّعريفات وقد نقف على هذا التّعريف على حدّ سواء إذْ عرَّفت عمليّة التّواصل التّربوي بأنّها: كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصلية بين مدرِّس (أو ما يقوم مقامه) والتّلاميذ أنفسهم كما يتضمّن الوسائل التّواصليّة والمجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتّجارب والمواقف، مثلما يهدف

[1]- عليك كايسة، واقع تدريس التّعبير والتّواصل بالمدرسة الإبتدائية، منشورات مخبر الممارسة اللّغوية في الجزائر، تيزي وزو، 2010، ص647.

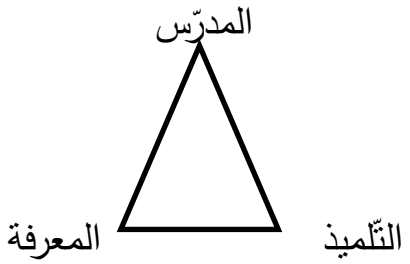
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إلى التّأثير على سلوك المتلقّي"[1]. فنفهم من هذا التّعريف أنّ التّواصل مرتبط بميدان التّربية والتّعليم تنتقل فيه المعلومات والمعارف من ذهن الأستاذ إلى ذهن المتعلِّم من خلالها تنتج عمليّة تعليميّة تعلّميّة، تتجسّد فيه عناصرها الرّئيسيّة (المدرّس والمتمدرس)، إضافة إلى المنهاج الّذي يضمّ المضمون وهي الرّسالة والقناة الّتي يتمّ عبرها تبادل الرّسائل.

إذًا التّواصل البيداغوجي هو كلّ أشكال وأنماط سيرورات العلاقة التّواصلية بين المرسِل والمرسل إليه، سمّاها أهل الاختصاص المثلث البيداغوجي (المدرّس، التّلميذ، المعرفة)، تركّز الاهتمام على العلاقة بين عناصر الفعل التّواصلي ومحاولة إيصال الرّسالة وهي المعرفة المدرسيّة.

ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:



المثلث البيداغوجي

2-2- أدوات التّواصل البيداغوجي:

يجدر بنا أن نعرف أنّ أدوات التّواصل البيداغوجي في المؤسّسات التّعليميّة ضروريّة لنقل الأوامر والتّعليمات وتوصيل الخبرات والتّوجيهات لكلّ أعضاء المدرسة، ومن أهمّ الأدوات انتشارًا نجد: " التّواصل الميكانيكي ويتمثّل مثل هذا النّوع في التّلفزيون والتّيلفون ويمتاز بالسّرعة بين التّواصل الشّفوي والكتابي، والتّواصل الالكتروني وهي قرارات أو معلومات تصل للعاملين بواسطة التّقنيات الحديثة، فالاتّصالات الالكترونيّة يمكن أن تفعّل

[1]- الفارابي اللّطيف، التّواصل داخل القسم"، مجلّة سلسلة علوم التّربية "النّجاح الجديدة، ع3، الدّار البيضاء، 1991، ص59.

التّواصل وتعزّزه بين العاملين"[1]. وهكذا تعدّ وسائل التّكنولوجيا بكلّ أشكالها من الضّروريات الّتي لا تستغني عنها أيّ مؤسّسة تربويّة بها يتمّ تبادل وجهات النّظر بين أعضائها، وتشجيعهم على العمل الجاد ما يعمل على نجاح العمليّة البيداغوجية.

كما نجد أيضًا: "الاتّصالات المحورية ويشمل العلاقات القائمة بين المدراء والعاملين في إدارات أخرى غير تابع تنظيميّا لهم، والتّواصل الشّكلي ويستخدم الرّسوم والأشكال والصّور والمواد التّعليمية بأنواعها المختلفة كالخرائط، النّماذج المجسّمة العيّنات...إلخ"[2]. فكلّ هذا يزيد من فهْم العاملين لأهمية التّواصل ممّا يسمح من إجراء تواصل فعّال.

ومن التّواصلات أيضا نجد: " التّواصل الحركي التّعبيري ويعتمد على حركات الجسم وطرق استخدام الفرد للوقت والفراغ الذّي يعيش فيهما، واستخدام الأستاذ وطلاّبه فراغ الفصل وزمن الدّرس والتّواصل المركّب ويستخدم خليطًا متنوّعًا من الأنواع السّابقة للتّواصل في وقت واحد كما يحدث في التّواصل الشّفوي أو المكتوب أو المرئي المسموع وغيرها من وسائل التّواصل"[3]. فلا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه الأدوات بمختلف تواصلاتها الشّفاهية أو المكتوبة، ومختلف النّشرات أن تكون صياغتها صياغة واضحة كما ينبغي وضع خطة محدّدة حتّى يتعرّف كلّ فرد من أفراد المؤسّسة على تحقيق تواصل جيّد بعدما تمّ تحديد هذه الوسائل والقنوات المستخدَمة للتّواصل.

إضافة إلى هذه الأدوات هناك نوعان أخرآن من التّواصل ألا وهما:

1) التّواصل غير اللّفظي: وهو ذلك التّواصل الذّي يتحقّق من خلال إرسال واستقبال رسائل بدون كلمات " وفي هذا النّوع من الاتّصالات لا تستخدم الكلمات للدّلالة على

[1]– أسامة محمّد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتّصال التّربوي– رؤية معاصرة، ط1، 2014، ص61.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

معانيها، وإنّما لغة غير لفظية مثل " الإشارات " وتعدّ مساحة الاتّصالات غير اللّفظية واسعة جدًّا، فتعبيرات الوجه ولغة الجسد تعطي انطباعات بحسب معناها "[1]. فيلاحظ أنّه يحتوي عناصر لا لفظية مثل جودة الصّوت، تشمل قنوات التّواصل كلغة الجسد، فكلّ الحواس الخمس لها نصيب في تلقّي المنبّهات غير اللّفظية إلى الدّماغ ليتمّ إدراكها كرسائل تواصلية.

2) التّواصل اللّفظي (الشّفاهي): وهو التّواصل الّذي يتمّ عبر الكلمات والألفاظ وقد يظهر في الحوارات والتّعليم والإعلام المرئي والمسموع: " ويتّضح التّواصل الشّفوي من خلال ما يحدث في التّخاطب الشّفوي للأفراد، أو الملفوظة الآلية غير المباشرة، كما في التّسجيلات السّمعيّة والاتّصال الهاتفي والإذاعي بالرّاديو والإذاعة المدرسية...ويمتاز بالسّرعة الكبيرة مع ضمان السّرية بحيث يتمّ نقل الرّسالة الصّوتية من فمّ المرسل إلى أذن المستقبِل ".[2] إذًا يتّضح لدينا أنّ للتّواصل اللّفظي ثلاث أنماط وتتمثّل في النّمط البصري، السّمعي، الحسّي، وإنّ معرفة هذه الأنماط يساعد على تحسين وتطوير عملية التّواصل.

نستنتج أنّ التّقسيم على المستوى الإجرائي بين التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي لا يمنع بتاتًا تغول هذا الأخير على حدود الأوّل سواء بقي في شكل ملفوظ مسموع أو تمّ تقديمه في شكل مكتوب.

2-3- العوامل المساعدة على نجاح التّواصل اللّفظي في المنظومة البيداغوجية :

يقوم التّواصل اللّفظي بين الأستاذ والمتعلّم على علاقة الأخذ والعطاء التّعليمي ولنجاح هذا التّواصل يجب أن تتجلّى فيه مجموعة من العناصر الأساسية والّتي تظهر في التّنظيم، وذلك يجب أن تكون المادة المعدّة للإلقاء مرتّبة ترتيبًا جيّدًا حتّى يتمكّن المتعلّمين من فهمها، والمادة الّتي يرغب في توصيلها المدرّس إن لم تكن ممتعة تؤدّي إلى ملل المتعلّمين

[1]- أسامة محمّد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتّصال التّربوي، رؤية معاصرة، ص62.

[2]- المرجع نفسه، ص68.

المستمعين لها.[1] وتماشيًا مع ما تمّ ذكره من الضّروري أن يكون الأستاذ بارعًا في عمليّة التّواصل ما يثير انتباه لدى التّلاميذ وأن يكون حيويًا ومتحمّسًا ومنفعلاً، و"القدرة على المحافظة على جَذْب المستقبِل، حيث أكّدت الدّراسات والأبحاث على أنّ الكبار لا يستطيعون التّركيز بشكل مستمرّ أكثر من عشر دقائق وتحقيق الأهداف من الحديث فلكي يكون الحديث فعّال يلزم أن يحقق الأهداف المنشودة والمتوقعة منه والقدرة على إنهاء الحوار بفنّ وبراعة وتتمثّل مقوّماته في وضوح الصّوت، التّكرار، المجاملة والتّشجيع التّجاوب، التّغذية الرّاجعة "[2]. وقد يظهر ذلك من خلال ألفاظه الّتي ينطق بها داخل القسم أثناء شَرْح مادة الدّرس الّتي تكون مضمون الرّسالة واستقبالها من قِبل المتعلّمين.

2-4- مبادئ التّواصل البيداغوجي:

ممّا لا شكّ فيه أنّ العلاقة البيداغوجية القائمة بين الأستاذ والمتعلِّم لا يمكن أن تتبني بأي حال من الأحوال إلاّ من خلال التّواصل واستنادًا على مجموعة من الأسس والمعايير، ونذكر منها على سبيل التّمثيل لا على سبيل الحصر ما يلي: " أن تكون الاتّصالات الّتي تحدث بلغة مفهومة فهمًا تامًا للمرسِل والمستقبِل وهذا للتّغلّب على الكثير من مشاكل الاتّصال، مثل عدم الفهم أو وجود افتراضات غير واضحة، وجود انتباه كامل من المرسِل عندما يقوم بعمليّة إرسال الرّسالة (الأستاذ عندما يقف أمام الطّلاب ويقوم بتعليم الدّرس)، ومن المستقبل عندما يقوم بعمليّة استقبال أو تلقّي للرّسالة المرسَلة إليه "[3].يتصح أنّ بدون التّواصل لا يمكن أن تنمّي قدرات وطاقات واتّجاهات التّلاميذ وناهيك عن ذلك تتمّ التّفاعلات بين المرسلين والمستقبلين للرّسائل في سياقات اجتماعية معيّنة.

---

[1]- أسامة محمّد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتّصال التّربوي، رؤية معاصرة، ص69.

[2]- المرجع نفسه، ص69.

[3]- عمر عبد الرّحيم نصر اللّه، مبادئ الاتّصال التّربوي والإنساني، دار وائل للنّشر، ط1، عمان، الأردن، 2001، ص257.

ومن معاييرها أيضًا: " يجب أن يحقّق التّواصل الّذي يحدث داخل المؤسّسة أهداف الإدارة التّعليميّة، لأنّ التّواصل بحدّ ذاته يعتبر وسيلة وليس غاية لتحقيق العمليّة التّعليميّة البيداغوجية "[1]. وبناء على ذلك فإنّ التّواصل الّذي يحدث في المؤسّسة التّربويّة يعتبر كأداة تواصلية تعليميّة غايته أنْ يكون له أثر فعّال على الإدارة من جهة ويكون وثيق الصّلة بالموقف التّعليمي من جهة أخرى.

واستخلاصًا لما سبق فإنّ المتعلّم يبقى الرّكن الرّئيسي في العمليّة البيداغوجية ومحورها، وما الأستاذ إلاّ محفِّزًا وموجِّهًا يعمل على إخراج قدرات وطاقات التّلاميذ الباطنة.

2-5- خطوات التّواصل البيداغوجي البنّاء:

تنجح عمليّة التّواصل البيداغوجي بمجموعة من الخطوات الهامة الّتي ينبغي أن تتوفّر ومن بينها نجد: " تحديد هدف التّواصل وهنا يسأل الأستاذ نفسه ما هو الشّيء أو المهارة أو السّلوك أو القيمة الّتي يريد تحقيقها من خلال التّواصل وتحديد محتوى الاتّصال من معلومات وقيم وسلوك أو مهارات ستتولّى ترجمة الغرض إلى حقيقة أو خبرة إنسانية محسوسة "[2]. وتفسيرًا لذلك لكي يتحقّق الهدف من التّواصل لابدّ من بذْل جهد لكلّ من الأستاذ والمتعلّم والإدارة، فكل منهم يسأل نفسه عن الغاية المراد تحقيقها من التّواصل.

ومن خطواته أيضًا تحديد خصائص وحاجات المستقبلين للتّواصل، وذلك بمراعاة قيمهم وميولهم الشخصية مستعينا بدرجة ذكائهم وخلفياتهم المختلفة المجالات ثم أساليبهم الإدراكية والحسيّة إضافة إلى ذلك تحديد الوسيلة والوقت المناسب للتواصل.[3] إذًا تتوفّر لدى التّلميذ القدرة بالقيام بإرسال الرّسالة واستقبالها من قبل الأستاذ وذلك اعتمادًا على قدرته السّمعية

[1]- عمر عبد الرّحيم نصر اللّه، مبادئ الاتّصال التّربوي والانساني، ص257.

[2]- أسامة محمّد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتّصال التّربوي- رؤية معاصرة، ص59-60.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص60.

والبصريّة والإدراكية حفاظًا على جَذْب المستقبلين من خلال الحرص على الوقت المناسب ليبدء رسالة التّواصل، لأنّ الرّسالة الطّويلة تبعث فيهم الملل والإرهاق وانعدام التّركيز.

نجد أيضًا إدراك أهميّة الرّسالة: " فلا يمكن لعمليّة الاتّصال أن تتمّ دون شعور الفرد بحاجته للتّواصل وينشأ الشّعور بأهميّة إجراء عمليّة اتّصال نتيجة وجود حاجة غير مشبّعة لدى الفرد أو نتيجة وجود هدف يرغَب في تحقيقه فالتّلميذ الّذي يتواصل مع العلم ويَطْرح عليه تساؤلاً ما، إنّما يريد إشباع حاجته للمعرفة والتّخلّص من الضّيق النّاتج عن عدم الفهم وهكذا "[1]. فالتّواصل البيداغوجي الإيجابي يتحقّق عند إرسال الرّسالة الصّحيحة في الوقت المناسب إلى الشّخص المناسب ممّا يسمح من نقْل الخبرات وطرْح المقترحات وتبادل للمعلومات والأفكار والأراء.

2-6- أهميّة التّواصل البيداغوجي:

للتّواصل في المؤسّسات البيداغوجية أهميّة بالغة وضروريّة بها يتمّ تحقيق الأهداف المتوخاة، وقذ تظهر أهميّته من حيث كونه يعمل على: " تدريب وتثقيف المتعلّمين عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمفاهيم والمهارات الّتي تؤهّلهم للقيام بوظائف معيّنة، وإحداث أثر في نفوس المتعلّمين عن طريق الإقناع ولفت انتباه المتعلّم إلى ما يحيط به من ظواهر وأحداث ليفهمها"[2]. فالتّواصل كمادة دراسيّة وثقافيّة بيداغوجية تسعى إلى تحقيق نجاح تواصل بيداغوجي يضمن فعّالية المردود المدرسي هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يمكن أن يغفل عن أهميّة التّواصل الإداري وذلك من خلال التّخطيط والتّنسيق والتّنظيم والتّوجيه والمراقبة.

[1]- أميرة علي محمّد، الاتّصال التّربوي، الدّار العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، 2006، ص93.

[2]- نايف سليمان، الوسائل التّعليمية، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، عمان، 2003، ص64.

كما يسعى إلى: " تزويد المتعلّم بخبرات ومعلومات جديدة كما يدعوه إلى التّأمّل والتّفكير العميق ممّا يؤصل عنده القدرة على التّبصّر في المهمّات والمشكلات الحياتية الّتي تواجهه وتوثيق الصّلة بين المعاني والرّموز الّتي لم تكن مفهومة قبل عمليّة الاتّصال، حيث يتمّ ربْط المعنى بالكلمة الّتي تدلّ عليه "[1]. وهذا يعني أنّ المواد الدّراسية إذا كانت تنتهي بانتهاء الموسم الدّراسي فإنّ ديناميكيّة التّواصل تتقوّى وتتطوّر أكثر فأكثر مع السّيرورات التّعليميّة والبيداغوجية للتّلميذ، ممّا يحقّق نجاحًا باهرًا على مستوى العلاقات والمعارف والكفاءات، وقد يصير تفكيره بدون شكّ أفضل تساعده على حلّ المشاكل المختلفة.

ولعلّه من المؤكّد والواضح أنّ العمليّة البيداغوجية عمليّة تواصلية محضة ما يضمن تحصيل جيّد للمتعلّمين ينهض بالميدان البيداغوجي: " وإذا كان التّواصل بين الأستاذ وتلاميذه في جوّ يسوده الهدوء والطّمأنينة والعدل مصحوب بوسائل تعليميّة، فإنّ ذلك يوفّر جوّ من الرّاحة في داخل حجرة الدّرس ويبعد عن كلّ من الأستاذ والمتعلّم الملل "[2]. فيبقى التّواصل بدوره عمليّة اجتماعية تفاعليّة، يعتمد اعتمادا كبيرًا في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسِل والمستقبِل، شرط أنْ يَتَوفَّر الاحترام المتبادل بين طرفي الرّسالة التّعليميّة ما يضمن النّجاح داخل حجرة الدّرس.

2-7- أهميّة بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلاميذ:

يلعب محاولة بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ والمتعلّم دورًا مهمًّا في تحقيق النّجاح التّعليمي، وتظهر هذه العلاقة من خلال مشاركة التّلاميذ بنشاط ما في البيئة الصّفيّة وشعورهم بالرّاحة والأمان: " وهكذا فإنّ الأساتذة هم المسؤولون عن تقييم أداء التّلاميذ وتحديد شكل الحياة في الغرفة الصّفية، فإنّهم يمثّلون شخصيات مهمّة ذات تأثير مباشر في

[1]- نايف سليمان، الوسائل التّعليمية، ص64.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

حياة التّلاميذ ونموّهم "[1]. فهذه العلاقة فيما بينهم تؤدّي إلى تحسين عمليّة التّعلّم، فهم يتكلّمون ويتواصلون داخل القسم، يظهر فيهم نوع من الحماس.

يعدّ (حاييم جينوت haim Ginnot) من بين الأوائل الّذين تحدّثوا عن أهميّة التّواصل بين الأستاذ والمتعلّم: " ويتمثّل دور هذا التّواصل في الانضباط الصفّي، كما أشار إلى أنّ من مهام الأستاذ بناء بيئة صفية ملائمة لعمليّة التّعلّم، وتدعّم أهدافها، ومن الضّروري بناء نظام من التّواصل مع التّلاميذ قائم على الثّقة والاحترام المتبادل "[2]. فوجود علاقة جيّدة بينهم أمر بالغ الأهميّة إذ يؤدّي إلى تحسين التّحصيل الدّراسي التّعليمي، كونها وسيلة فعّالة لمكافحة التّغيّب المزمن عن المدرسة ممّا ينتج الرّسوب المدرسي، لكن هذا لا يعني أنّ التّلميذ يتصرّف كما يحلو له فعليه أن يعرف حقوقه وواجباته إتّجاه أساتذته وعلى الأستاذ أن يبقى محتفّظا بقيمه العليا كحامل لرسالة العلم لأنّه مسؤول عنها، فلكلّ ذي حقّ حقّه كما يقال.

يرى **(بتسالوزي)** الّذي كان نموذجًا للأستاذ العاطفي:" أنّ حسن معاملة المعلّم لتلاميذه واهتمامه بهم، ومن تحضيره المدروس وحسن طريقته وتصحيحه للفروض، فإنّ هذه الطّريقة تضمن للمعلّم حبّ تلاميذه له وهذا السّبب يدفع التّلميذ إلى تفضيل مادة دراسيّة عن مادة أخرى "[3]. ونستخلص أنّ من ثمار حسن العلاقة بين الأستاذ والمتعلّم عندما تقوم على أسس سليمة واضحة ينعكس من دون شكّ إيجابًا على الرّسالة التّعليميّة الّتي تعدّ القاسم المشترك بين هذه العلاقة ممّا يحقّق منفعة علميّة للتّلميذ والأستاذ على حدّ سواء.

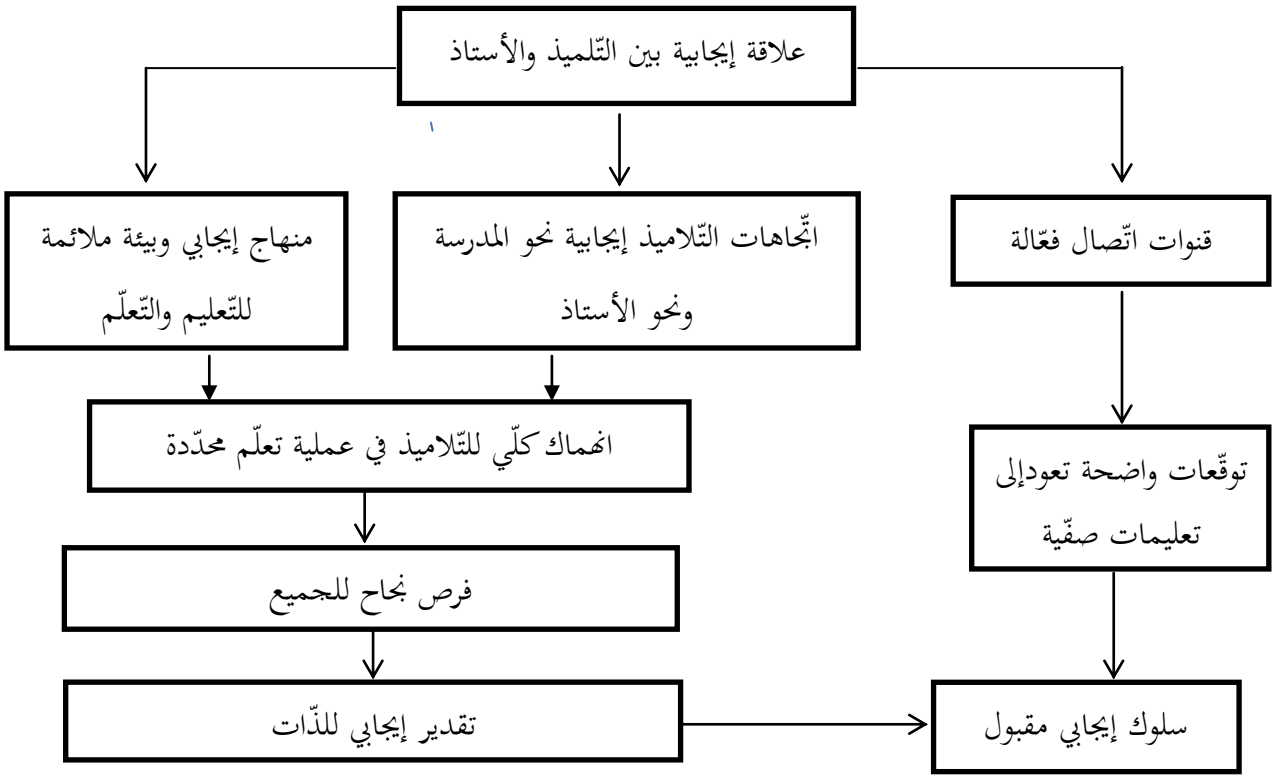
وفي نفس الصّدد اعتبر كلّ من **(شورت وشورت بلانتون 1994 وشاران ولينغ**

[1]– رمزي فتحي هارون، الإدارة الصّفية، دار وائل الطّباعة والنّشر، دط، عمّان، الأردن، 2003، ص270.

[2]– المرجع نفسه، ص270.

[3]– رابح تركي، أصول التّربية والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص422.

وديفز 1994) " أنّ نظامًا فعّالاً من التّواصل بين الأساتذة والتّلاميذ يمثّل متطلّب سابق لحدوث عمليتي التّعليم والتّعلّم وإنّ هذا الشّكل يوضّح الطّريقة الّتي تؤثّر فيها إنشاء الأستاذ لعلاقة إيجابية مع التلاميذ."[1]



الطّريقة الّتي تؤثّر فيها علاقة الأستاذ الإيجابية مع التّلاميذ على سلوكهم.

يتّضح لدينا من خلال هذا الشّكل أنّ وجود علاقة إيجابية بين الأستاذ والمتعلّم يؤدّي إلى تحقيق فرص نجاح للجميع، من خلال اتّباع قنوات التّواصل المناسبة والفعّالة، وما يسمح للطّلاب بالتّكيّف مع المحيط من خلال توفير بيئة ملائمة للتّعليم والتّعلّم وتنمية ذكائهم ويكون سلوكهم مقبولا. فلا بدّ من تعزيز الإيجابية في التّعاملات وتزويد المتعلّمين والتّعامل معهم بالعدالة والمساواة ويجعل التّدريس أكثر متعة، كما يمكن للأستاذ أيضا أخذ دورات تدريبية مثل: دورات التّطوير الذّاتي الّتي يمكن أن تساعدهم في تحسين المهارات الشّخصية العامة وتقوية احترامهم لذاتهم ولأساتذتهم وغرس فيهم الثّقة.

[1]– ينظر: رمزي فتحي هارون، الإدارة الصّفية، ص271.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدّم في هذا الفصل توصّلنا إلى نتيجة مفادها لا حياة دون تواصل، فإذا كانت اللّغة كأداة مساعدة تستخدم لجعل التّواصل ممكنًا، فالتّواصل ذو أهميّة كبيرة، إذ لا يزال من العوامل المساعدة على تحقيق استقرار حياة وتطوّر الإنسان وليس هكذا فحسب بل هو المعيار الّذي نقيس به مدى رقي الأمم والحضارات، وليتحقّق هذا التّواصل فمن دون شكّ لا بدّ من لغة تواصل معيّنة الّتي تهدف بواسطتها إلى نقل جميع المعلومات والخبرات والأفكار والمعارف من شخص لآخر بغية الوصول إلى التّأثير في المتلقّي، دون أن ننسى التّواصل في العمليّة البيداغوجية من الضّروريات، بها يتم إيصال المعرفة المدرسيّة من المدرّس إلى التّلميذ أثناء الحوار التّواصلي، وهذا ما يستدعي رغبة قوية بين كلّ أعضاء الفعل التّواصلي البيداغوجي.

الفصل الثّالث:

الإجراءات المنهجية والتحليلية للدراسة الميدانية

الفصل الثّالث:

الإجراءات المنهجية والتحليلية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- جَمْع المعطيات

1-1-مجتمع البحث

1-2- الزّمان والمكان

1-3- الغرض مِنْ هذه الدّراسة

1-4- أدوات جَمْع المادة

أ) الاستبانة

ب) المقابلة

2- تحليل المعطيات

2-1- تحليل استبانة المتعلّم

2-2- تحليل استبانة الأستاذ

3- تفريغ المدوّنة وتحليلها

3-1-نماذج مختارة مِن هذه المدوّنة وتحليلها

3-2-مقارنة ظاهرة التّداخل اللّغوي بين الثانويات

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما أنهينا الدّراسة النّظرية، وقفنا في هذا الفصل على الجانب التّطبيقي، إذ تتضمّن هذه الدّراسة الاجرءات المنهجية للدّراسة الميدانية، حيث تطرّقنا في هذا الفصل إلى جَمْع المعلومات المتعلّقة بمتن بحثنا والذّي يعالج ظاهرة التّداخل اللّغوي في المؤسّسات البيداغوجية، وذلك باعتمادنا على مقاربة لسانية اجتماعية التي تتوافق مع متطلبات بحثنا.

1- جَمْع المعطيات.

1-1-مجتمع البحث:

توجَّهنا إلى مختلَف المؤسّسات التّربوية، ففي القرى توجّهنا إلى ثانوية "الإخوة سعدو" ببلدية سوق الإثنين دائرة معاتقة، كما توجّهنا أيضًا إلى ثانوية "الإخوة يَحْوِي" ببلدية إيليتن دائرة إفرحونان، وفي مدينة تيزي وزّو توجّهنا إلى ثانوية "العقيد عميروش".

لقد ركّزنا في اختيار النّموذج على تلاميذ السّنة الثّانية آداب وفلسفة.

1-2- الزّمان والمكان:

تمّ اجراء الدّراسة الاستطلاعية بالمؤسّسات الثّانوية الّتي سبق وأنْ أشرنا إليها، تحديدًا في ولاية تيزي وزّو، خلال الفترة الممتدّة مِنْ 3 أكتوبر إلى 7 أكتوبر 2021، وهي فترة حضور الحصص البيداغوجية وتوزيع وتجميع المادّة في آنٍ واحد.

1-3- الغرض مِنْ هذه الدّراسة:

تَهدِف هذه الدّراسة إلى اكتشاف هذه الظّاهرة اللّغويّة في مؤسّساتنا ومدى تأثيرها على المتعلّم، مع ذِكر الأسباب الّتي دَفَعَت إلى انتشار مِثل هذه الظّواهر المعروفة كالازدواجية اللّغويّة، التنوّع اللّغوي...إلخ والّتي تُشَكِّل عوائق ومشكلات تُعرقِل عمليّة التّواصل البيداغوجي، وبالتّالي محاولة التّمكّن مِن إيجاد حلول مناسِبة.

وما دَفَعَنا إلى التّوجيه للمدارس هو التّعرّف على عينة البحث ومستواهم ووِجهة نظرهم، مدى فَهْم هذه العينة لأدوات بحْثنا.

1-4- أدوات جَمْع المادة:

أ) الاستبانة: للوصول إلى جَمْع عدد هائل مِن المعلومات ونتائج موثوقة قمنا بتوزيع استبيانين، الأوّل تمّ توزيعه على المتعلّمين يتضمَّن مجموعة مِن الأسئلة المتعلِّقة بمضمون البحث، كما يَتضمَّن البيانات الشّخصية، والثّاني تمّ توزيعه على فئة الأساتذة، ويضمّ محورين: الأوّل هو محور البيانات الشّخصية والثّاني يضمّ أسئلة البحث.

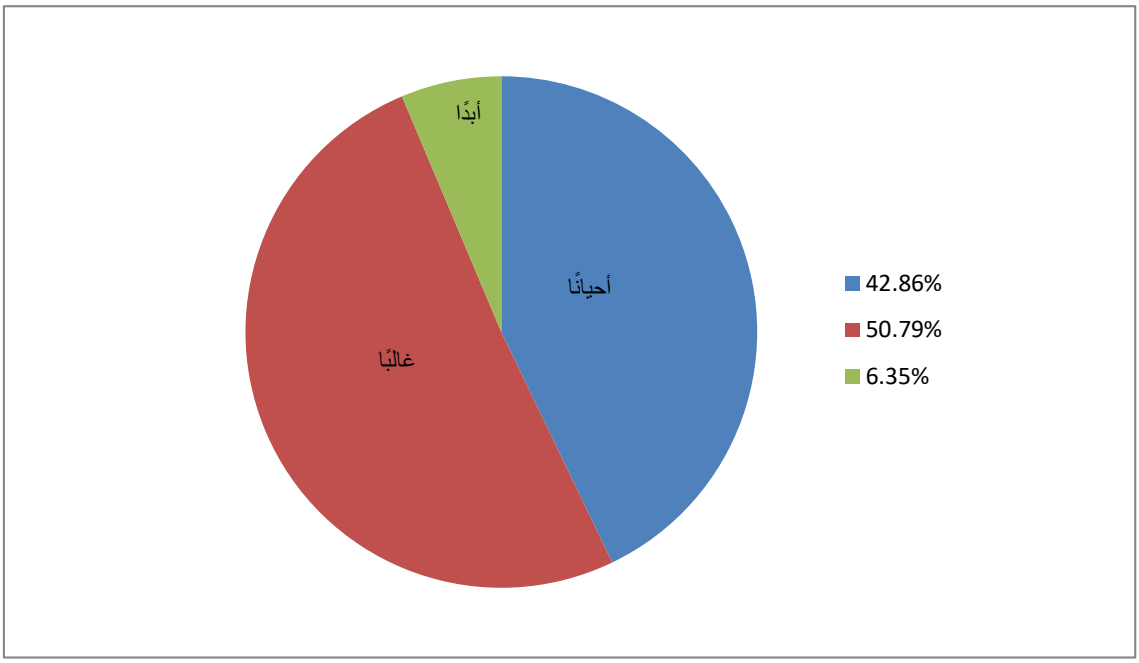
ب) المقابلة: اعتمدنا فيها على إجراء مقابلة مع المتعلّمين والأساتذة وركَّزنا فيها على الحوار المتبادل بين الطّرفين، كما استعنّا بالتّسجيلات الصّوتية لمساعدة ذلك على بحثنا وسهولة جَمْع المعلومات المراد جَمْعها وتحليلها.

2- تحليل المعطيات

2-1- تحليل استبانة المتعلّم:

1- هل تجد دافعية لحضور حصّة اللّغة العربية؟

	أحيانًا	غالبًا	أبدًا
التّلاميذ	27	32	4
النّسبة المئوية	%42,86	%50,79	%6,35



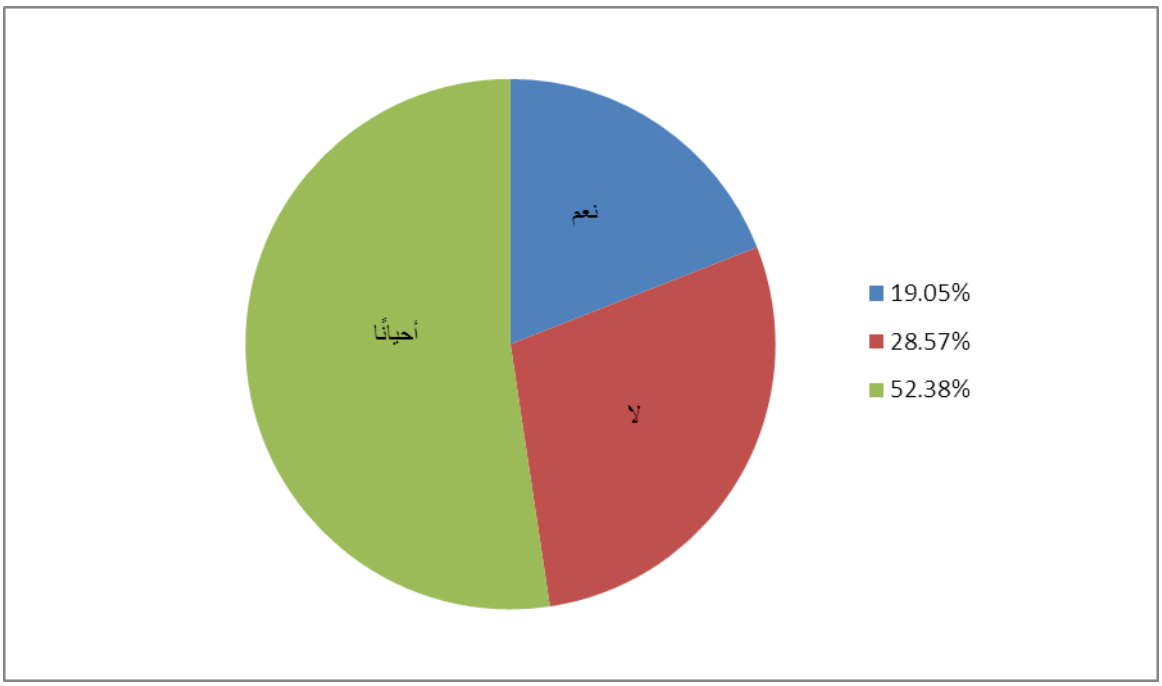
الشكل رقم 1: دائرة نسبية تمثل الدّافعية لحضور حصة اللّغة العربية.

تُبيِّن نتائج الدّراسة أنّ 50,79 % من المتعلّمين لديهم الرّغبة في حضور حصّة اللّغة العربية في حين نجد 6,35% منهم يَفقدون هذه الدّافعية و42,86% مِن المتعلّمين لا نجد هذه الرّغبة عندهم إلاّ أحيانًا.

تُعتَبَر الدّافعية شَرْط مِنْ شروط العمليّة التّعليميّة حيث يقف عليها التّلميذ مِنْ أجْل تحقيق أهدافه في التّعلّم ولتحقيق هذه الدّافعية يجب الثّقة في قدرته على الإنجاز والتّركيز والاهتمام بالدّرس والتّنوّع في الطّرائق والأنشطة التّعليميّة ومراعاة الفروق الفرديّة والاعداد الجيّد للدّرس.

2- هل تجد في أنشطة المادة نوعًا مِن الصّرامة؟

	نعم	لا	أحيانًا
التّلاميذ	12	18	33
النّسبة المئوية	%19,05	%28,57	%52,38

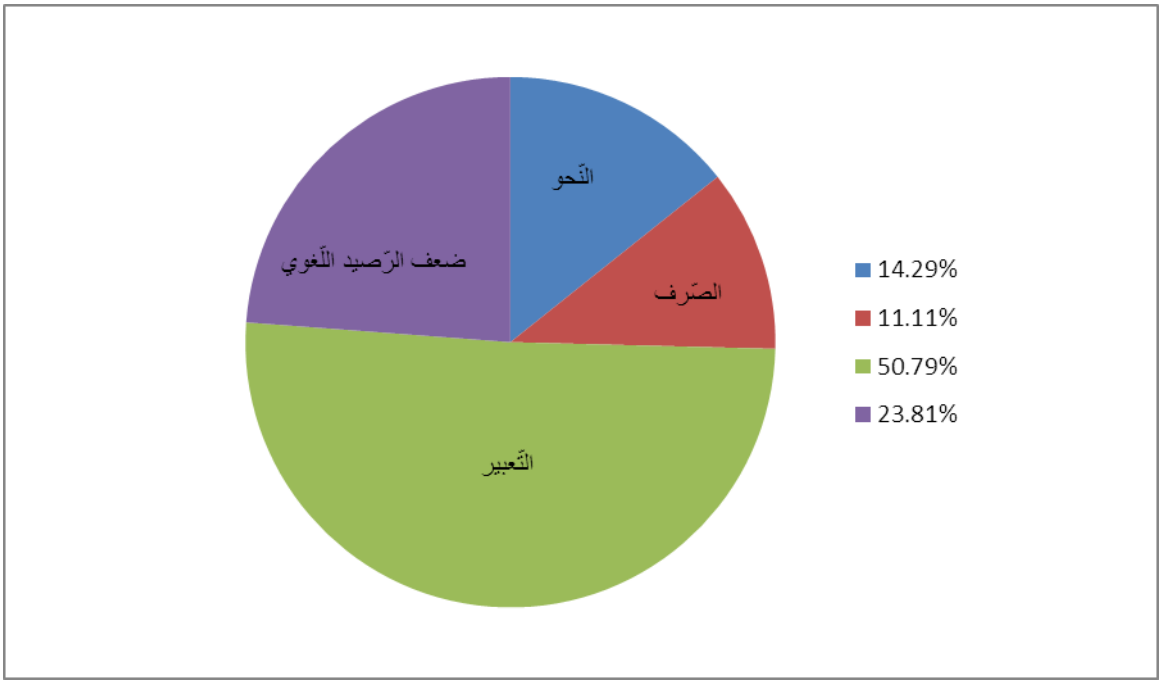


الشكل رقم 2: دائرة نسبية تمثل وجود في أنشطة المادة نوعا من الصرامة.

تتراوح نسبة المتعلّمين الّذين يجدون في أنشطة المادة نوعًا مِن الصّرامة بين 19,05% غالبًا و52,38 % منهم يجدونها كذلك لكنْ أحيانًا، في حين أنّ 28,57% مِن العينة لا يجدون الصّرامة في أنشطة المادة أبدًا، فهذه النّتائج تُمثّل عدم الرّغبة في التّعلّم وعدم قدرة الأستاذ على إنجاز الأنشطة التّعليميّة وإنْ لمْ تتوفّر الرّغبة عند هذين الطّرفين شعر كلاهما بالملل.

3- أين تكمن صعوبة التّحدّث باللّغة العربية الفصحى؟

	النّحو	الصّرف	التّعبير	ضُعف الرّصيد اللّغوي
التّلاميذ	9	7	32	15
النّسبة المئوية	%14,29	%11,11	%50,79	%23,81

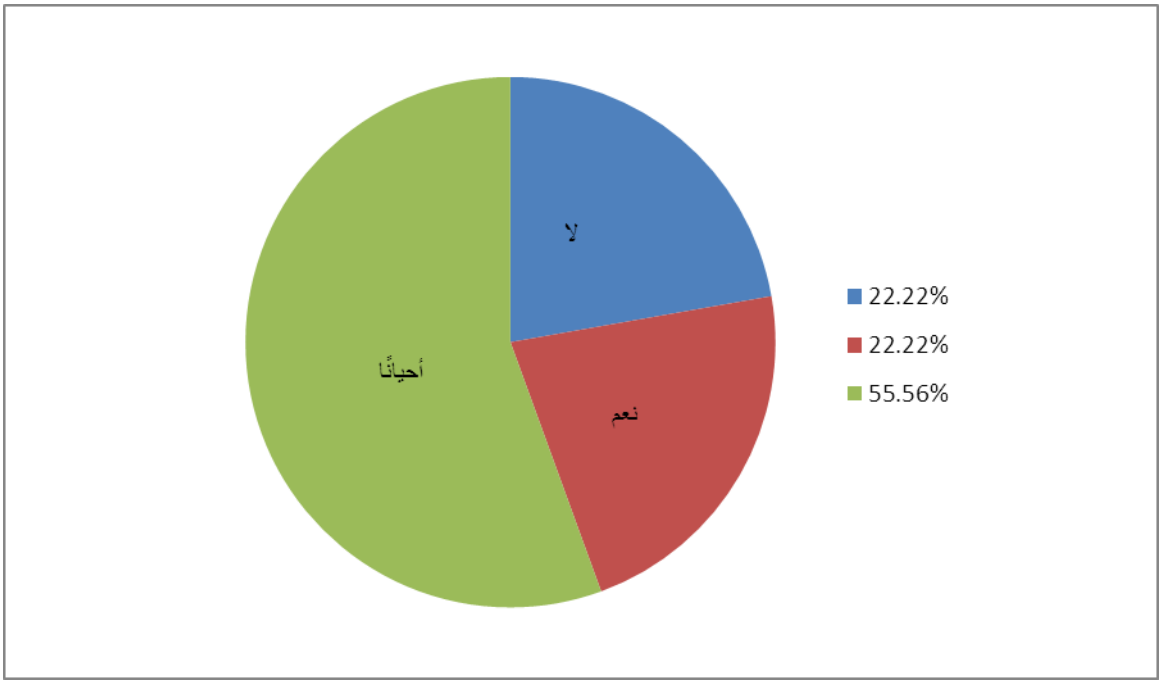


الشكل رقم 3: دائرة نسبية تبين صعوبة التحدث باللغة العربية الفصحى .

نلاحظ مِنْ خلال نتائج الدّراسة أنّ هناك اختلافا في الصّعوبات لدى المتعلّمين في التّحدّث باللّغة العربية الفصحى، فنجد 50,79% منهم يجدون الصّعوبة في التّعبير باللّغة العربية الفصحى، و23,81% يرون أنّ الصّعوبة الأكبر تمكن في ضعْف الرّصيد اللّغوي. فهتان النّسبتان تعودان إلى عدم تعبير المتعلّمين باللّغة العربية الفصحى وعدم المطالعة والقراءة مِن أجْل إثراء رصيدهم اللّغوي، بينما يرى 14,29% مِن التّلاميذ أنّ الصّعوبة تكمن في النّحو و11,11% يرون أنّ الصّعوبة الأكبر في الصّرف، فإنّ هذين المقياسين يُعتبران وسيلة لضَبْط الكلام وصحّة النّطق والكتابة وفي نفس الوقت وسيلة للفهم وإدراك المعنى.

4- هل تَستَعْمِل كلمات بلغات أجنبية في حصّة اللّغة العربية؟

	نعم	لا	أحيانًا
التّلاميذ	14	14	35
النّسبة المئوية	%22,22	%22,22	%55,56

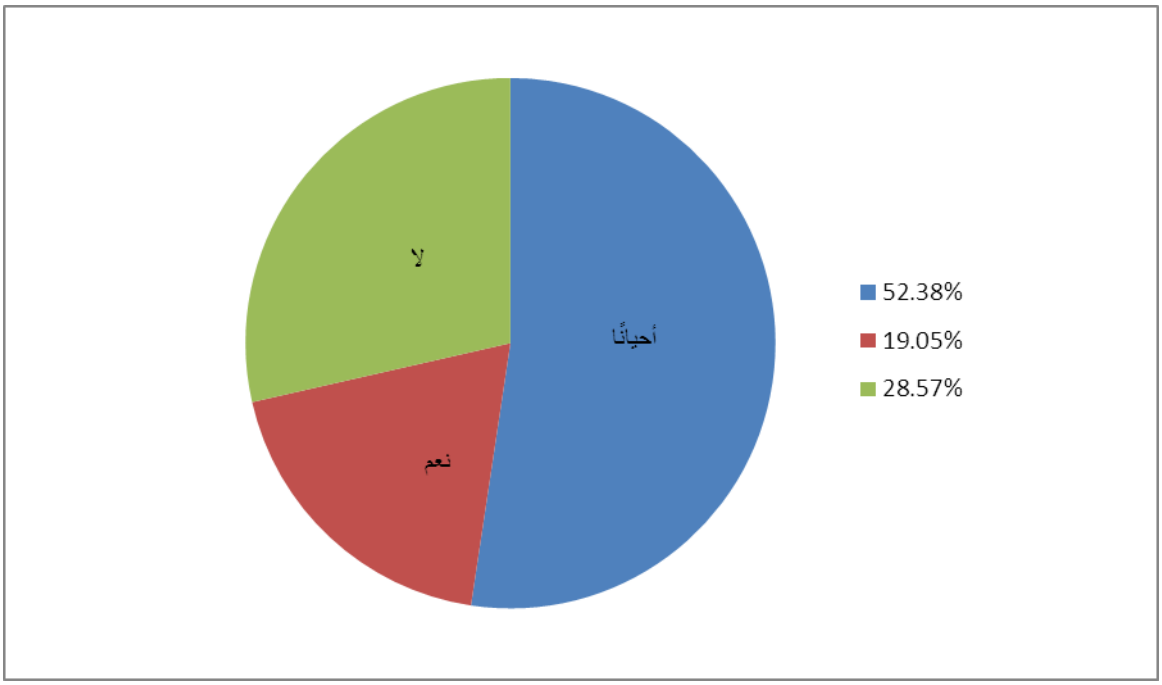


الشكل رقم 4: دائرة نسبية تمثل استعمال كلمات بلغات أجنبية في حصة اللّغة العربية .

أوضحَتْ الدّراسة أنّ 55,56% مِن المتعلّمين يستعملون كلمات باللّغة الأجنبية في حصة اللّغة العربية أحيانًا، ويعود هذا الإقحام للكلمات الأجنبية في اللّغة العربية الفصحى إلى ضُعْف الأفكار والكلمات لدى المتعلّم وعدم قدرته على استعمال الكلمات العربية الفصحى، ثمّ يلجأ إلى كلمات مِن العامية أو اللّغات الأجنبية ليستعملها في حصّة اللّغة العربية، ومنهم 22,22% دائمًا يقحمون الكلمات الأجنبية وهذا ما يؤكّد هذا الضّعف لدى المتعلّمين.

5- هل تحاول الحديث داخل القسم باللّغة الفصحى خاصّة في اللّغة العربية؟

	أحيانًا	نعم	لا
التّلاميذ	33	12	18
النّسبة المئوية	%52,38	%19,05	%28,57

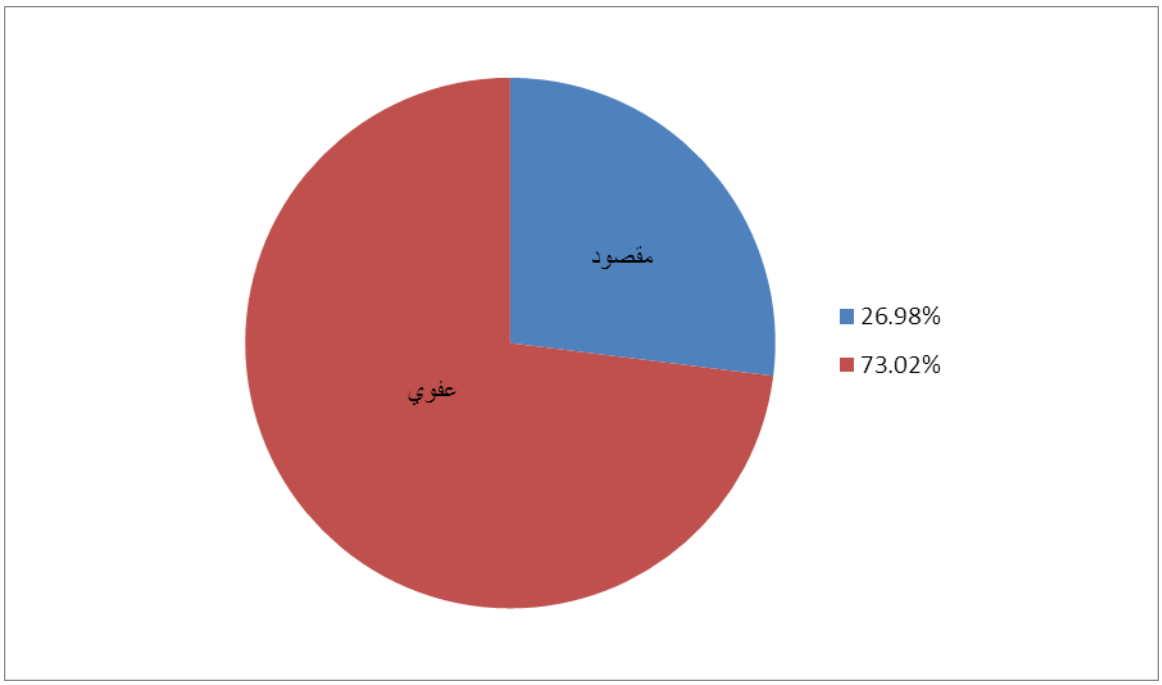


الشكل رقم 5: دائرة نسبية تبين محاولة الحديث داخل القسم باللّغة الفصحى خاصّة في اللّغة العربية.

حسب نتائج الدّراسة فإنّ نصف العينة تتراوح 52,38% يحاولون الحديث باللّغة العربية الفصحى داخل القسم أحيانًا فقط، بينما 28,57% منهم لا يحاولون أبدًا استعمالها في القسم، وتقلّ النّسبة إلى 19,05% للمتعلّمين الّذين غالبًا ما يتحدّثون في حصّة اللّغة العربية الفصحى. فإنّنا نرى مِن خلال هذه النّسب أنّ التّلاميذ ينفرّون مِن الحديث باللّغة العربية الفصحى ويعود ذلك إلى حَرَج المتعلّم في استعمال العربية الفصحى. ومِنْ أجل أن يَكْتَسِبَ اللّغة يجب أنْ يمارسها ويتحدّثها لأنّ لا يمكن للمتعلّم أنْ يَحْصل على المهارة إنْ لمْ يقمْ بأدائها.

6- هل إقحامك للّغة الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية مقصود أمْ عفوي؟

	مقصود	عفوي
المتعلّمين	17	46
النّسبة المئوية	%26,98	%73,02

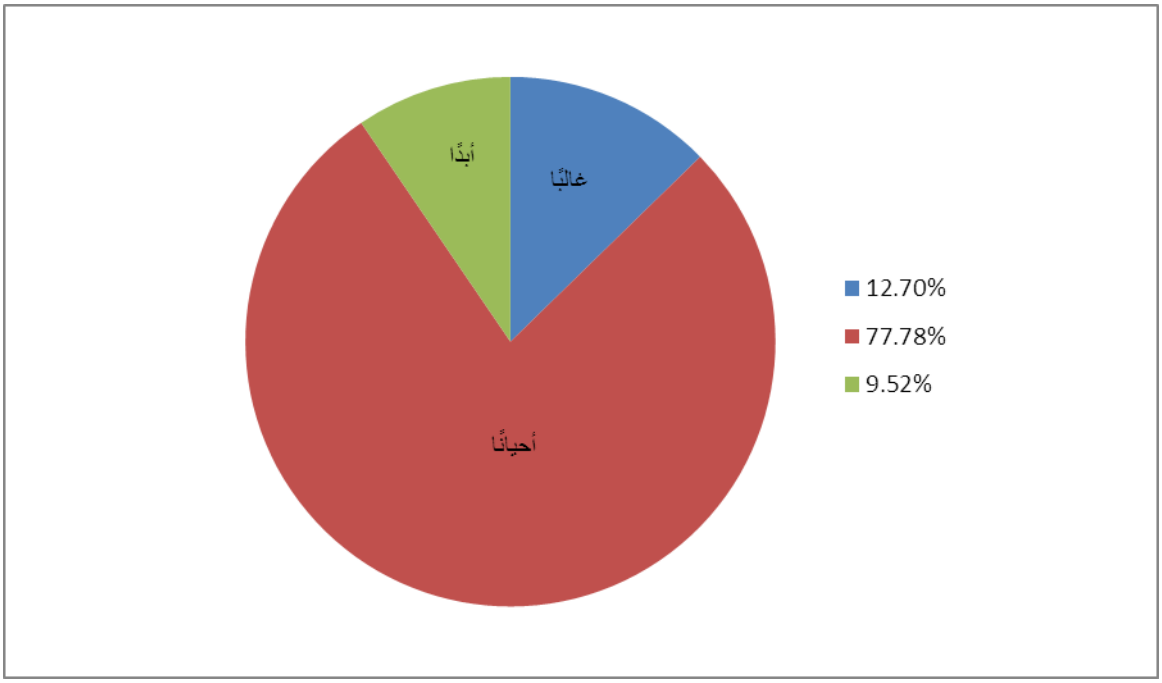


الشكل رقم 6: دائرة نسبية تمثل مدى إقحام التلاميذ للّغة الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية مقصود أمْ عفوي.

نلاحظ مِنْ خلال النّتائج أنّ نسبة إدخال اللّغة الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية هو 73,02% عفويًا عند التّلاميذ، وهذا دليل على عدم إتقانهم لا للّغة الأولى ولا اللّغة الثّانية هذا ما يجعله يَستعمِل كلا مْن اللّغتين في سياقٍ واحد، ويعود هذا كذلك إلى اختلاط اللّغات في المجتمع الجزائري بحيث نجد أكثر مِنْ ثلاث لغات وهذا ما يُسمَّى بالتّداخل اللّغوي. كما نجد 26,98% مِن المتعلّمين إقحامهم للكلمات الأجنبية داخل سياقات اللّغة العربية مقصودًا وهذا ما يؤكّد الضّعف اللّغوي لديهم والتّأثّر الكبير بالتّداخل اللّغوي.

7- هل تستعين في مادة اللّغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية؟

	غالبًا	أحيانًا	أبدًا
التّلاميذ	8	49	6
النّسبة المئوية	%12,70	%77,78	%9,52

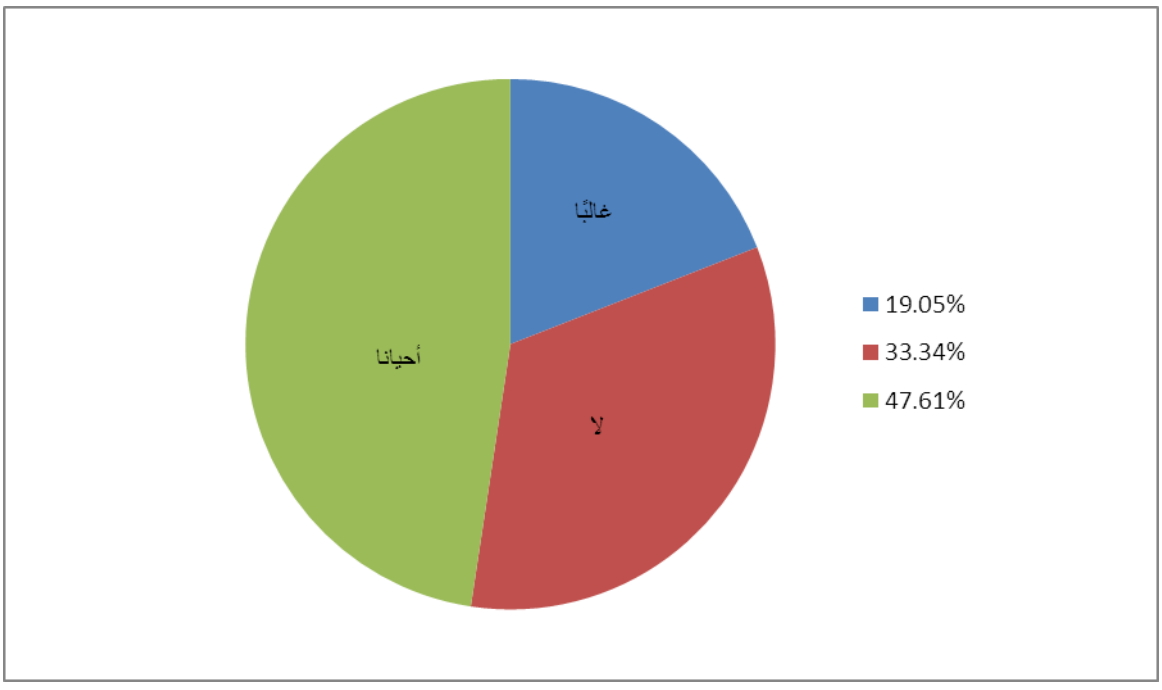


الشكل رقم 7: دائرة نسبية تمثل استعانة التلاميذ في مادة اللّغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية.

توضّح الدّراسة أنّ 77,78% مِن المتعلّمين يضطرّون إلى الاستعانة ببعض الكلمات العربية في حديثهم باللّغة الأجنبية، وهذا ما يدلّ على أنّ مستوى التّلاميذ في لغة ما ضعيف ممّا يضطرّ إلى استخدام اللّغة العربية في اللّغة الأجنبية. وهذا ما يُعرف بالثّنائية اللّغوية، بينما 9,52% فقط مِن المتعلّمين لا يستعينون بالعربية في حديثهم باللّغة الأجنبية فهذا قليل جدًّا ودليل على الضّعف اللّغوي لدى المتعلّمين.

8- هل تُسَجِّل ملاحظات على كلامك بالفصحى وتحاول تجنّبها في مواقف أخرى؟

	غالبًا	لا	أحيانًا
التّلاميذ	12	21	30
النّسبة المئوية	%19,05	%33,34	%47,61

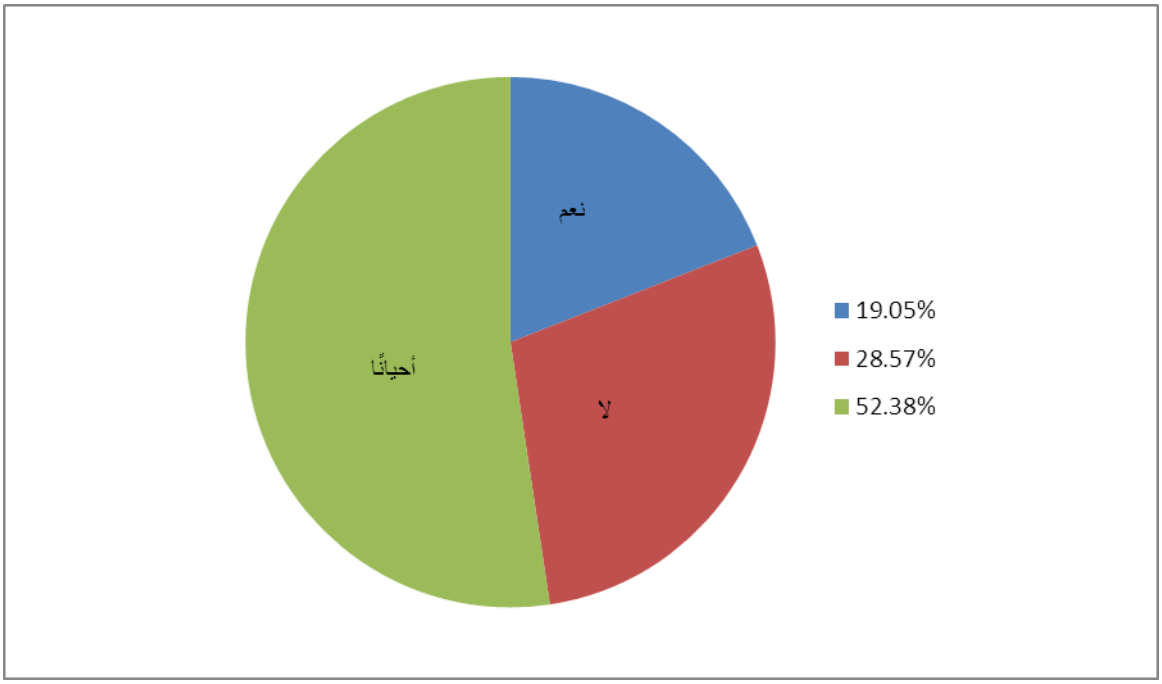


الشكل رقم 8: دائرة نسبية تمثل مدى تسجيل التلاميذ ملاحظات على كلامهم بالفصحى ومحاولة تجنّبها في مواقف أخرى.

حسب العينة نجد 19,05% مِن المتعلّمين الّذين يسجّلون ملاحظات على كلامهم بالفصحى ويحاولون تجنّبها في مواقف أخرى غالبًا فهم يحرصون على تطوير ذواتهم في جانب اللّغة، بينما 47,61% مِن المتعلّمين يقومون بذلك أحيانًا فقط، في حين أنّ 33,34% مِن العيّنة لمْ يجرِّبوا ذلك وهذا يَعكس مدى رغبة المتعلِّمين لترقية أدائهم في الحديث باللّغة العربية الفصحى.

9- هل تَستعمل العربية الفصحى في غير حصة اللّغة العربية؟

	نعم	لا	أحيانًا
التّلاميذ	12	18	33
النّسبة المئوية	%19,05	%28,57	%52,38

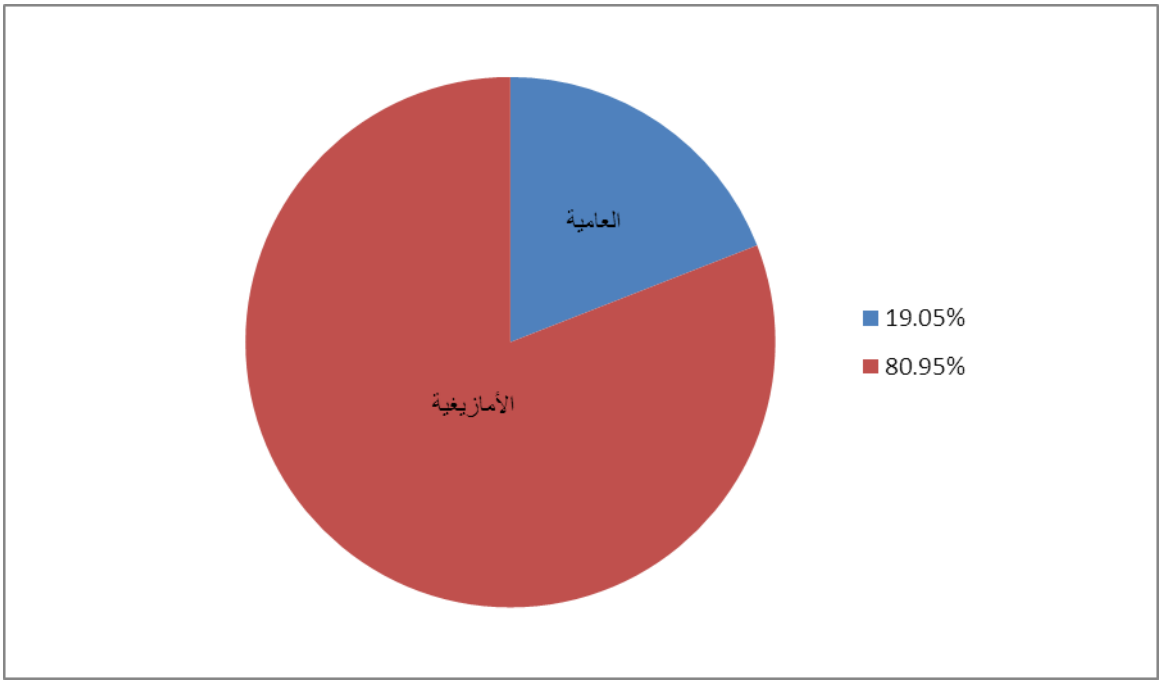


الشكل رقم 9: دائرة نسبية تمثل استعمال العربية الفصحى في غير حصة اللّغة العربية.

حسب العينة نجد 19,05% فقط مِن المتعلّمين الّذين يَستعمِلون العربية الفصحى في غير حصة اللّغة العربية غالبًا، بينما نجد 80% المتبقية مِن العينة إمّا لا يستعملونها أبدًا في الحصص الأخرى أو أنهم يَستعملونها قي بعض الأحيان فقط، فهذا خطأ فادح لأنّ الكثير مِن المواد كالمواد الاجتماعية والفلسفة تُدَرَّس بالعربية الفصحى لذا فعلى المتعلِّم أنْ يَستعمِل العربية الفصحى بأكبر قدْر ممكن، لأنّ الممارسة اللّغوية تُمكِّن المتعلِّم مِن اللّغة.

10- ما هي اللّغة المستعمَلة في البيت؟

	الفصحى	العامية	الفرنسية	لأمازيغية
المتعلّمين	0	12	0	51
النّسبة المئوية	%0	%19,05	%0	%80,95

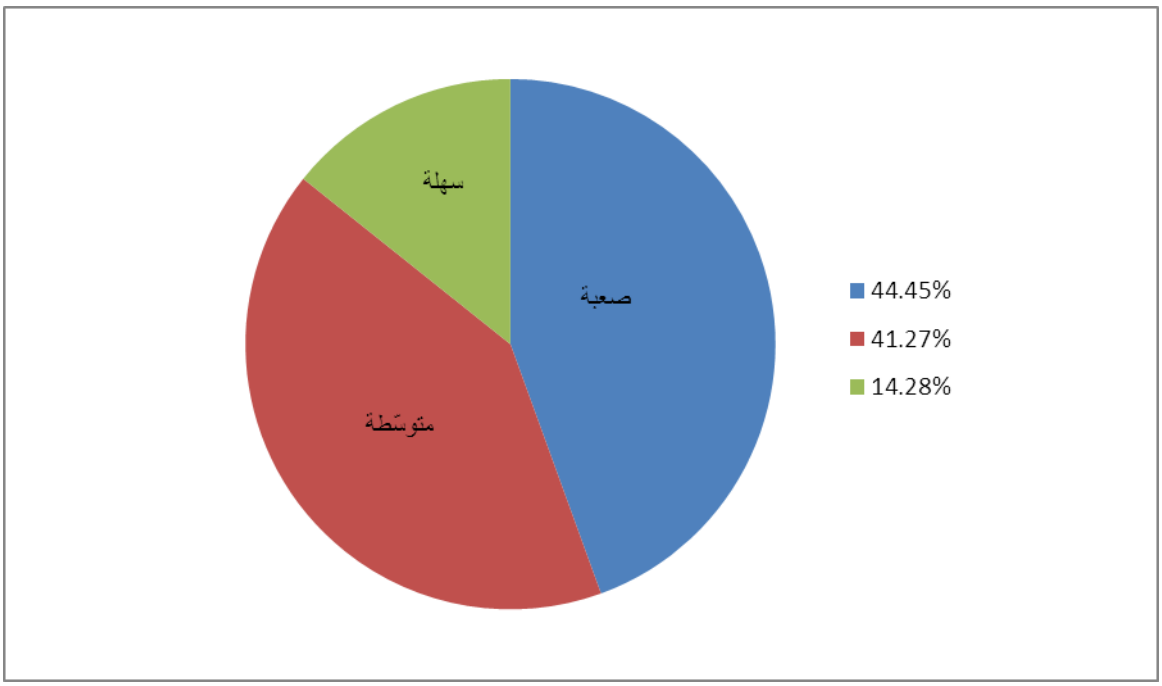


الشكل رقم 10: دائرة نسبية تبين اللّغة المستعمَلة في البيت.

نلاحظ مِن خلال النّتائج أنّ 80,95% مِن المتعلّمين الّذين يَستعملون اللّغة الأمازيغية فقط في البيت كون مكان المؤسّسات الّتي قمنا بجَمْع العينة هو في منطقة القبائل، أين يتحدّثون بلغتهم الأمّ وهي الأمازيغية في البيت خاصّة القرى فهي ذات لغة أمازيغية أصيلة، بينما نجد 19,05% مِن المتعلّمين الّذين يَستعملون اللّغة العاميّة فقط في البيت وهذه العينة نجدها في المدينة أين نجد المتعلّمين أصلهم عرب الّذين يتحدّثون بلغتهم الأم الّتي هي العاميّة، أمّا نسبة 0% مِن المتعلّمين الّذين لا يَستخدمون اللّغتين الفصحى والفرنسية في البيت لأنّ هاتين اللّغتين يُستعملان فقط في مكان التّعلّم الّذي هو المدرسة.

11- هل تحسّ بأنّ الأستاذ أثناء إلقائه للدّرس صعبة؟

	صعبة	متوسّطة	سهلة
المتعلّمين	28	26	9
النّسبة المئوية	%44,45	%41,27	%14,28

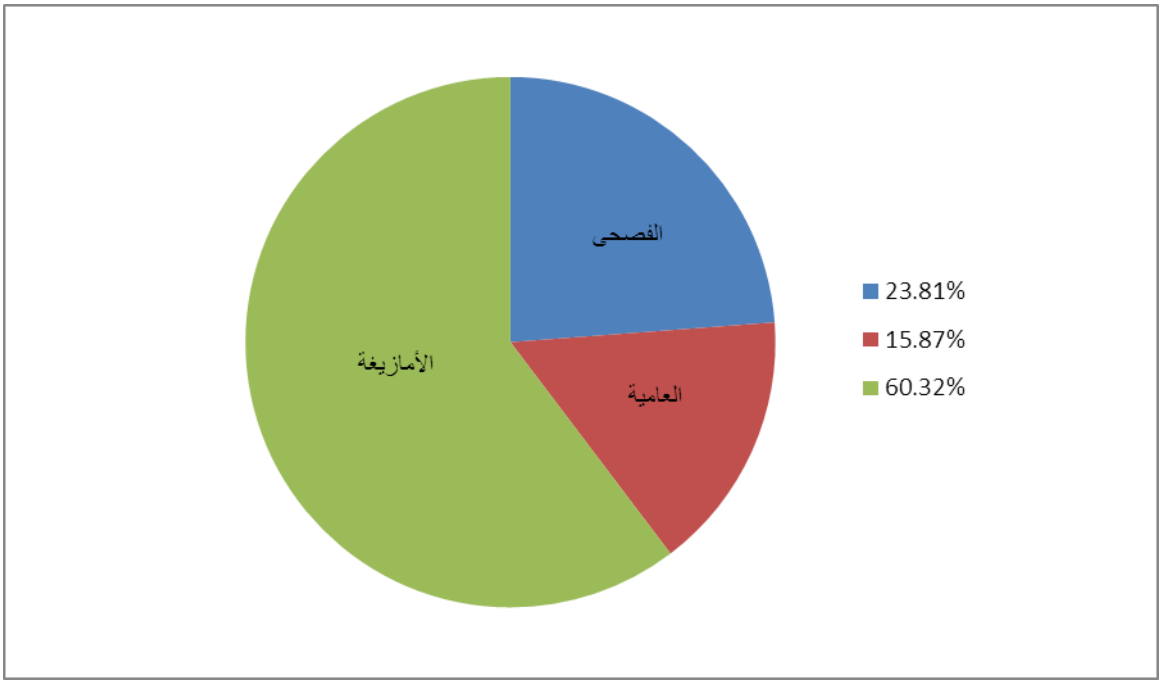


الشكل رقم 11: دائرة نسبية تمثل إحساس التلاميذ بأنّ الأستاذ أثناء إلقائه للدّرس صعبة.

بيّنتْ الدّراسة أنّ 14,28% مِن المتعلّمين يرون بأنّ الأستاذ أثناء إلقائه للدّرس سهل بينما 85% مِن العينة إمّا يُحسّون بأنّ الأستاذ أثناء إلقائه للدّرس متوسّط أو يحسّون بأنّه صعب وهذا يعود إمّا إلى طريقة إنجاز الأستاذ للأنشطة التّعليميّة معقّدة لا يستطيع المتعلّم إستيعابها، أو تعود إلى عدم رغبة التّلاميذ في التّعلم ممّا يجعله لا يَفْهم ولا يَسْتوعِب الدّروس أو تَكمن في المحتوى التّعليمي أو المنهاج المقرَّر غير مناسب لقدرات المتعلّمين.

12- ما هي المستويات اللّغوية الّتي تَستعملها مع الأستاذ؟

	الفصحى	العامية	الأمازيغة
المتعلّمين	15	10	38
النّسبة المئوية	%23,81	%15,87	%60,32

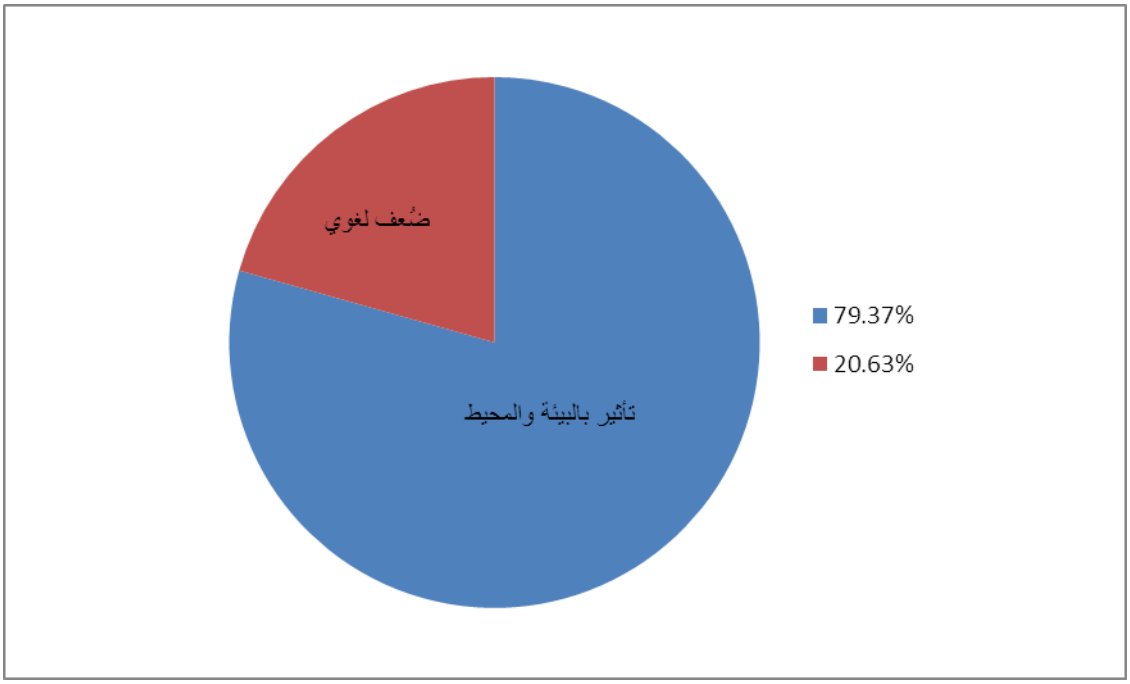


الشكل رقم 12: دائرة نسبية تبين المستويات اللّغوية الّتي يستعملها التلاميذ مع الأستاذ.

تَبيّن مِن خلال النّتائج أنّ 60,32% مِن العينة يَستخدِمون الأمازيغية مع الأستاذ أثناء الدّرس و15,87% مِن المتعلّمين الّذين يَستخدمون العاميّة مع الأستاذ، بينما نجد 23,81% مِن المتعلّمين يَستخدمون الفصحى مع أساتذتهم وهذا قليل جدًّا، فإذن ليصبح المتعلّم متمكّنًا مِن اللّغة يجب أنْ يَغتنم تواجده بالمدرسة ليَستعمل الفصحى بأكبر قدر ممكن مع الأستاذ ليُثري رصيده اللّغوي.

13- هل استعمالك للعامية في الصّف سببه ضُعف لغوي أمْ مجرّد تأثير بالبيئة؟

	تأثير بالبيئة والمحيط	ضُعف لغوي
المتعلّمين	50	13
النّسبة المئوية	%79,37	%20,63



الشكل رقم 13: دائرة نسبية تمثل استعمال التلاميذ للعامية في الصّف سببه ضُعف لغوي أمْ مجرّد تأثير بالبيئة.

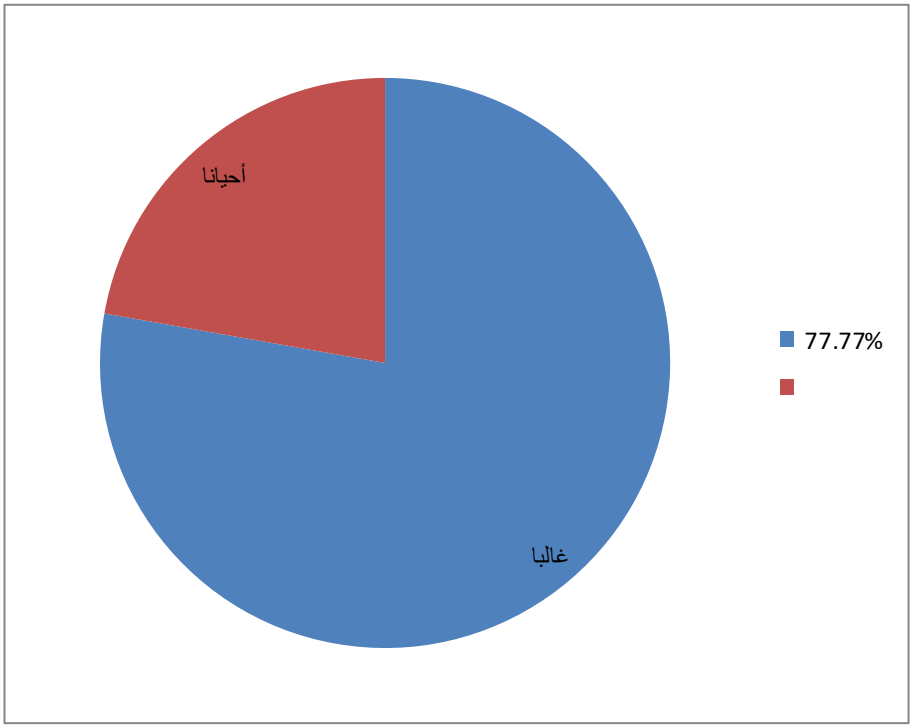
بيّنتْ الدّراسة أنّ 20% مِن المتعلّمين يَستعملون لغتهم الأم داخل الصّف بسبب ضُعفهم اللّغوي ما يجعلهم عاجزين عنْ إنتاج الجمل باللّغة الفصحى، بينما 79% مِن العينة يَستعملونها بسبب تأثيرهم بالبيئة الّتي يعيشون فيها ما يجعلهم يخجلون مِن الحديث بالفصحى في وسط تغلب عليه لغة الأم.

يتّضح مِن خلال نتائج الاستبيان دور المتعلّم في تطوير ذاته وتَمَكّنه مِن لغته الأمّ بفضل دافعيته للتّعلّم مِنْ خلال بَذْل جهده لإتقان اللّغة العربية في مستوياتها الأربعة وتطوير مهاراته اللّغوية لتبعده عنْ ظاهرة التّداخل اللّغوي، فيُعبِّر باللّغة العربية السّليمة محاولاً تجنُّب تداخل اللّغات الأجنبية والعاميّة والأمازيغيّة، كما توضِّح الاستبانة الضّعف اللّغوي عند المتعلّمين بسبب نُقص الدّافعية لتعلّم اللّغة العربية وكذا تأثير البيئة والمحيط على المتعلّم ممّا يصعب عليه استخدام اللّغة العربية الفصيحة فقط مع الأستاذ.

2-2- تحليل استبانة الأستاذ:

1- هل تُجْبِر التّلاميذ على الحديث باللّغة العربية الفصحى في القسم؟

	غالبًا	أحيانًا	أبدًا
الأساتذة	7	4	0
المئوية	%77,78	%22,22	%0

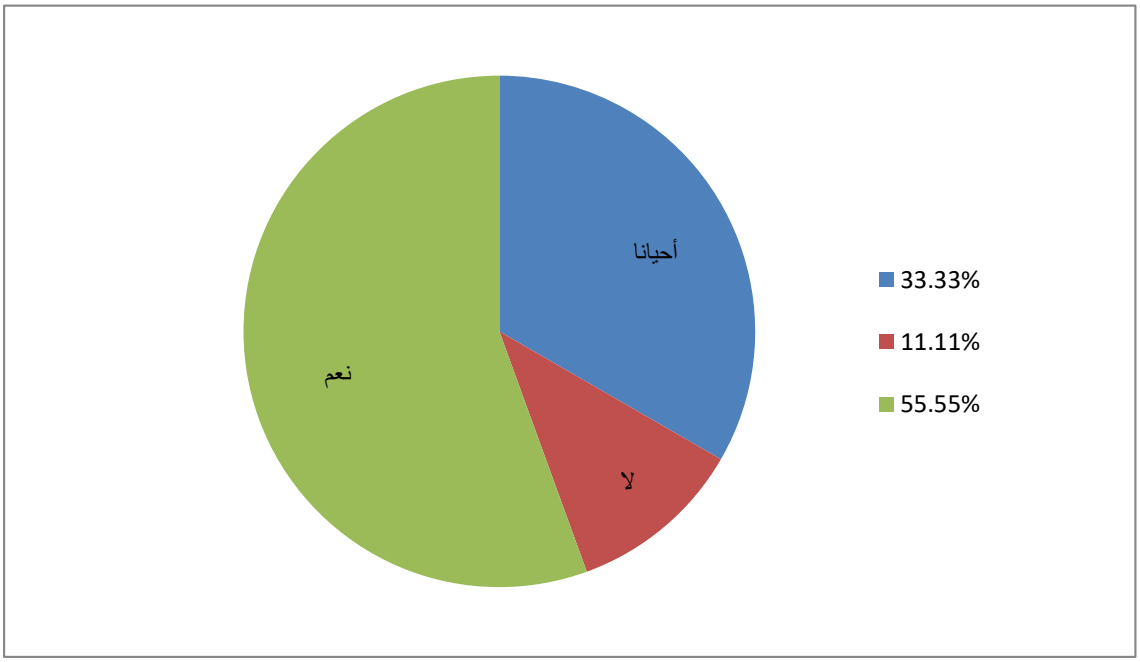


الشكل رقم 14: دائرة نسبية تمثل إجبار الأساتذة التّلاميذ على الحديث باللّغة العربية الفصحى في القسم.

بيّنَت نتائج الاستبانة أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربية يَحْرصون فعلاً على الحديث باللّغة العربية في القسم ويمثّلون 77,78% مِن العينة، فالأستاذ يلعب دورا هاما في تعزيز اللّغة العربية لدى المتعلّمين فحديثه بغير الفصحى غير مقبول بينما نجد 22,22% مِن المعلّمين يحرصون على الحديث بالفصحى أحيانًا فقط، وهي نسبة قليلة جدًّا باعتبارها تعيق التّواصل التّربوي بين الأستاذ والمتعلّم.

2- هل إكتظاظ التّلاميذ داخل القسم يعكّر التّواصل البيداغوجي؟

	نعم	لا	أحيانًا
الأساتذة	5	1	3
النّسبة المئوية	%55,55	%11,11	%33,33

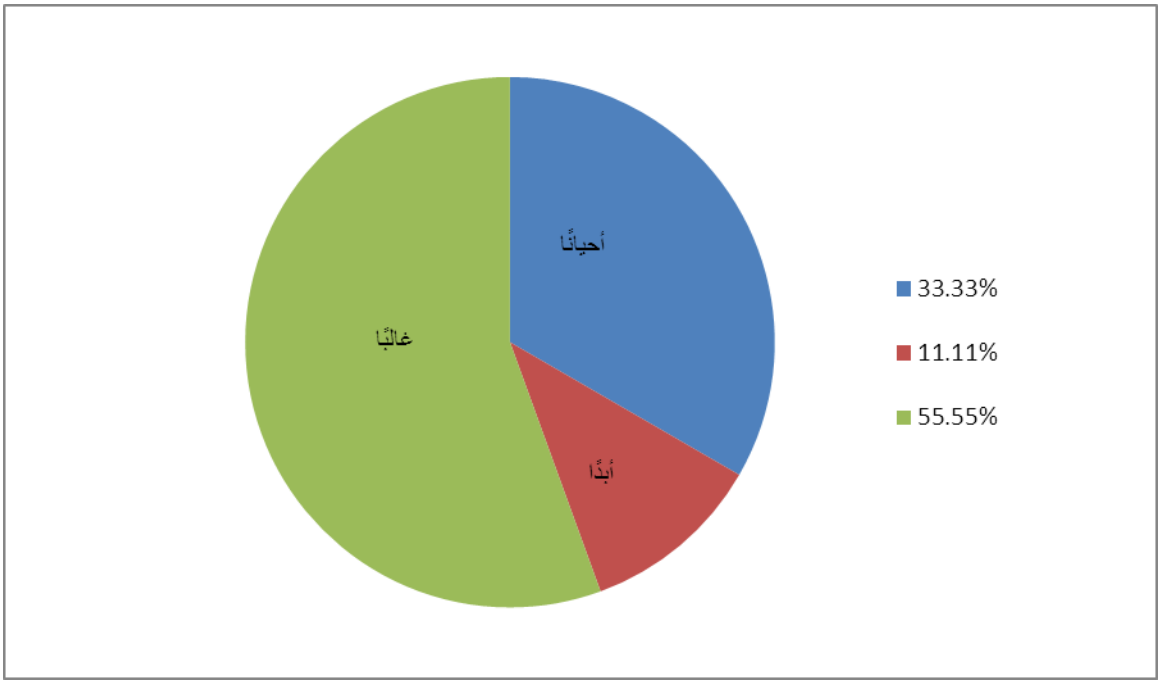


الشكل رقم 15: دائرة نسبية تمثل اكتظاظ التّلاميذ داخل القسم يعكِّر التّواصل البيداغوجي.

يرى أغلب الأساتذة مِن الفئة المدروسة أنّ إكتظاظ التّلاميذ في القسم يُعكِّر التّواصل البيداغوجي لأنّ ذلك يؤثِّر على التّحصيل الدّراسي، فالإكتظاظ بطبيعة الحال يُسهِم في إحداث الفوضى في القسم ويضعف التّركيز وعدم تحقيق أهداف الحصّة المقدَّمة، بينما بقية العينة ترى بأنّ التّواصل بين الأستاذ والمتعلّم يتعكَّر أحيانًا بسبب الإكتظاظ وهؤلاء أقلّ تضرّرًا ولديهم ما بين 25 إلى 35 متعلّمًا في القسم، بينما أنّ أستاذًا واحدًا فقط مِن الفئة المدروسة لا يعاني مِن الإكتظاظ وهي نسبة ضعيفة جدًّا.

3- هل الحجم الزّمني الّذي يؤطّر نشاط التّعبير يساعدك على إكتشاف قدرات المتعلّم في اللّغة؟

	غالبًا	أحيانًا	أبدًا
الأساتذة	5	3	1
النّسبة المئوية	%55,55	% 33,33	%11,11



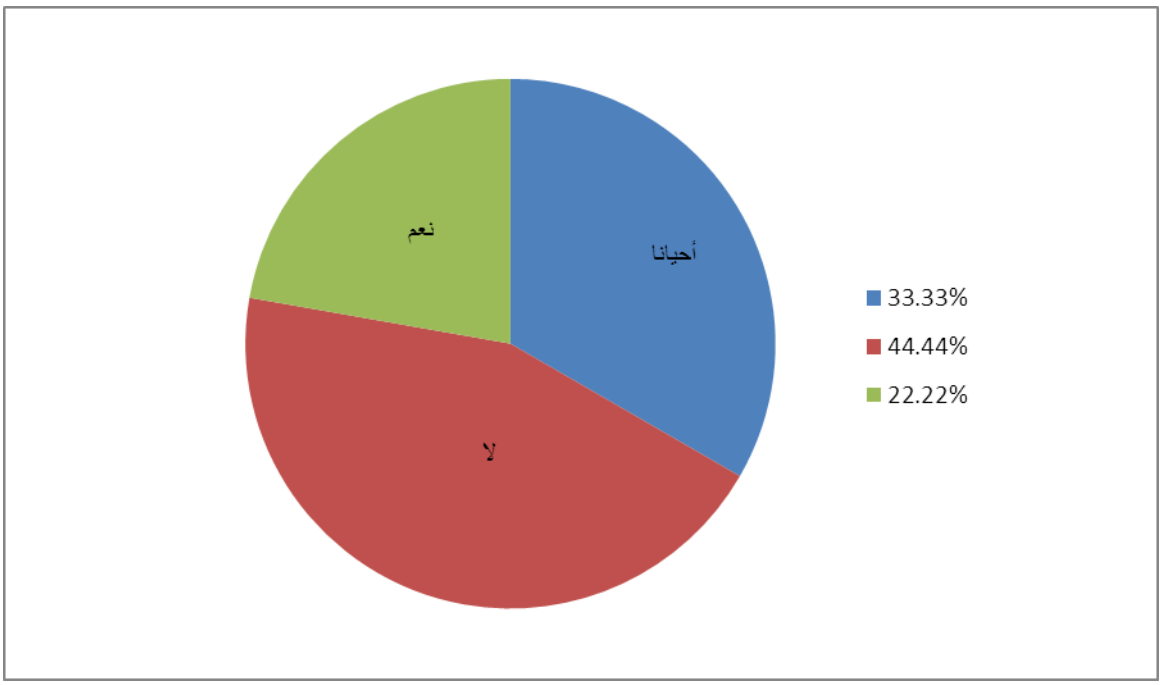
الشكل رقم 16: دائرة نسبية تمثل الحجم الزّمني الّذي يؤطّر نشاط التّعبيرو مدى مساعدة الأستاذ على اكتشاف قدرات المتعلّم في اللّغة.

بيّنت الدّراسات أنّ 55% مِن الأساتذة يرى أنّ الحجم الزّمني الّذي يؤطّر نشاط التّعبير يساعدهم على اكتشاف قدرات المتعلّم في اللّغة لأنّ التّعبير الكتابي مِنْ أهمّ الأنشطة اللّغويّة الّتي ترتقي بأداء المتعلّم، لذا فمِن الضّروري توفير حجم زمني مناسب لِما يَحْمِله هذا النّشاط

مِن أهميّة، بينما 11% مِن العينة ترى أنّ الحجم الزّمني الّذي يؤطِّر نشاط التّعبير لا يساعدهم أبدًا على اكتشاف قدرات المتعلّم في اللّغة، في حين أنّ 33% مِنْ عينة الدّراسة ترى أنّ الحجم الزّمني مناسبًا أحيانًا لكن لابدّ مِنْ تخصيص وقت أكبر لهذا النّشاط الهام.

4- هل يستطيع التّخلّي عنْ حصّة التّعبير واستبدالها بحصّة أخرى؟

	نعم	لا	أحيانًا
الأساتذة	2	4	3
النّسبة المئوية	%22,22	%44,44	%33,33

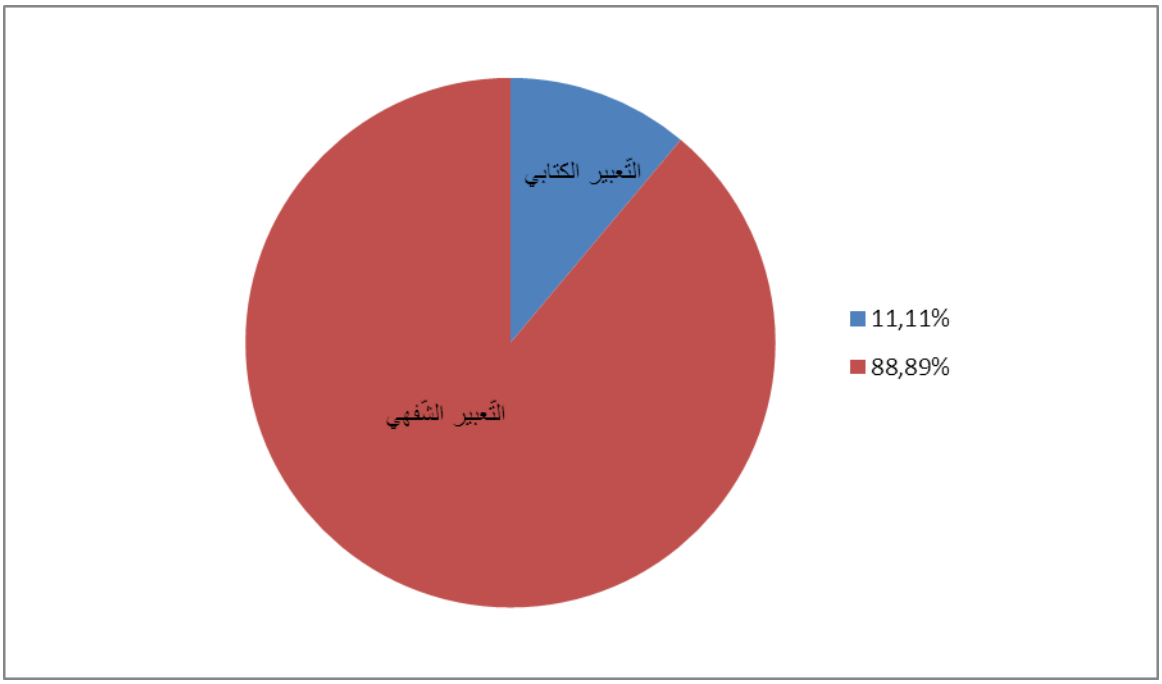


الشكل رقم 17: دائرة نسبية تمثل استطاعة الأستاذ التّخلّي عنْ حصّة التّعبير واستبدالها بحصّة أخرى.

برزت نتائج الدّراسة أنّ 44% مِن الأساتذة لا يستطيعون التّخلّي عنْ حصّة التّعبير واستبدالها بحصّة أخرى كونها تَفسح المجال للمتعلّم للتّعبير عنْ أفكاره وأحاسيسه ومشاعره ويستطيع الأستاذ بذلك اكتشاف نمط شخصية المتعلّم فتسهل عملية التّواصل معه، بينما يرى 33,33% مِن العينة أنّه يمكن الاستغناء عنها أحيانًا أو تعويضها بحصّة أخرى، كما نجد 20% مِن العينة يمكن الاستغناء عنها كليا بسبب محتوى حصّة التّعبير؛ إذْ تُعْتَبَر في غالب الأحيان حصّة مملّة، أو طريقة تقديم نشاط التّعبير.

5- في أيّ نشاط يَستعمِل التّلميذ التّداخل اللّغوي ؟

	التّعبير الكتابي	التّعبير الشّفهي	القواعد النّحوية
الأساتذة	1	8	0
النّسبة المئوية	%11,11	%88,89	%0

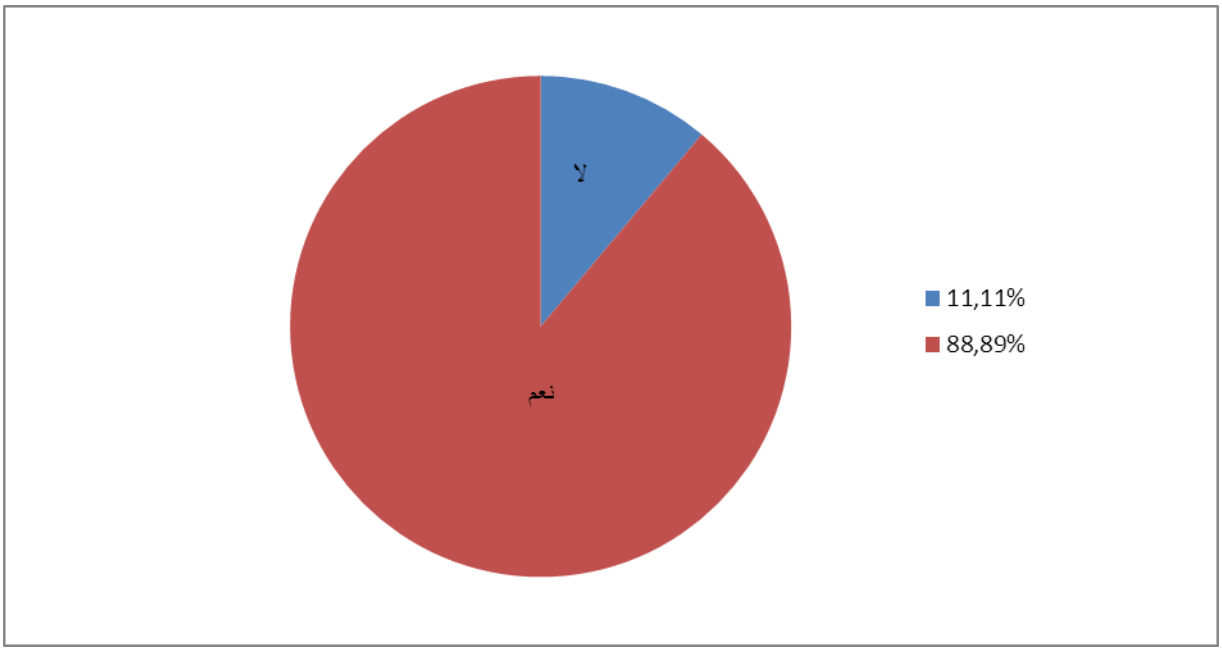


الشكل رقم 18: دائرة نسبية تمثل أيّ نشاط يَستعمِل التّلميذ التّداخل اللّغوي.

أوضحت نتائج الدّراسة أنّ 88% مِن الأساتذة يرى أنّ في نشاط التّعبير الشّفهي يَسْتَعمِل التّلاميذ التّداخل اللّغوي أكثر، فبواسطة هذا النّشاط يستطيع الأستاذ أنْ يَكتشف الأخطاء في التّداخل اللّغوي الّتي يرتكبها التّلميذ ويحاول تصحيحها كما أنّ في هذا النّشاط وسيلة فعّالة لتحويل قواعد اللّغة إلى استعمالات، وعليه فحوالي 11% مِن العينة يرى أنّ في التّعبير الكتابي يُستعمَل التّداخل اللّغوي فبنظرهم يعود ذلك إلى الضّعف اللّغوي وعدم استيعابهم للكلمات العربية الفصحى ثمّ يَلجأ لاستعمال اللّغة الثّانية.

6- هل تُشجِّع التّلاميذ على الحديث بالفصحى؟

	نعم	لا	أحيانًا
الأساتذة	8	1	0
النّسبة المئوية	%88,89	%11,11	%0

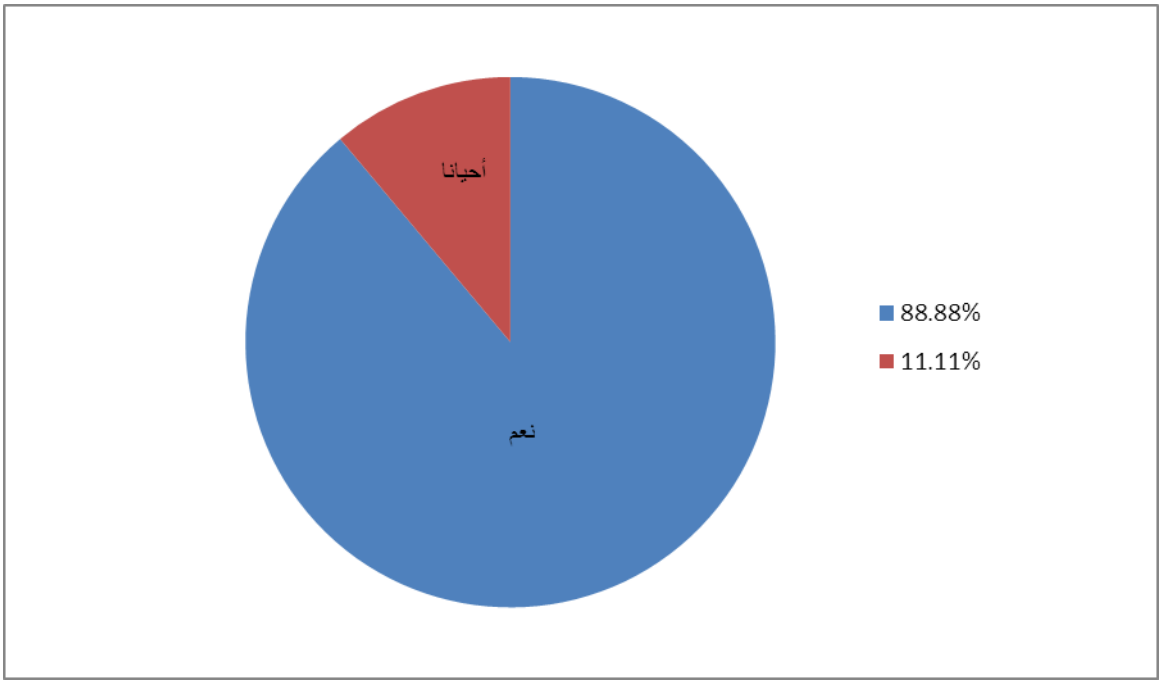


الشكل رقم 19: دائرة نسبية تمثل مدى تشجِّيع التّلاميذ على الحديث بالفصحى.

حسب الفئة المدروسة 88% مِن الأساتذة يشجّعون متعلّميهم على الحديث بالفصحى داخل القسم، لكنْ حين نتّجه للواقع التّربوي نلاحظ أنّ المتعلّمين لا يتحدّثون بالفصحى في الأقسام، وهذا راجع إمّا لسوء تصميم المناهج وإمّا إلى الأستاذ وتأهيله وطُرق تدريسه. بينما 11% منهم لا يُشجّعونهم على الحديث بها إلاّ أحيانًا، وإنْ كانت النّسبة الأولى جيّدة وكبيرة، إلاّ أنّه لابدّ مِن جَعْل الفصحى لغة التّواصل الوحيدة داخل الصّف لمادة اللّغة العربية.

7- هل تُشارِك التّلاميذ في بناء الدّرس عنْ طريق الحوار ممّا يساعدهم في تنمية القدرة اللّغوية؟

	نعم	لا	أحيانًا
الأساتذة	9	0	1
النّسبة المئوية	%88,88	%0	%11,11

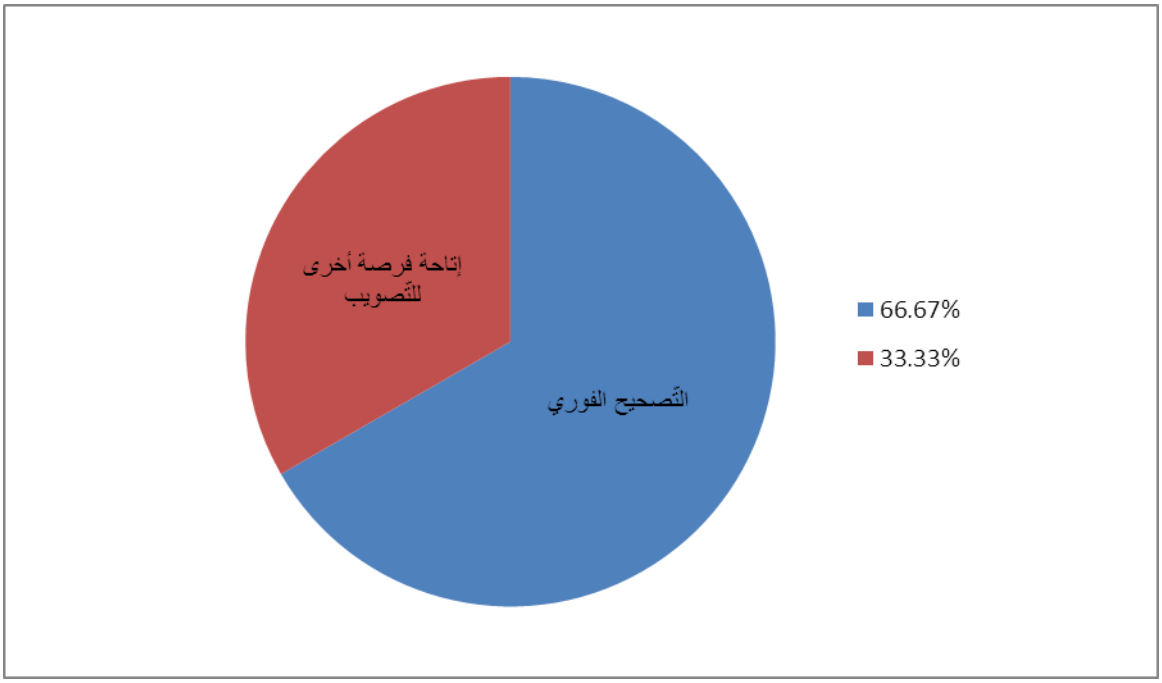


الشكل رقم 20: دائرة نسبية تمثل مدى مشاركة التّلاميذ في بناء الدّرس عنْ طريق الحوار ممّا يساعدهم في تنمية القدرة اللّغوية.

حسب الفئة المدروسة 88% من الأساتذة يشاركون التّلاميذ في بناء الدّرس عنْ طريق الحوار ممّا يساعدهم في تنمية القدرة اللّغويّة، فالأستاذ له فرص عدّة لتنميّة القدرة اللّغويّة للمتعلِّم ومِن ذلك تشجيعه على الحديث بالفصحى عنْ طريق الحوارات المتواصلة تدرّس اللّغة العربية، وإعطاء الفرصة للمتعلّمين للقيام بالمهارة ولضمان نجاح العروض العمليّة في تحقيق أهداف الدّرس، كما أنّ بالحوار يَتعرَّف الأستاذ على كفاءة المتعلِّمين في إنشاء الجمل واكتساب المواقف الإيجابية عند تواصله مع الآخرين.

8- ما التّدابير الّتي تلجأ إليها في حقّ منْ يقع في الخطأ اللّغوي بمختَلَف مستوياته؟

	التّصحيح الفوري	التّوبيخ	إتاحة فرصة أخرى للتّصويب
الأساتذة	6	0	3
النّسبة المئوية	%66,67	%0	%33,33

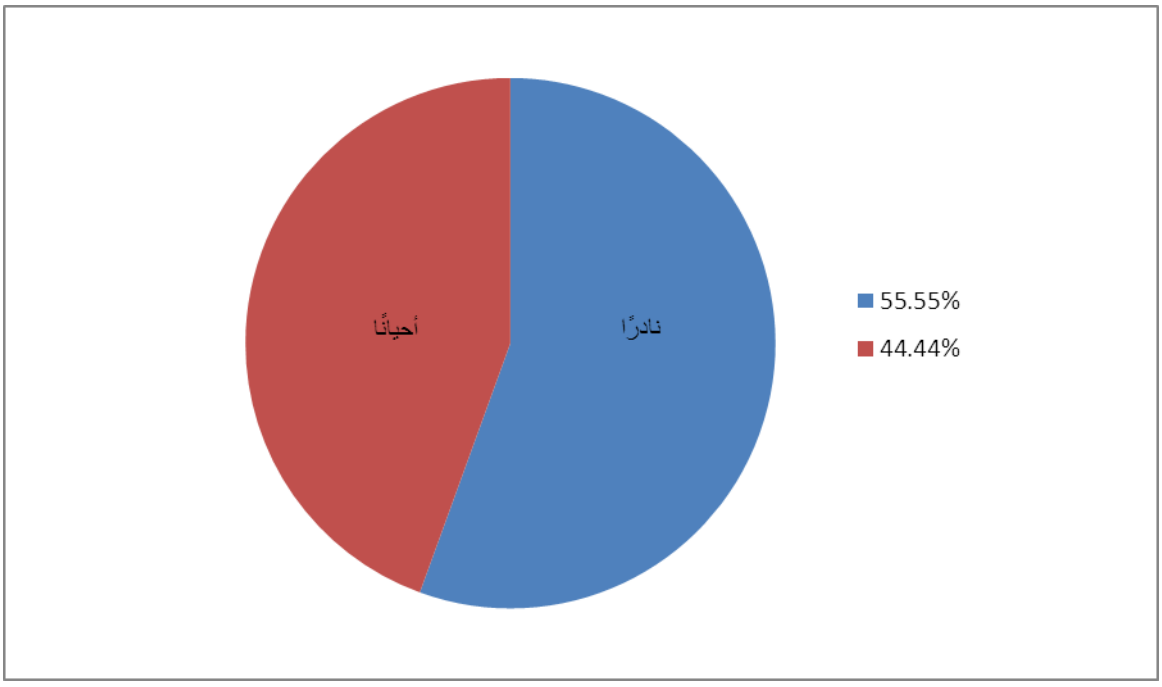


الشكل رقم 21: دائرة نسبية تبين التّدابير الّتي يلجأ إليها الأستاذ في حقّ منْ يقع في الخطأ اللّغوي بمختَلَف مستوياته.

يلجأ أغلب الأساتذة حسب الدّراسة إلى أحد الموقفَين في حق مَنْ يقع في الخطأ اللّغوي، وهما التّصحيح الفوري أو إتاحة فرصة أخرى للتّصويب، فيما يتحاشى الأستاذ التّوبيخ الّذي قدْ يرى أنّه غير مُجدٍ ولا فعالية له في العمليّة التّعليميّة، فنرى أنّ ما يفوق ثلث الأساتذة يعملون على التّصحيح الفوري بحيث يُبرِز النّطق أو الكتابة الصّحيحة للكلمة، بينما يَعْمَل الثّلثان الباقيَان على إعطاء فرصة أخرى للمتعلِّم لإدراك خطئه وتصحيحه.

9- ما مدى استخدامك للعامية أثناء إلقائك للدّرس؟

	غالبًا	نادرًا	لا أستعمِلها
الأساتذة	0	5	4
النّسبة المئوية	%0	%55,55	%44,44



الشكل رقم 22: دائرة نسبية تبين مدى استخدام الأستاذ للعامية أثناء إلقائه للدّرس.

بيّنت نتائج الدّراسة أنّ نصف العينة يستخدِمون العاميّة أثناء إلقائهم الدّرس نادرًا وهذا يُعتَبَر خطأ مِنْ قِبَل المتعلِّمين، فحديثهم بغير الفصحى غير مقبول إذْ المطلوب منهم تقوية ملكة اللّغة العربية لدى المتعلِّمين الّذين لا تُتاح لهم فرصة أخرى لتقويتها غير في حصّة اللّغة العربية، بينما نجد 45% مِن العينة لا يستعملونها أبدًا لأنّ ذلك يعيق التّواصل البيداغوجي.

10-هل مشروعك أنت كأستاذ يُركِّز على إثراء القاموس للمتعلِّم أَمْ على اعتبارات أخرى؟

حسب نتائج الدّراسة فإنّ إجابة الأساتذة أنّ مشروعهم كأساتذة يُركِّز على إثراء قاموس المتعلِّم لأنّ بواسطته ينقل المحتوى الدّراسي ويَجْعَل المتعلِّم مُتَمَكِّنًا مِن اللّغة العربية السّليمة نُطْقًا وكتابة والفهم الصّحيح لمعاني الكلمات وتمييزها عنْ باقي اللّغات.

11- ما المعالجة الّتي تقترحها للحدّ مِنْ ظاهرة التّداخل اللّغوي؟

يرى مجموعة مِن الأساتذة أنّ المعالجة مِن ظاهرة التّداخل اللّغوي هي المطالعة والقراءة المثمِرة قَصْد تعويد اللّسان على الفصحى السّليمة وإثراء القاموس اللّغوي للمتعلِّم والتّعبير الشّفهي والكتابي مع الاعتماد على طريقة الحوار في التّعليم حتّي يَتَمكَّن المتعلِّم مِنْ تطبيق ما تعلّمه مِن الفصحى.

يتبيّن مِنْ خلال ما توصّلنا إليه في هذه الدّراسة أنّ الأستاذ هو الرّكيزة الأساسية للعمليّة التّعليميّة، إذْ يُعتَبَر حلقة الإتّصال الفاعلة بين المتعلّم والمنهاج الدّراسي، فعنْ طريقه يَنتقل المحتوى الدّراسي إلى المتعلّم بما فيه مِنْ معارف ومهارات وقِيَم وعادات، ومِنْ هنا الأستاذ النّاجح هو مَنْ يسعى إلى تعزيز مكانته وكفايته طيلة السّنة الدّراسية، ويتمثّل دور الأستاذ في قدرته على التّفاعل مع المواقف التّربوية التّي تواجهه، وتواجه سلوك المتعلّمين،

وتصرّفاتهم داخل الصّف[1]. فالأستاذ يؤدّي دورًا مهمًّا في تمكين المتعلّم مِن اللّغة العربية السّليمة نُطْقًا وكتابة وحرصه على عدم الوقوع في الأخطاء الّتي تسبّب التّداخل اللّغوي، وللحدّ مِنْ هذه الظّاهرة يجب أنْ يحرص الأستاذ على الحديث بالفصحى بشَكْلٍ سليم وتعلّم اللّغات المختلفة وإتقانها حتّى يَبتعد عنْ التّداخل اللّغوي، ويُشجِّع المتعلّمين على المطالعة والقراءة قَصْد تعويد اللّسان على الفصحى السّليمة، وإثراء القاموس اللّغوي وتفعيل حصّة التّعبير الكتابي والشّفوي مِنْ خلال إتاحة فرصة المشاركة لجميع المتعلّمين وتشجيع الحوار داخل القسم وخارجه.

3- تفريغ المدوّنة وتحليلها:

حيث قمنا في هذه الدّراسة بإجراء مقابلة مع متعلّمي اللّغة العربية والتّاريخ والجغرافيا، والفلسفة في حصصهم النّظريّة والتّطبيقيّة مع عدد كبير مِن المتعلّمين، وما نلاحظه أثناء شَرْح الأستاذ للدّرس لا يخلو بطبيعة الحال مِنْ إدخال لغات غير اللّغة العربية الفصيحة، ونفس المشكل نجده مع التّلاميذ الّذين يقومون بالمشاركة مع الأستاذ، ففي معظم الحالات نجد ضعْف في استعمال اللّغة العربية وقواعدها كما ينبغي.

أثناء إحضارنا لهذه الحصص التّعليميّة التّعلميّة تمكّنا مِن إحصاء عدد هائل مِن النّماذج، حدثت فيها تداخلات بين العربية الفصيحة والعربية الدّارجة وتداخل بين الأمازيغية والفرنسية.

3-1-نماذج مختارة مِن هذه المدوّنة وتحليلها:

1-التّداخل اللّغوي في ثانوية الإخوة سعدو:

1- أ- التّداخل اللّغوي بين العربية الفصيحة والعربية الدّارجة :

1- أستاذة مِن فضلك عَوْدي السّؤال؟

[1]-يُنظَر: عبد الرّحيم محمّد عدس، المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر، د.ط، عمان، 1996، ص41.

عَوْدي ⟵ أعيدي

تنتمي كلمة عَوْدي إلى قائمة الأفعال الثّلاثية وهي بمعنى أعيدي حسب سياق الكلام، كما أنّها تنتمي إلى قائمة الأفعال العربية الفصيحة جذرها عاد وهو فعل أجوف، وهنا الفعل صُرِّف مع ضمير المخاطب " أنت " في زمن المضارع بمراعاة صيغة تصريف الفعل في العربية الدّارجة، أيْ أنّ الأصل عربي فصيح والاستعمال دارج كما هو ملاحَظ، ذلك لمناسبة الكلمة لما هو مستعمَل بكثرة في الشّارع، وأمّا عن التّغييرات الّتي تعرّض لها الفعل هو تحويل في الحركات وزيادة ونقْص في بعض الحروف.

2- أستاذة نعْرفْ نكْتبْ على السّبورة.

فصيحة دارجة دارجة فصيحة

نعْرفْ ⟵ أعْرِفُ عربية فصيحة صيغت

نكْتبْ ⟵ أَكتُبُ في قالب دارج.

تنتمي هاتان الكلمتان إلى قائمة الأفعال الثّلاثية الصّحيحة وهما بمعنى: "أَعرِفُ"، "أَكتُبُ"، كما أنّها تنتمي إلى قائمة الأفعال العربية الفصيحة جذرها: عَرَفَ، كَتَبَ وهذان الفعلان صُرِّفا مع ضمير المتكلّم " أنا " في زمن الحاضر بمراعاة تصريف الفعلان في العربية الدّارجة فالأصل فصيح والاستعمال دارج، وأمّا التّغيرات فتتمثّل في تحويل حركة الحرف الأوّل إلى حركة مختلسة (َ ⟵ْ)، كما تمّ استحداث اشتقاقات جديدة نعْرفْ بدل مِن أعرِف، وهذه الأخطاء موجودة على المستوى الصّرفي.

3- حْتَى دُوك حْمد اللّه.

دارجة دارجة فصيحة

حْتى ← حَتَّى

تنتمي حْتى إلى الحروف العربية، وكما هو ملاحَظ قد خَضَعَ هذا الحرف إلى التّغيير إذْ تمّ تحويل حركة الحرف الأوّل إلى حركة مختلسة (ـَ ← ـْ) أصلها حتّى وما نلاحظ أنّه حتّى الحروف تخضع إلى الميزان الصّرفي الدّارج.

دُوك← الآن.

تدخل هذه الكلمة ضمن ظروف الزّمان الدّارجة، فكلمة دُوك كلمة مُستعمَلة في الشّارع فهي دارجة، وأمّا عند استعمالها في اللّغة العربية الفصيحة تتحوّل إلى كلمة **الآن**، وقد طرأ عليها تغيير كلّي إذْ تمّ تحويل الكلمة إلى كلمة أخرى.

1- ب- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصيحة واللّغة الأمازيغية :

1) عندما تجيبوا على هذا السّؤال Anhves.

فبدل مِن استعمال الأستاذة جملة عربية فصيحة قامت بإدخال عبارة باللّغة الأمازيغية، فالصّواب أنْ تقول: عندما تجيبوا على هذا السّؤال سنتوقّف.

2) akhatar ur fhimgh ara أستاذة Ur zrigh ara .

نلاحظ تداخل بين اللّغتين، استعمَل المتعلّم هذه الجملة بدل أنْ يقول: لمْ أَعْرِفْ أستاذة لأنّني لمْ أَفْهَمْ.

3) أُسكتوا Achu iknyughen assa ؟

هناك تداخل بين العربية الفصيحة و اللّغة الأمازيغية تنتمي هذه العبارة إلى قائمة الأسماء الأمازيغية وإذا ما حاولنا أخذها إلى العربية الفصيحة نقول أُسكتوا ما بكم اليوم ؟

1-ج- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية :

1- لا أريد أنْ أرى les téléphones sur les tables.

والصّواب هو: لا أريد أن أرى الهواتف على الطّاولات.

في هذه العبارة مزج الأستاذ بين اللّغتين ألاّ وهما اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية أثناء حديثها مع التلاميذ، والمعروف أنّ أستاذ اللّغة العربية لا ينبغي أن يستعمل لغات أخرى لأن هذا غير مقبول بيداغوجيا.

2- عندما نقول la connaissance خاصية إنسانية لماذا ؟

الصّواب هو: عندما نقول المعرفة خاصية إنسانية لماذا ؟

نلاحظ من خلال العبارة أن الأستاذ أدخل كلمة la connaissance التي هي باللّغة الفرنسية إلى اللّغة العربية الفصيحة فمن المفروض أن يستعمل المعرفة التي هي اللّغة العربية الفصحى.

3- لا تقرأ المقدّمة complet.

الأستاذ هنا ينبغي أنْ يقول: لا تَقْرَأ المقدّمة كاملة. لكنّه استَعمَل لغتين في آنٍ واحد أثناء تواصله مع المتعلّم.

2- التّداخل اللّغوي في ثانوية الإخوة يحوي:

2-أ- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة الأمازيغية :

1- أستاذة Amek ؟

فالمتعلّم هنا لم يُكَوِّن جملة عربية فصيحة، فالصّواب أنْ يقول: ماذا أستاذة ؟

2- جناس ناقص أ أستاذة حرف Akhatar mekhalafen d yiwen n.

فمِن المستحسن ومِن البديهي أنْ يقول:

جناس ناقص أستاذة لأنّهما اختَلَفا في حَرْف واحد.

3- أعطوني إجابة واحدة Machi d nek aykhtaren.

فالأستاذة هنا في حديثها انتقلت من اللغة العربية الفصيحة الى الأمازيغية و من المستحسن لو شَكَّلَتْ عبارة صحيحة وقالتْ: أعطوني إجابة واحدة لستُ أنا الّتي أختار.

2- ب- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية :

1- يجب أن تكونوا intelligent لكن لا بأس.

نلاحظ أنّ الأستاذة أدخلت اللّغة الفرنسية في اللّغة العربية الفصحى أثناء تواصلها مع التّلاميذ فالصواب أن تقول: يجب أن تكون أذكياء لكن لابأس.

2- ينبغي أنْ يكون l 'organisation au classe .

تعرضت هذه العبارة إلى تداخل لغتين عليها من خلال استعمال الأستاذ العربية الفصحى ثم انتقاله إلى اللغة الفرنسية، فالصواب أن يقول: ينبغي أن يكون النظام داخل القسم.

3- أستاذة سأصوَر la leçon بالtéléphone.

فبدل من استعمال التّلميذ جملة عربية فصيحة قام بإدخال عليها لغة أجنبية، فحبذا لو قال مباشرةً: أستاذة سأصور الدّرس بالهاتف.

3- التّداخل اللّغوي في ثانويّة العقيد أعميروش:

3- أ- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى و الدّارجة:

1 - دْقيقة أستاذة ← دَقيقة.

دارجة فصيحة فصيحة.

هنا طرأ تغيير بسبط وهو تغيّر حركة الحرف الأوّل إلى حركة مختلسة (ـَ← ـْ).

وإنّ هذه العبارة فصيحة لكنّها صيغت في قالب دارج.

2- فْهَمْها كما بْغِيْت.

دارجة دارجة.

فْهَمْها ⟵ فَهِمتَها.

بْغيت ⟵ أَحْبَبْتَ.

تنتمي هذه الأفعال إلى قائمة الأفعال العربية الفصيحة وهي أفعال ثلاثية جذرها: فَهِمَ، أَحَبَّ، وقد طَرَأَ عليها بعض التّغييرات ففي كلمة: فْهَمْها، نلاحظ تحويل حركة الأوّل إلى حركة مختلسة (ـَ← ـْ) وحَذْف تاء ما قبْل الحرف الأخير (فَهِمتَها)، وأمّا بالنّسبة للكلمة الثّانية نلاحظ تحويل كلمة مِنْ عاميتها إلى فصيحتها أَحْبَبْتَ وهذا لمناسبة الكلمة للسّياق الوارد فيه.

3 - ليس هكذا لكن مَعْلِيش← لا بأس.

تنتمي هذه الكلمة إلى قائمة الأسماء العربية الدّارجة، وإذا ما حاولنا أخْذها إلى العربية الفصيحة نقول لابأس. فتغيّرتْ الكلمة كليًا.

3- ب- التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة الفرنسية:

1- لمْ أُحضِّر la leçon لأنّ ليس لديّ كراس.

أدخل التّلميذ كلمة la leçon أثناء حديثه مع الأستاذ في مادة اللّغة العربية بدلا أن يقول: لم أحضّر الدرس لأن ليس لديّ كراس.

2- La semaine prochaine سأعمل لكم استجواب.

فالأستاذ هنا لم يُكوّن جملة عربية فصيحة، إذ أدخل عليها عبارة باللّغة الفرنسية ،ويجب ان تكون العبارة على النّحو الآتي: سأعمل لكم الأسبوع المقبل استجواب.

3- demain ستقومون بعرض المشروع.

مزج الأستاذ بين اللّغة العربيّة الفصحى واللّغة الأجنبيّة، فمن الأجدر أن يقول إذا : غذا ستقومون بعرض المشروع.

3-2-مقارنة ظاهرة التّداخل اللّغوي بين الثانويات:

تمكنا من خلال هذه المدونة من إحصاء عدد هائل من الأمثلة أين نجد التّداخل بين المستويين الفصحى والدّارجة، وأيضا تداخل اللّغات بعضها البعض من خلال الانتقال من لغة الى أخرى وهذا ما دفعنا إلى اجراء دراسة مقارنة بين الثانويّات، لاكتشاف أين يكمن تدّخل كل من الأستاذ والتّلاميذ اللّغات الأخرى على اللّغة العربية الفصحى.

نجد في ثانويّة العقيد أعميروش المتواجدة في مدينة تيزي وزو أنّ كل من المدّرس والمتمدرس يوظفون اللّغة العاميّة إلى جانب اللّغة العربية الفصحى أثناء التّواصل إضافة إلى اللّغة الفرنسيّة، أمّا في ثانويّة الإخوة سعدو المتواجدة في منطقة معاتقة لاحظنا كل من الأستاذ والتّلميذ يوظفون بكثرة اللّغة الأمازيغيّة باعتبارها لغة المنشأ إضافة إلى اللّغة العاميّة

والفرنسيّة، وهذا إن دلّ على شئ فإنّه يدّل على تأثيرهم بلغة الأم إذ لها أهميّة كبيرة بنسبة للمتعلّمين كما أنّها لها تأثيرا لغويا في عمليّة التّعلّم.

أمّا في مايتعلق بثانويّة الإخوة يحوي المتواجدة في منطقة إفرحونان يميل الأساتذة والتّلاميذ إلى استعمال اللّغة الأمازيغيّة واللّغة الفرنسيّة على الفصحى بعيدا كل البعد عن العربيّة الدّارجة كونهم متأثرون بلغاتهم الأصلية، وما تركه الاستعمار الفرنسي من لغة فرنسيّة في تلك المنطقة.

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول فإنّ اللّغة العربيّة الفصحى تعدّ محورًا رئيسيا داخل المؤسّسات التربويّة، وإنّ العمل بها داخل الأقسام يتوقف على مدى نجاحها في عمليّة التّواصل، لكن ما نلاحظه من خلال حضورنا لبعض الحصص التعليميّة طغيان اللّغات الأخرى على اللّغة الفصحى التي ينبغي أن تتوفر وبقوة داخل القسم، إذ سجلنا شبه تهميش لها وإهمالها سواء من الأساتذة أو من المتعلّمين، وما لفت انتباهنا أيضا أن المتعلّمين الذين يدّرسون في القرى يستعملون اللّغة الأمازيغية أكثر أثناء التّواصل في حين المتعلّمين الذين يدّرسون في المدينة يستعملون العربية الدّارجة التي تنتشر بشكل ملفت الانتباه، كما لاحظنا عدم توفر المؤسسات التّربوية على الوسائل البيداغوجية اللازمة لتحسين المردود الدّراسي، ونلاحظ اليوم أنّ الأولياء هم الذين يعلّمون أبنائهم، ويحضّرون معهم الدّروس قبل أن يشرحها المعلّم، وهي المشكلة العويصة التي يعاني منها التعليم اليوم، فإذا كان الولي مثقفا فيستطيع نقل العلم لأولاده، وأما إذا كان الولي أميّا فكيف يكون إذا تعليم أولادنا فستكون النتائج بطبيعة الحال وخيمة، فيجب أن نجد حلولا لهذه المعضلة التعليميّة التي يشهدها أولادنا في المدارس والقضاء على هذه السلبية التي يشكو منها الأولياء بكثرة، والذي أصبح معلّما في حين هو مربّي و موجّه.

خاتمة

تمحورتْ الدّراسة الّتي قمنا بها حول ظاهرة التّداخل اللّغوي الّتي توسعت في ألسنة المجتمع عامة، وفي المؤسّسات التّربوية خاصّة، والّتي حاولنا من خلالها الوقوف عند الثّنائية اللّغويّة ، ونقصد بذلك الانتقال من المستوى الفصيح إلى المستوى الدّارج في الحصص البيداغوجية ، عندما يتعلّق الأمر باستعمال اللّغة العربية الفصيحة ،كما توقفنا كذلك عند الازدواجية اللّغويّة ونقصد بذلك توظيف اللّغة العربية الفصيحة واللّغة الفرنسية واللّغة الأمازيغية في المواقف التّعليميّة التعلّميّة ، ما يؤدّي ذلك إلى إنتاج لغة هجينة.

ولإبراز مدى انتشار الظّاهرة وأثرها في التّواصل البيداغوجي، قمنا بإجراء دراسة ميدانية، توصلنا من خلالها الى نتائج تتمثل فيما يأتي :

- استعمال الأساتذة العربية الدّارجة والفرنسية والأمازيغيّة في الحصص البيداغوجية في كثير من الأحيان.
- نفور التّلاميذ من الحديث باللّغة العربية الفصحى في قاعة الدّرس واستبدالها بالأمازيغية أو العربية الدّارجة أو الفرنسية.
- يصعب على الأستاذ اكتشاف قدرات المتعلّم أثناء التّواصل البيداغوجي لكثافة البرنامج، وعدم ملاءمة الحجم الزّمني لتنفيذه.
- تؤثر الثنائية اللّغويّة والازدواجية اللّغوية سلبا على العمليّة التّعليميّة التعلّميّة مما يؤدي إلى تدني المستوى التعليم.
- يُسبِّب إهمال مادتي القراءة والمطالعة لدى المتعلّم في ضعْف إنتاجه اللّغوي سواء كان كتابيًا أم شفاهيًا.
- عدم تصحيح أخطاء المتعلّمين من قبل الأساتذة ومعالجتها، ممّا يسبِّب في ضعْف القدرة اللّغويّة لديهم.

- لا تلقي الرّسالة البيداغوجية استجابة لدى المتعلّمين لعدم إحساسهم بالحرية والتّلقائيّة داخل القسم.
- لا يَفرض المتعلّم وجوده كمشارك في عمليّة التّعلّم ويعود ذلك لعدم تطبيق الأستاذ لأسلوب الحوار والمناقَشة الّذي يساعد المتعلّم على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته.
- وقد لاحظنا من خلال تحليلنا للمدوّنة أنّ عددا كبيرا من التّلاميذ يعجزون عن الحديث باللّغة العربية دون الوقوع في الأخطاء الصّرفية أو النّحوية أو الدّلالية أو الصّوتية.
- أنّ هناك نسبة قليلة من الّذين يشاركون داخل القسم، والسّبب الرّئيسي في ذلك يرجع إلى صعوبة التّحدّث باللّغة العربية الفصحى.
- نلاحظ بأنّ التّلاميذ الّذين يدرسون في القرى يستعملون اللّغة الأمازيغية أكثر من اللّغة الفرنسية، على عكس ما نجده في المدينة فيستعملون العربية الدّارجة أثناء التّواصل.
- استعمال في كثير من الحالات كلمات ذات أصل عربي فصيح في قالب عربي دارج، وهذا راجع إلى تأثّر المتعلّم بلغة الأم.
- أظهرتْ نتائج تحليل هذه التّداخلات اللّغوية بين العربية الفصحى والعربية الدّارجة اختلاس الحركات لسهولتها وخفّتها في النّطق وانعدام ظاهرة الإعراب فيها.

وفي الختام نضع مجموعة من المقترحات الّتي قد تساهم في تفعيل التّواصل بشكل سليم في الوسط البيداغوجي:

- يجب على الأستاذ أن يراعي حاجات المتعلّم، ويركِّز على فاعليته في المجتمع لمراعاةخصائص نموّه وميوله وقدراته واستعداداته وإعداد نفسه، وتكوينه لقدر كاف وإطلاعه على كلّ جديد يخصّ القطاع التّربوي.
- أمّا المتعلّم فالحلّ الأنسب لتحسين الكفاءة اللّغوية لديه وتفعيل التّواصل هو زيادة المقروئية من أجل توسيع القاموس لديه وتعويده على الكلام الفصيح والمطالعة من أجل إثراء رصيده اللّغوي.
- محاولة توعية التّلاميذ سواء من قبل أوليائهم أو من أعضاء المؤسّسات التّربوية بأهميّة اللّغة الفصحى في التّواصل البيداغوجي.
- تجنّب استعمال اللّغات الأخرى ما عدا اللّغة الفصحى أثناء شرح وإلقاء الأستاذ الدّرس حتّى ترسخ في أذهان المتعلّمين.
- محاولة تقديم المعلومات بطريقة بسيطة تتّفق مع احتياجات المتعلّم ممّا يساعد على إيصال أكبر كمية من المعارف إلى ذهنه.
- محاولة العمل على توحيد وإشتراك اللّغة داخل المؤسّسات التّربوية.
- أنْ تكون علاقة تفاعلية بين أعضاء جماعة الصّف (المتمدرِس، المدرِّس، المنهاج التّعليمي) ليتمّ من خلالها عمليّة تعليميّة تعلّميّة ناجحة.

لقد أثار البحث العديد من القضايا الّتي تهتمّ بالتّواصل البيداغوجي بشكْل مباشر، وتهتمّ بالمجتمع بشكْل عام إذْ سعينا لطرْحها بشيء من التّفصيل من خلال البحث عن كلّ ما يتعلّق بتلك القضايا اللّغويّة من مشاكل وإيجاد الحلول النّاجعة لها.

كان هذا ما بذلناه من جهْد، فما كان من فضْل اللّه وحده، وما كان فينا من نقْص أو عيب فمن أنفسنا والكمال للّه وحده لا شريك له، فالشّكر لكلّ من أعاننا أنا وزميلتي على إتمام هذه المذكرة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

أ- باللغة العربية:

1. إبراهيم صالح الغلاي، ازدوارجية اللّغة بين النّظرية والتّطبيق، ط1، الرّياض، 1996.

2. أبو الفتح بن جنّي، الخصائص، ج1، دار الحديث، بيروت، 2008.

3. ابن خلدون (عبد الرّحمن)، المقدّمة، ج2، تح: دريوش جويدي، لجنة اللّسان العربي، ط2، بيروت، 1985.

4. أسامة محمّد سيد، عباس حلمي الجمل، الاتّصال التّربوي- رؤية معاصرة،دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، ط1، دسوق مصر، 2014.

5. أمختار بروال،"التواصل البيداغوجي ومعيقاته" مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الخامس، فيفري، 2014.

6. أميرة علي محمّد، الاتّصال التّربوي، الدّار العلمية للنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، 2006.

7. تاعوينات علي، التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي شيخ، الحرّاش، الجزائر، 2009.

8. جاك لويس كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، تر: حسن حمزة، بيت النّهضة، ط1، بيروت، 2008.

9. جورج مونان، علم اللّغة والتّرجمة، تر: أحمد فؤاد عفيفي، المجلس الأعلى للثّقافة، ط1، القاهرة، 2002.

10. جوليت غار مادي، اللّسانة الاجتماعية، تعريب خليل أحمد، دار الطّليعة، ط1، بيروت، 1990.

11. رابح تركي، أصول التّربية والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

12. رمزي فتحي هارون، الإدارة الصّفية، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، 2003.

13. سمير روحي الفيصل وأخرون، مهارات الاتّصال في اللّغة العربية، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتّحدة، 2004.

14. صالح بلعيد، اللّغة والواقع اللّغوي في الجزائر، اللّغة العربية، المجلس الأعلى للغّة العربية، العدد التّاسع.

15. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه للنّشر والتّوزيع، ط4، الجزائر، 2009.

16. عبد الرّحمن بن محمّد القعود، الازدواجية اللّغوية في اللّغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرّياض، 1997.

17. عبد الرّحمن لحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنّشر، دط، الجزائر، 2007،

18. عبد الرّحيم محمّد عدس، المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر، عمان، 1996.

19. عبد الرّحيم محمّد عدس، المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر، دط، عمان، 1996.

20. علي القاسمي، "التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي"، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزّو، الجزائر، العدد 1، 2010.

21. علي أيت أوشان، الأدب والتّواصل (بيداغوجية التّواصل والإنتاج)، دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر، 2009.

22. علي عبد الواحد الوافي، فقه اللّغة العربية، القاهرة، دار النّهضة للطّباعة والنّشر، ط7، مصر، 1972.

23. عليك كايسة، "واقع تدريس التّعبير والتّواصل بالمدرسة الابتدائية"، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، تيزي وزّو، 2010.

24. عمار السّاسي، اللّسان العربي وقضايا العصر رؤية علمية في الفهم– المنهج– الخصائص – التّعليم– التّحليل، عالم الكتب الحديث، دط، الأردن، 2009.

25. عمر أوكان، اللّغة والخطاب، إفريقيا الشّرق، ط1، لبنان،2001.

26. عمر عبد الرّحيم نصر اللّه،" مبادئ الاتّصال التّربوي والإنساني"، دار وائل للنّشر، ط1، عمان، الأردن، 2001.

27. الفارابي عبد اللّطيف، "التّواصل داخل القسم، مجلّة سلسلة علوم التّربية"، النّجاح الجديدة، ع3، الدّار البيضاء، 1991،

28. كريمة أوشيش، "التّداخل اللّغوي في اللّغة ع: تدخّل العامية في الفصحي لدى تلاميذ الطّور الثّالث مِن التّعليم الأساسي"، رسالة ماجستر في علوم اللّسان والتّبليغ اللّغوي، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري، 2002.

29. لويس كالفي جان، "علم الاجتماع اللّغوي"، تر: محمّد يحياتن، دار القصبة للنّشر، دط ، 2006.

30. محمّد البرازي، "مشكلات اللّغة العربية المعاصرة"، مكتب الرّسالة، ط1، عمان، 1989.

31. محمّد الصّالح بن يامة، "التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية في التّعبير الكتابي لدى متعلّمي السّنة الثّانية مِن التّعليم المتوسّط "اللّهجة السّوفية أنموذجًا"، مذكّرة شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015.

32. محمّد علي الخولي، "الحياة مع لغتين الثّنائية اللّغوية"، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، عمان، 2002.

33. محمّد متولي قنديل، د رمضان مسعد بدوي، "مهارات التّواصل بين المدرسة والبيت"، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2005.

34. مشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية"، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1996.

35. نايف سليمان، الوسائل التّعليمية، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، عمان، 2003.

ب- باللّغة الفرنسية:

Jean Dubois et al, Dictionnaire la linguistique et des sciences du langage. Larousse Italie Sep/1999.

الملاحق

استبانة المتعلّم

المؤسسة:

المستوى الدراسي:

1- هل تجد دافعية لحضور حصة اللّغة العربيّة؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

2- هل تجد في أنشطة المادة نوعا من الصّرامة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- أين تكمن صعوبة التحدث باللّغة العربيّة الفصحى؟

النحو ☐ الصّرف ☐ التعبير ☐ ضعف التعبير اللّغوي ☐

4- هل تستعمل كلمات بلغات أجنبية في حصة مادة اللغة العربية:

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

5- هل تحاول الحديث داخل القسم باللّغة الفصحى خاصة في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل استعمالك للعامية بالقسم سببه ضعف لغوي أم مجرد تأثّر بالبيئة والمحيط؟

.....

……..……

7- هل إقحامك للّغة الأجنبية داخل سياقات اللغة العربية مقصود أم عفوي؟

عفوي ☐ مقصود ☐

8-هل تستعين في مادة اللغة الأجنبية ببعض الكلمات العربية؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9-هل تسجل ملاحظات على كلامك بالفصحى وتحاول تجنبها في مواقف أخرى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- هل تستعمل العربية الفصحى في غير حصة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- ما هي اللغة المستعملة في البيت؟

الفصحى ☐ العامية ☐ الأمازيغية ☐ الفرنسية ☐

12- هل تحس بأنّ الأستاذ أثناء إلقائه الدّرس صعبة؟

صعبة ☐ متوسطة ☐ سهلة ☐

13- ما هي المستويات اللّغوية التي نستعملها مع الأستاذ؟

فصحى ☐ عامية ☐ أمازيغية ☐

استبانة الأستاذ

يدخل هذا الاستبيان في إطار تحضير مذكرة الماستر الموسوم بـ "مظاهر التداخل اللّغوي في التواصل البيداغوجي"

لذا نرجو من الأساتذة الإجابة على هذه الأسئلة بكل دقّة ووضوح، وشكرا.

المؤسسة:

14- هل تجبر التلاميذ على الحديث باللغة العربية الفصحى في القسم؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15- هل اكتظاظ التلاميذ داخل القسم يعكر التواصل البيداغوجي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل الحجم الزماني الذي يؤطر نشاط التعبير يساعدك على اكتشاف قدرات المتعلم في اللغة؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17- هل تستطيع التخلي عن حصة التعبير واستبدالها بحصة أخرى؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- هل بواسطة القراءة في الصف تكتشف ظاهرة التداخل اللغوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تشجع التلاميذ على الحديث باللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- هل تشارك التلاميذ في بناء الدرس عن طريق الحوار مما يساعدهم في تنمية القدرة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- ما التدابير التي تلجأ إليها في حق من يقع في الخطأ اللغوي لمختلف مستوياته؟

التصحيح الفوري ☐ التوبيخ ☐ إتاحة فرصة أخرى للتصويب ☐

22- ما مدى استخدامك للعامية أثناء إلقائك الدرس؟

دائما ☐ غالبا ☐ نادرا ☐ لا أستعملها ☐

23- هل مشروعك أنت كأستاذ يركز على إثراء القاموس للمتعلم أم على اعتبارات أخرى؟

.....

.....

.....

24- ما المعالجة البيداغوجية التي تقترحها للحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟

.....

.....

.....

فهرس المواضيع

مقدمة 1

الفصل الأوّل

التّداخل اللّغوي وأهم أنواعه ومستوياته

تمهيد 8
1- اللّغة العربية بين الازدواجية والثّنائية. 9
1-1- مفهوم لغة المنشأ (لغة الأم)..... 9
1-2-مفهوم الثّنائية اللّغوية 10
1-3- مفهوم الازدواجية اللّغويّة 10
2-الاستعمال الفعلي للّغة 12
2-1- اللّغة العربية الفصحى 12
2-2- اللّغة العاميّة 13
3- التّداخل اللّغوي 13
3- 1- مفهوم التّداخل 13
3-2- مفهوم التّداخل اللّغوي.....14
3-3- مستويات التّداخل اللّغوي.....16
3-3-1- التّداخل الصّوتي 16
3-3-2- التّداخل النّحوي 18
3-3-3- التّداخل الصّرفي 19
3-3-4- التّداخل الدّلالي 20
3-4- أسباب التّداخل اللّغوي 21
3-4-1- ضعْف الكفاءة اللّغوية لدى المتعلّم 21
3-4-2- تباين واختلاف في اللّغات نفسها واتّصالها واحتكاكها 21

3-4-3- التّرجمة 22
3-5- أنواع التّداخل اللّغوي 23
3-5-1- الأولى التّداخل السّلبي.....23
3-5-2- الثّاني التّداخل الإيجابي 23
خلاصة الفصل.....24

الفصل الثّاني

أثر التّواصل البيداغوجي على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة

1-التّواصل اللّغوي. 28
1 -1- مفهوم التّواصل اللّغوي.....28
1- 2- نماذج مِنَ التّواصل.....29
1-3- أهداف التّواصل.....32
1- 4- العوائق التّي تنجم عنْ سيرورة عملية التّواصل البيداغوجي 33
1-5- الكفاءة التّواصلية وأنواعها.....36
ثانيًا التّواصل البيداغوجي. 37
2-1- مفهوم التّواصل البيداغوجي 37
2-2- أدوات التّواصل البيداغوجي 38
2-3- العوامل المساعدة على نجاح التّواصل اللّفظي في المنظومة البيداغوجية ...40
2-4- مبادئ التّواصل البيداغوجي.....41
2-5- خطوات التّواصل البيداغوجي البنّاء.....42
2-6- أهميّة التّواصل البيداغوجي 43
2-7- أهميّة بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلاميذ 44
خلاصة الفصل.....47

الفصل الثّالث

الإجراءات المنهجية والتحليلية للدراسة الميدانية

تمهيد 50
1- جَمْع المعطيات.....50
1-1-مجتمع البحث.....50
1-2- الزّمان والمكان 50
1-3- الغرض مِنْ هذه الدّراسة 50
1-4- أدوات جَمْع المادة.....51
أ) الاستبانة 51
ب) المقابلة 51
2- تحليل المعطيات.....51
2-1- تحليل استبانة المتعلّم.....51
2-2- تحليل استبانة الأستاذ.....64
3- تفريغ المدوّنة وتحليلها 75
3-1-نماذج مختارة مِن هذه المدوّنة وتحليلها 75
2- التّداخل اللّغوي في ثانوية الإخوة يحوي.....78
3-2-مقارنة ظاهرة التّداخل اللّغوي بين الثانويات.....81
خلاصة الفصل.....83
خاتمة.....84
قائمة المصادر والمراجع.....89
الملاحق.....94
فهرس المواضيع 99

الملخص

شملت دراستنا ظاهرة لغوية هي ظاهرة التّداخل اللّغوي في الواقع التّربوي الجزائري، وذلك باعتمادنا على مقاربة اجتماعية التي تتوافق مع متطلبات الدّراسة، ومن هذا المنطلق جاء عنوان دراستنا ب: ***"مظاهر التّداخل اللّغوي في التّواصل البيداغوجي"*** وفق خطة مقسمة إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

هدفت هذه الدّراسة إلى الاطلاع على مدى انتشار هذه الظّاهرة في الوسط التّربوي وتأثيرها على المستويات اللّغوية، وقد اقتصرت الدّراسة على عينة من التّلاميذ السّنة الثّانية ثانوي مستندة في ذلك على حضورنا بعض الحصص البيداغوجيا.

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنّ هذه الظّاهرة قد شاعت في الوسط التّعليمي بطريقة سلبية مسّت كل مستويات اللّغة، وهذا يشكل خطر على اللّغة العربية الفصيحة.

وفي آخر الدّراسة قُمنا باقتراح حلول للتقليل من هذه الظّاهرة.

الكلمات المفتاحية: التّداخل اللّغوي، التّواصل البيداغوجي، الازدواجية اللّغوية، الثّنائية اللّغوية، اللّغة الفصيحة، العامية.

Résumé

Notre recherche consiste en l'étude d'un phénomène linguistique lié au phénomène de l'interférence linguistique dans le milieu éducatif algérien ou on a appliqué notre approche sociolinguistique qu'exige notre thème intitulé **« les aspects de l'interférence linguistique dans la communication pédagogique »** qui permet de repartir notre travail en introduction, trois chapitres et enfin la conclusion.

Cette étude a pour objectif de démontrer le degré de propagation de l'interférence linguistique dans le milieu éducatif et son impact sur les niveaux linguistiques liés à l'usage des langues et des niveaux de langages chez les élèves de deuxième année secondaire et les conséquences que subissent ces langues lors de l'apprentissage de la langue arabe académique.