الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratiqueet Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة

Ministère de L'enseignement Supé. RieurEt de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كليّـــة الآداب واللـغـــات

قسم اللغة والأدب العربي

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté :des lettres et des langues

Département Lettre et Langue arabe

الرقم:..... N° .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــــــر

(تخصص:لسانيات تطبيقية وتعليمية اللّغة العربيّة)

العوائق الاجتماعيّة والنفسيّة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة ما قبل الجامعة (من وجهة نظر معلميها)

مقدّمة من قبل: زواي أسماء

تاريخ المناقشة: 20 جوان 2017

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الوظيفة	الجامعة
عبد الباسط ثماينية	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي1945 –قالمة-
قرزيز أنيس	رئيسا	جامعة 8 ماي1945 –قالمة-
هقيلي نبيل	مناقشا	جامعة 8 ماي1945 –قالمة-

الموسم الجامعي: 1437-1438هـ

2016-2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

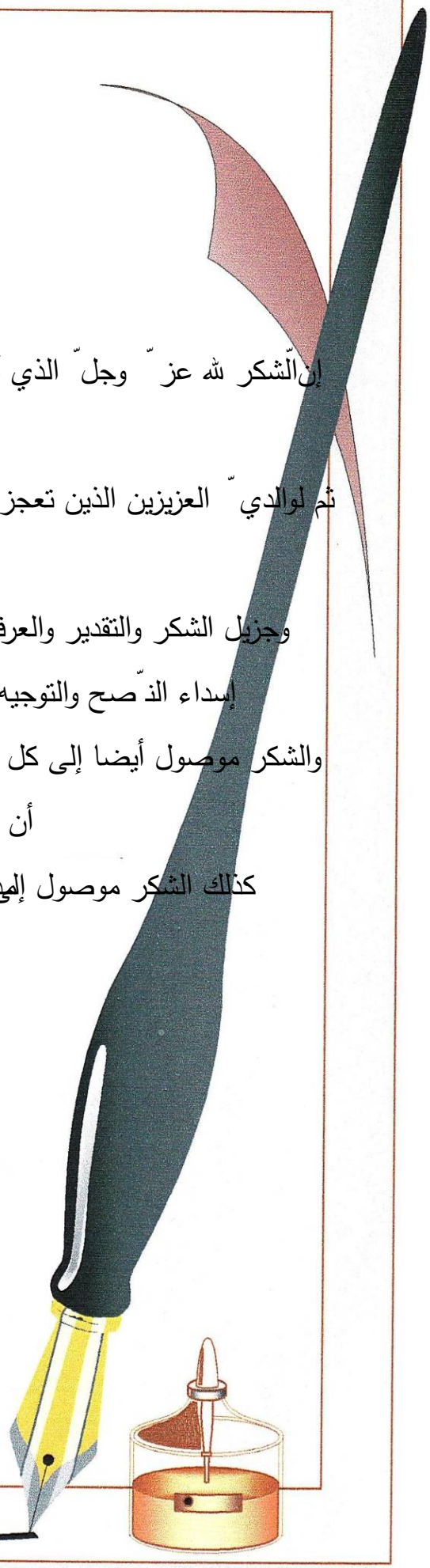
إنّ الشكر لله عزّ وجلّ الذي أعلمنا ما لم نكن نعلم وما كنا لنهتدي لولاه، فالحمد لله الذي وفقنا في إتمام هذا البحث.

ثم لوالديّ العزيزين الذين تعجز الكلمات عن الإحاطة بما يستوفي حقهما، أمي وأبي "محمد" رحمه الله واسكنه فسيح جناته.

وجزيل الشكر والتقدير والعرفان لأستاذنا الفاضل عبد الباسط ثماينية الذي لم يتوان عن إسداء النّصح والتوجيه، فكان نعم المرشد والموجه، حفظه الله وسدد خطاه.

والشكر موصول أيضا إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في انجاز هذا البحث، دون أن أنسى إخوتي وجميع أفراد العائلة.

كذلك الشكر موصول إلى مديريّة المؤسسات التربويّة والأساتذة الكرام والإداريين.



مقدّمة

الحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله ومن ولاه أما بعد:

إنّ اللّغة خاصيّة إنسانيّة، يستعملها الفرد للتواصل والتخاطب الفكريّ مع بني مجتمعه، وهذا ما جعلها ظاهرة اجتماعيّة تتقدّم وتتغير عبر الزّمن وفقا لتطوّر فكر أهليها ومتحدثيها.

واللّغة العربيّة اليوم تواجه تحدّيا كبيرا، في ظلّ عصر العولمة والتطوّر التكنولوجي، حيث أضحت تعيش مقام الغريب في ألسنة وأقلام أبنائها الذين لا تكاد تخلو تراكيبهم من الأخطاء اللّغويّة، فضلا عن الجفاء والهجر الذي تلاقيه منهم، فتجدهم يخجلون ويستحون من استعمالها كأداة تواصل، ويقابلون متحدثها بالاستهزاء ويتهمونه بالتخلف والأميّة.

ونفس الشيء بالنّسبة لمتعليمها في المؤسسات التعليميّة، حيث يعاني جلّ المعلمين من كثرة الأخطاء اللّغويّة والأساليب الركيكة في تعابير التلاميذ الكتابيّة والشفويّة، فضلا عن إعراضهم عن اللّغة العربيّة من ناحية دراستها واستخدامها في التواصل خارج الصّف، متجهين إلى إتقان اللّغات الأجنبيّة خاصة اللّغة الفرنسيّة، متخذين في ذلك موقف المجتمع منها.

فدفعتنا الحسّرة والغيّرة على أرقى لغات العالم اللّغة التي خصّها عزّ وجلّ بكتابه الجليل، فقمنا باحثين عن العوائق التي حالت دون اكتسابها الجيّد لدى أبناءها، فكان هذا الحافز منّطلقا مهما في اختيارنا لموضوع هذه الدّراسة التي جاءت بعنوان "العوائق الاجتماعيّة والنّفسيّة في تعليم وتعلم اللّغة العربيّة في مرحلة ما قبل الجامعة (من وجهة نظر معلميها)"، محاولين في ذلك الإجابة عن بعض الأسئلة:

- ما مظاهر تأثير العوامل الاجتماعيّة الآتيّة: الأسرة، العاميّة واللّغات الأجنبيّة، وسائل الإعلام والإعلان، الاستعمار الفرنسي وسياسته، تقصير المسئولين عن الرقي بمستوى اللّغة العربيّة، على متعلّم اللّغة العربيّة؟
- ما مدى تأثير هذه الظواهر عليّه في الصّفوف الدراسيّة؟

-لماذا ينفر المتعلّمون من دراسة اللّغة العربيّة؟

- ولماذا يخجلون من استخدامها في التواصل ويقابلون متحدثها بالاستهزاء والسخريّة؟

- ولماذا يتجهون إلى إتقان اللّغات الأجنبيّة خاصة الفرنسيّة عندنا؟

وكلّ هذه التساؤلات و غيرها سنحاول الإجابة عنّها من خلال هذا البحث.

ونظرا لطبيعة الدراسة، استلزم علينا اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعني بدراسة الظاهرة من خلال تحليلها ووصفها وصفا دقيقا مستندين في ذلك إلى مجموعة من المراجع كمشكلة اللّغة العربيّة عنّد الطّفل الجزائري لنصيرة لعموري، خطر عدم استعمال اللّغة العربيّة في العلوم، واقع لغة الإعلام المعاصر لمصطفى حسناوي، الازدواجيّة اللّغويّة الأمّارة [ارتباك الهوية وتصدعها @ المشرق والمغرب.com] لمحمد الذوادي....وغيرها.

أما عن الدّراسات السابقة: رسالة دكتوراه بعنوان"اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائريّة" لخالد عبد السلام، ومذكرة الماستر بعنوان "عوامل تدني اللّغة العربيّة الفصّحى لدى الطالب الجامعيّ لطلبة علّم الاجتماع، بجامعة محمد خيضر _بسكرة_أنموذجا.

ونظرا لطبيعة الموضوع تمّ تقسيم البحث إلى النّحو الآتي:

مقدّمة:تناولنا فيها طرح الإشكاليّة وما يتعلق بها، يليها مدّخل تحت عنوان "مصطلحات ومفاهيم تربويّة"متعلقة بالتعليميّة والعلاقات القائمة بين أقطابها.

وفصل أوّل: معنون بـ"أهميّة اللّغة العربيّة وعوامل تدنّي اكتسابها"، قسمناه إلى مبحثين:

مبحث أول تناولنا فيه نشأة اللّغة العربيّة وأهميّتها، وعوامل تطوّرها، ثم واقعها على المستوى العام والمستوى التعليمي.

مبحث تطرقنا فيه إلى الأثر السلبيّ للأسرة، والعاميّة واللّغات الأجنبيّة،ووسائل الإعلام والإعلان، وسياسات الاستعمار الفرنّسي على اللّغة العربيّة، وإهمالها من قبل السّاسة المسئولين تطرقنا فيه إلى موقف أبناءها السلبيّ اتجاهها وعقد النّقص التي ترسبت في أذهانهم حيّالها.

فصل ثانٍ موسوم بـ اللّغة العربيّة وواقعها التعليمي" حلّلنا فيه الاستبانات الخاصة بالمعلمين.

وخاتمة تطرقنا فيها إلى عرض أهّم النّتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة مرفقين إيّاها بجملة من المقترحات والحلول عسى أنّ تفيد في النّهوض بمستوى اللّغة العربيّة لدى متعلمها.

وقدّ واجهنا عدّة صعوبات أثناء انجازنا لهذه الدّراسة منّها:

- عدم سماح مديريّ بعض المؤسسات التربويّة لنا من التواصل مع المعلمين وتوزيع الاستبانات.
- عدم جدّية المعلمين في الإجابة عن الأسئلة المدرجة ضمن الاستبانة، وهناك نسبة معتبرة من الأسئلة لم تتّم الإجابة عنّها، كما لم نتمكن من استرجاع عدد منها.

في الأخير نتمنى أنّ نكون قدّ تمكنا ولو بنسبة قليلة من هذه الدّراسة، راجين أنّ نسهم من خلالها في خدمة لغتنا الجميلة.

المدخل

للتعليميّة أهميّة بالغة في الأوساط التربويّة وذلك لما أحدثته من نقلة نوعية على مستوى العمليّة التعليميّة، حيث خرج المتعلّم من حيز التلقي والدور السلبي إلى مفهوم جديد يكون فيه عنصرا فعّالا وإيجابيا في تحقيق تعلّمه.

1 -مفهوم التعليميّة:

أ/ لغة : جاء في لسان العرب: «علّمه العِلْم وأَعْلَمَه إِيَّاه فتَعَلَّمَه ، وفرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كذا ، وأَعْلَمْتُ كذا، وعَلَّمْتُه الشيءَ فتَعَلَّمَ ، وليس التشديد هنا للتكثير.(...) ويقال: تعلَّمْ في موضع اعْلَمْ، وفي حديث الدجال: تعلَّموا أَنَّ ليس يرى أحد منكم ربَّه حتى يموت، كلُّ هذا بمعنى اعْلَمُوا»[1].

فعَلِمَ الشيءَ بمعنى علّمه لغيره، فتَعَلَّمَه .

وجاء في المعجم الوسيط:«عَلَّمَ نفسَه وفرسَه، جعل لنفسه أو لها علامةً في الحرب ـ الثوب جعل له عَلَمًا من طرازٍ وغيره، وفلانًا الخبرَ وبه أخبره به، وعلى كذا من كتابٍ وغيره، جعل عليه علامة. الفاعل معلِّمٌ والمفعول معلَّمٌ .

(...)علَّم نفسه: سَمَّاها بسيما الحرب ، و -له علامةً جعل له أمارةً يعرفها»[2].

فأعلَمَ وعلَّمَ الشيءَ بمعنى وضع عليه علامةً ليُمَيَّزَ عن غيره.

ب/ اصطلاحا:

«يعرّف جي سي غانيون (Gagnon) J، C الدّيداكيتك باعتباره :

تأملاً وتفكيرًا في طبيعة المادة، وكذا في طبيعة وغايات تعلّمها.

صياغة فرضياتها الخاصّة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ....الخ.

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة (د ط)، 2003، مادة [ع ل م]، ج6، ص416.

(2) إبراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط،دار الدعوة، القاهرة، مصر، ط2، 1972، مادة [المعلم]، ج1، 2، ص 275.

دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعّل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة»[1].

ويعرّفها أيضا (Reuchlin) «بأنّها مجموع الطرائق والتقنيات و الوسائل التي تساعد على تدريس مادة معيّنة»[2].

يمكن أن نستنتج من التعريفات السابقة أنّ التعليميّة علم من علوم التربيّة له قواعد ونظريات يعنى بالمواد الدراسيّة من حيث المحتوى، وطرق التخطيط له، وكذا وسائل وأساليب تبليغ الأهداف وحاجات المتعلمين، وآليات تقويمها و تعديلها عند الضرورة.

2- عناصر العمليّة التعليميّة التعلميّة:

أ- المعلّم:

«هو أحد العناصر الفعالّة في العلميّة التعليميّة (...) يؤثر في المتعلم، يتفاعل معه داخل الفوج الدراسي العام بما يقدمه له من توجيهات وتصويبات"[3]، وينبغي أن تكون له قدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلّم»[4]،

ب -المتعلّم:

«شخص في حالة تعلّم،وهو ركن أساسي في العلميّة التعليميّة التعلّميّة ينطبق هذا المصطلح على الصغار والكبار خاصة، فهو أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم

(1) على آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك [نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة]، دار الثقافة،الدار البيضاء، المغرب، ط1،2003، ص20.

(2) فريدة شنان،مصطفى هجرسي،المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر،(د ط)،ص 44.

(3) نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة [واقع آفاق]،مجلة العربيّة، مخبرعلم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر ع3،2011،ص21.

(4) على آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك [نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المدرسيّة]، ص 22.

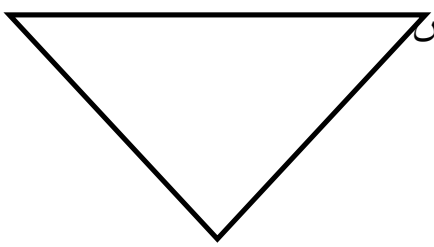
منّها، ويعدّ المتعلم في الدراسات التربويّة الحديثة محور العمليّة التعليميّة بعد أنّ كان مهمّشا في الدراسات القديمة»[1].

- المعرفة (المحتوى):

« هو مجموعة المعارف التي تشمل على المصطلحات والقواعد والقوانين التي يتضمنها المنهج أو المادة، وتمتاز بالتسلسل المنطقي ّ ، كما وأنّه يعدّ ترجمة للأهداف التعليميّة المراد تحقيقيها خلال مدةّ زمنيّة محددة »[2].

وقد يوصف المحتوى بأنّه المعرفة أو المهاراتوأ الاتجاهات أو القيّم التي يتعلمها الفرد»[3].

3العلاقة بينّ أقطاب العلميّة التعليميّة التعلميّة:



ينبّغي أنّ تأخذبعين الاعتبار كلّأطراف العلاقة الديداكتيكيّة، وهي علاقة نوعيّة تتأسس بين المدرس والمتعلّم والمعرفة في محيط تربوي معينّ وزمن محددّ »[4].

(1) بشير إبرير وآخرون،مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات اللّانيّة الحديثة]، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر (د ط)،ص 176.

(2) هدى علي جواد الشمري،سعدون الساموك، مناهج اللّغةالعربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1،2005، ص 62.

(3) فريدة شنان، مصطفى هجري، المعجم التربوي ، ص 36.

(4)علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك [نموذجالنحّو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة].ص22.

ا -المتعلّم والمعارف: لكلّ من المتعلمين قدراته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها: صعوبات، حوافزتصوّرات، مكتسبات سابقة...والمتعلّم شريك فعّال في بناء معرفته»[1].

ب - المعلّم والمعارف: إنّ المعارف المراد تدريسهاينبغي أنّ تتميز بالتدرج في مفاهيمها"[2]، و«يتعاط المعلم مع هذه المعارفـفي تحولاتّها المختلفة، ويستوعب محتواها ومقاديرها، يبحث ع أذجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين »[3].

ج- المعلّم والمتعلمون: إنّ العلاقات بيّن المعلم والمتعلمين علاقات مركبة معقدة، تحكمها الوساطة الناجحة التي ينشطها المعلم بينّ المتعلمين والمعارف، وبيّن المتعلمين أنفسهم، في موافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهموتلّمهم الفكريّ »[4].

نستنتج مماّ سبق أنّ البحث الديّداكتيكي، قدّ تجاوز حصر أقطاب موضوعه في المعلم والمتعلم والمعرفة إلى الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات المتداخلة والمتبادلة بين هذه العناصر، من خلال تحديد خاصية وشروط كل واحد منها على حدةلتحقيق وضعيّة تعليميّة ناجحة.

4 -تعليميّة اللّغة العربيّة:

تكمن أهميّة تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في أنهّا ليست مادة دراسيّة قائمة بذاتهاوإنّ تدريس اللّغة العربيّة وسيلة يعتمد عليها في تربية طفل المرحلة الأساسية تربية متكاملة »،[5] «يدخل تعليم اللّغة ضمنالإستراتيجيّة الخاصّة بتعلّم المهارات التي يحتاج إتقانها إلى محاكاة

(1) أنطوان طعمه وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، إشراف أنطوان صياح،دار النهضة العربيّة، بيروت،لبنان ،ط1،2006،ص15.

(2) علي آيت أوشان، اللّسانيّات والديداكتيك [نموذجالنحّو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة]، ص 22.

(3) المرجع السابق، ص 15.

(4) المرجع نفسه، ص 15.

(5) خليل عبد الفتاح حماد وو آخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط 2، 2012 ، ص23.

النماذج اللّغويّة السليمة، والتدريب والمران على أساليب التعبير المختلفة سواء أكانت شفوية أم كتابية»[1].

ومن المعروف أنّ اللّغة تتكون من أربع مهارات هي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، والأنّ اكتسابها يتم بالمران والممارسة،أيّ أنّ اكتساب اللّغة يتمّ باستخدامها لا بحفظها.» [2].

واللّغة العربيّة ليست مادة دراسيّة فحسب،ولكنّها وسيلة لدراسة الموّاد الأخرى، حيث إنّ الضعف وقلة استيعاب الطلاب لهذه اللّغة سوف يؤثر سلبا على تعلّمهم في باقي الموّاد التعليميّة الأخرى، فقد أثبتت التجارب أنّ الأقوياء في لغتهم قراءة وكتابة وحديثا واستماعا غالبا يكونون أقوياء في الموّاد التعليميّة الأخرى »[3].

يمكن القول أن اللغة العربية من المواد الدراسية التي تتوكز عليها في تدريس باقي المواد الدراسية الأخرى،وهذا ما يجعل دراستها وإتقانها ضرورة ملحة بالنسبة للمتعلم.

(1) عبد الله علي مصطفى،مهارات اللّغة العربيّة، دارة المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص56.

(2) المرجع نفسه، ص49.

(3) خليل عبد الفتّاح حمادو وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، ص23.

الفصل الأول

المبحث الأ ّول: نشأة اللّغة العربيّ ة وواقعها:

تعتبر اللّغةالعربيةّ الفصحّى، روح الأمـّة العربيةّ وعنوّان هويّ تها وكيانها الثقافي واللّغة الرسميّ ة لها، لذا حظيت باهتمام وعناية كبيرين فقدّ أثبتت الأبحاث اللّغويةّ أنّ اللّغة العربيّ ة هي اللّغة الوحيدة التي حافظت على وجودها، منذ أكثر من ستة عشرة قرنا.

أو ّ لا: نشأة اللغة العربية:

«اللّغة العربيّ ة إحدى اللّغات الساميّ ة(*)انحّدرت هي وهنّ من أرومة واحدة، نبتت في أرض واحدة»(1).

ويرى أحد الباحثين أنّ اللّغة العربيةّ، على ضوء النّصوص والنّ قوش القديمة المكتشفة، مرتّ منذ نشأتها وتطو ّ رها بثلاث مراحل:

- الأولى: المرحلة التي سبقت ظهور اللّغة العربيّ ة، وكانت داخلة في مجموعة اللّغات الساميّ ة، ولم تشكل بعد لغة مستقلة.

- الثانية:مرحلة استقلاليّ ة اللّغة العربيّ ة،عندما أصبحت فيها مستقلة ومتميزة ومتهيئة لأنّ تكون لغة كتابة وشعر.

_الثالثة: مرحلة قبل ظهور الإسلام،حيث تحو ّ لت فيها إلى لغة أدبيّ ة تتمثل في لغة أدباء الجاهلية»(2).

(*)اللّغات الساميّ ة هي لغات بلاد مابين جزيرة العرب وبلاد الشام، وسميت هكذا نسبة لسام ابن نوح، وهي عديدة،منهاّ العبشهاّ والعبرانيّ ة والفينيقيّ ة والآشوريّ ة والسريانيّ ة واللّغة العربيّ ة...الخ،وتعدّ العربيّ ة أرقى هذه اللّغات وذلك لما تتميز به من خصائص تؤهلها لذلك. (ينظر: جورجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية ، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2011،ج1، ص 36).

(1)أحمد حسن الزيّ ات،تاريخ الأدب العربي [للمدارس الثانوية والعليا]، دار نهضة ،القاهرة، مصر، (د ط)، ص 14.

(2) محمد سهيل قطوش، تاريخ العرب قبل الإسلام، دار النفائس، بيروت، لبنان ط1، 2009، ص 118، 119.

وقد ذهب قوم من العلماء إلى أن لغة العرب، هي أول اللغات، وكل لغة سواها حدثت بعدها إما توفيقا أو اصطلاحا، واستدلوا بأن القرآن كلام الله هو عربي وهو دليل على أن لغة العرب أسبق اللغات »[1].

كما وقد أثبتت دراسات علمية حديثة أن العربية هي أم (اللغات) التي تعرف باللغات الأعريبية أي التي نشأت في شبه جزيرة العرب: حميرية وبابلية و آرامية وعبرية و حبشية)، اختارها الله لتكون لسان دينه ورسالاته، وقد تميزت بنموها السريع وتطورها العجيب»[2].

نستنتج أن اللغة العربية ترجع في نشأتها الأولى إلى اللغات الساميّة، التي تنسب إلى سام ابن نوح، ويذهب الكثير من الباحثين اللغويين برأيهم أن اللغة العربية هي اللغة الساميّة الأولى، ذاك أنها تقارب ما وضعه اللغويون المحدثون من تصورات للساميّة الأولى.

ثانيا: عوامل نمو اللغة العربيّة وتطورها:

عرفت اللغة العربيّة منذ ظهور الإسلام تطورا ونموا مذهلا، وذلك راجع إلى ما تتميز به من خصائص كالاشتقاق، والنحت والإبدال..الخ، فضلا عن كونها لغة الدين والعلم والسياسة والفكر.

إن غنى اللغة العربيّة راجع إلى تعدد العرب ولهجاتهم، التي تشابكت في ما بينها، في ظل تحالف القبائل مع بعضها البعض لخوض المعارك و الدفاع عن نفسها، وزيارة الشعراء العرب للعديد من القبائل و الأماكن، مما فرض عليهم التحاور والتحادث مع أهلها، فأعطوا وأخذوا منها، كذلك اختلاطهم بالأعاجم (الروم، والمبشرين النصارى و اليهود) ولد هذا

(1) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، العراق، ط2، 1993، ج8، ص 538.

(2) محمد عبد الشافي القوصي، عبقرية اللغة العربيّة، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو - 2016، الرباط المملكة المغربية (د ط)، ص 53.

الاختلاط، وراحوا يتكلفون التكلف على أنهم أمة واحدة، كما نجد أن الشعراء العرب قد تأثروا بغيرهم واستعملوا ألفاظاً أعجمية غير مألوفة في أشعارهم [1].

وبعد مجيء الإسلام «انتشرت العربية في معظم أرجاء المعمورة، وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين، فأصبحت لغة العلم والأدب والسياسة و الحضارة، فضلا عن كونها لغة الدين والعبادة، ورسخت أهميتها ووجوب تعلمها على اعتبار ما لا يتم الواجب إلا به فهو الواجب »[2].

كما وقد «نشطت حركة التأليف باللغة العربية بعد ركود طال قرونا، وتأسست المطابع وصدرت الجرائد و المجلات، ونشرت مؤلفات باللغة العربية في مختلف فروع الثقافة، وظهرت معاجم عربية، وبدأت مع مطلع القرن العشرين تجربة نشر دوائر المعارف، وأنشئت الجامعات بعد إنشاء المدارس، ثم عقب ذلك كله تأسيس المجامع اللغوية التي تعين تطوير اللغة العربية وتطويعها»[3].

وعليه زادت قوة وحيوية اللغة العربية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية، فانتشرت في مختلف أصقاع العالم، بانتشار الإسلام، وبقيت اللغة العربية رغم الانحسار الطفيف، ورغم المحاولات المختلفة للاستعمار وأعوانه صامدة تكافح وذلك بفضل المخلصين من أبنائها.

ثالثا: أهمية اللغة العربية الفصحى ومكانتها:

تحتل اللغة العربية أهمية بالغة بالنسبة للأمة العربية و المسلمة أكثر من أية لغة أخرى،

---

(1) ينظر جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج8، ص 560.

(2) عبد الله بن موسى الطاير، اللغة العربية رؤية خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز لرعايتها والاهتمام بها، ملتقى" جهود المملكة العربية السعودية لخدمة اللغة العربية"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة السعودية، 8-9 ماي 2013، ص 74.

(3) عبد العزيز بن عثمان التويجري، حاضر اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة _إيسيسكو – الرباط ، المملكة المغربية ،(د ط)، ص 8.

وذلك لما لها من ارتباط وثيق بحضارتها من جهة، واعتبارها لغة القرآن الكريم من جهة أخرى، أضف إلى ذلك تفردها بجملة من المميزّات التي تجعلها تحتل مكانة مرموقة بيّن لغات العالم.

إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [يوسف 02].

وقال عزّ وجلّ ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا ﴾[الشورى:07]، وقال تعالى :

﴿ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء: 192-195]، وقال تعالى: ﴿ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ [فصلت :03] لذا لما كانت اللّغة العربيّة بهذه المنزلة فقد تكفّل الله بحفظها حيث تكفل بحفظ كتابة الكريم وهي لغة ذلك الكتاب، قال تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [الحجر:09]» [1].

وعليّه فاللّغة العربيّة على أهميّة كبيرة، ذلك لأنّها لغة القرآن الكريم و الوعاء الذي يحويه، وقد تعهدّ الله عزّ وجلّ في كتابه الكريم بحفظها من الزوال، وهي باقية ببقاء القرآن الكريم.

و«اللّغة العربيّة هي الركن الأساس في بناء الأمّة العربيّة،تلك اللّغة التي انمازت من بيّن لغات العالم بتأريخها الطويل المتصلوثروتها الفكريّة والأدبيّة وحضاراتها التي أوصلت قديم الإنسانيّة بحديثها،وقدّ ارتبطت بهذه اللّغة حياة العروبة ارتباطا وثيقا في أدوّار تاريخها الطويل القديم الحديث »[2].

(1) أحمد عبد الله الباتلي،أهميّة اللّغة العربيّة،[مناقشة دعوى صعوبة النّحو]،تقديم:عائض بن عبد الله القرني، دار الوطن، الرياض،المملكة العربيّة السعوديّة ، ط1، 1990،ص 10.

(2) فاضل ناهي عبد عون،طرائق تدريس اللّغة العربيّة [وأساليب تدريسها]، دار صفاء، عمان، الأردن، ط2، 2015، ص 20.

كما تعدّ العربيّة) أكثر اللّغات الساميّة انتشارا في الشعائر لعدد كبير من الكنائس المسيحيّة في الوطن العربي(...) كما كتبتبها الكثير من الأعمال الدينيّة والفكريّة اليهوديّة في العصور الوسطى، وقدّبلغ عدد الذين يتحدثون العربيّة حوالي 700 مليون نسمة»[1].

وتيح اللّغة العربيّة «لعلمائها الإطلاع على مخزون حضاري وفكري لأمّة تربعت على عرش الدنّيا عدّة قرون وخلّفت إرثاً حضارياً ضخماً في مختلف الفنون وشتى العلوم، والعربيّة لم تعدّخاصّة بالعرب وحدهم، بلّأضحت لغة عالميّة يطلبها ملايين المسلمين في العالم اليوم لارتباطها بدينهم ولغتهم الإسلاميّة »[2].

نستنتج أنّ اللّغة العربيّة وثيقة الصلة بالقرآن الكريم، وتعلأساس وحدة الأمّة العربيّة ومرآة عاكسة لحضارتها فلك أنّها حفظت لها إرثاً حضارياً هائلاً.

رابعا:واقع اللّغة العربيةّ الفصّحى:

تعيش المجتمعات العربيّة أزمةّ لغويّة يتحادّ فالوضع الحاليّ لاستعمال العربيةّ الفصّحى أمر لا يحسد عليه، حيث بات معروفا ومعلوما للجميع ذلك أنّ أبناءها قدّ أدخلوها في بوتقة من الخمول و العجز.

إنّ «اللّغة العربيّة الآن في الوطن العربي على اتساعه لها عدّة من المستويات المتداخلة و المتشابكة التي ضاعت الحدود فيما بينها، بحيث اختلط الحابل بالنابل وتسرب غير المقبول إلى المقبول، وأصبحنا عاجزين عن تحديد مستوى معيّن يتفق عليه ونرشحه لسانا عربيا موحدا يمثّل مفهوم «العروبة » بقيمها الأصلية»[3].

(1)محمد عبد الشافي القوصي ،عبقرية اللّغة العربيّة ،ص 53.

(2)عبد الله بن موسى الطاير، اللّغة العربيّة رؤية خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز لرعايتها والإهتمام بها ،ص 74.

(3) كمال بشر،العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر، (د ط)، ص 8.

وإنّا نشكو من أزمّة لغويّة حادّة تلّطخ جبينا الحضاري أزّمة على جميع الصعد تنظيراً وتعليماً للنحو والمعجم استخداماً وتوثيقاً إبداعاً ونقداً»[1] ثم إنّ الواقع الحالي ينطق بأنّ المجتمعات العربيّة على اختلاف تنوعاتها، تشترك في التهميش للغّة العربيّة وعدم الاهتمام بها باعتبارها عنوانا للهويّة ووعاء للفكر وللثقافة، وأحيانا يصل الأمر إلى معاداتها والإساءة إليها لتواطؤ ل عليها والسعي الحثيث للإضرار بها، ومحاربة من يحافظ عليها ويتمسك بها ويصد عنّها هجوم الكائدين لها الحاقدين على أهلها »[2].

واللغّة العربيّة عندنا الآن في الجزائر «تعيش من جهة، صراعا مع اللغّة العاميّة التي تنتشر في أوساط المجتمع، وتستخدمها شريحة كبيرة من هذا الشعب ومن جهة أخرى تعيش صراعا مع اللغة الفرنسيّة إذ مازالت إلى يومنا هذا، وبعد مرور خمسين سنة على استقلال الجزائر من الاستعمار الفرنسي تستعمل من طرف النّخبة من الجزائريين إضافة إلى استعمالها في بعض الإدارات والتعليم خاصة العلميّ منّه والتقنيّ »[3].

وعليّه فواقع العربيّة الفصحّى في المجتمعات العربيّة لا يبعث على السرور، وما زاد الأمرسوءا أنّ هذا الوضع المضّطرب للغّة العربيّة شارك في نسجه أبناءها مع أعداءها، عند ما لم يحاولوا التصدي للحملات الشرسة في حقها، إنّ كانت هناك محاولات، فمعظمها مجرد حبر على ورق بعيد عن حيز التنفيذ.

(1) نبيل علي الثقافة العربيّة وعصر المعلومات [رؤية مستقبل الخطاب الثقافي العربي]، عالم المعرفة، 2001 ،الكويت، (د ط)،ص 240.

(2) عبد العزيز بن عثمان التو يجري، حاضر اللغّة العربيّة، ص 13.

(3) نصيرة زيتوني،واقع اللغّة العربيّة في الجزائر مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، قسم اللغّة العربيّة، كلية الآداب، جامعة حائل، السعودية، م27، ع 10، 2013، ص 2158.

خامسا اضطراب واقع اللّغة العربيّة على المستوى التعليمي:

ممّا لا شك أنّ استعمال اللّغة العربيّة الفصحى اليوم في انحدار كبير، حيث تطرق مسامعنا كل يوم الكثير من الألفاظ والتراكيب التي لا تمت للّغة الضادّ بشيء، سواء في البيت أو الشارع أو حتى في قاعات الدرس التي غدت تشهد ركّا كبيرا لقواعد العربيّة الفصحى.

إنّ «تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها ليس في وضع ملائم، بل هو في حالة حرجة حقا، بحيث أصبح يمثل «مشكلة» موضوعيّة لا مجال لإنكارها، ويجب بحثها ومواجهتها »[1].

و«المعلّمون يجأرون بالشكوى من مستوى الطلبة في اللّغة العربيّة ويستعرضون بكثير من الضيق والحيرة صنوفا من أخطائهم الأوّلية في تركيب الجملة والإعراب والإملاء واستعمال المفردات ...الخ»[2]، ثمّ إنّ أساتذة العربيّة في الجامعات لا يملكون إلا أنّ يعلنوا ضيقهم بمستوى طلبة الجامعة في اللّغة العربيّة، إذ يجدونهم ضعافا في الكثير من وجوه الأداء اللّغوي الأوّلية ويلحظون أنّهم ينقلون إلى الجامعة ميراثهم المدرسيّ من الضعف اللّغويّ »[3].

و« المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلّم بالعربيّة ولا يحسن كتابة صفحة بالعربيّة الفصحى، ثم تغلغل هذا الإلف في نفوسنا حتى صار أمرا طبيعيا لا ندرك أخطاره»[4].

---

(1) عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، (د ط)، ص 88.

(2) نهاد الموسى، اللّغة العربيّة وأبناؤها [أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللّغة العربيّة]، دار المسيرة ،الأردن، (د ط) ،ص 12.

(3) المرجع نفسه ، ص 12.

(4) المرجع السابق، ص 88.

المبحث الثاني:عوامل تدنّي اكتساب اللّغة العربيّة:

تشهّد المدارس عندنا تراجعا ملحوظا في استخدام اللّغة العربيّة الفصّحى عند المتعلمين،وما يشدّ الانتباه أنّ العجزّ في تعلّم العربيّة الفصّحى و التواصل بها داخل المحيط التعليمي وخارجه لا يقتصر على مرحلة دراسيّة دون الأخرى، أو فئة دون الأخرى، بل يطال جميع مراحل التعليم.

ولعلّ ذلك يعود إلى تضافر جملة من العوامل في البيئة المحيطة بمتعلّم اللّغة العربيّة، والتي أدت أساسا إلى خلق صعوبات نفسيّة في تعلّمها، الأمر الذي شكل عائقا في وجه تعلم و تعليم اللّغة العربيّة.

أولا:العوامل الاجتماعيّة:

1- الأثر السلبي للأسرة على اللّغة العربيّة:

تعتبر الأسرة من أهمّ المؤسسات الاجتماعيّة التي تعمل على التنشئة السليمة للفرد،كما تمثل دورًا كبيرا في العمليّة التعليميّة،فهي بمثابة المدرسة التمهيديّة للمتعلم، وبناء على هذا استوجب على الأسرة تلقين المتعلّم المستوى الفصيح للّغة العربيّة، لكي لا يجد أدنى صعوبة في تعلّمها داخل المدرسة، وفي المقابل تلجأ الأسرة عن القيام بهذا الدور من شأنه أن يحولها إلى عائق أساسي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة الفصّحى.

«يكتسب الطفل لغته الأمّ (...) بداية،من أسرته و اكتسابه هذا يقوم (...) على المحاكاة، حيث تتلفظ الأم أو الأب أو الأخ أو الأخت أو الجدة والجد أو غيرهم من الأفراد الأسرة بنسق لغويّ (...)قصيرا أو طويل فيحاكيه الطفل بطريقته و يتقنه تدريج »[1].

وعليه فالطفل أو المتعلم يكتسب لغته الأمّ من أفراد أسرته، من خلال المحاكاة، سواء كان هذا النّسق اللّغوي سليما أو مغلوطا.

(1) عبد النبي اصطيف، مؤثرات في اكتساب لغة الطفل: الأسرة والمدرسة والمجتمع [منظور تكاملي]، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011،ع4، ص 217.

ثم إنّ « الطفل في الأسرة يتعلّم لغتها سواء كانت العربيّة العاميّة أو إحدى اللّهجات الأخرى، وعندما يذهب إلى المدرسة حتما يسجد لغة قدّ تختلف عن لغة الأسرة والتي كان يتعامل بها ويمارسها مما يجعله في حيرّة و هو ما يفقده الاتصال تلقائيا في محيطه المدرسيّ »[1].

وهنا يقع دورّ الأسرة في تعزيز مكانة اللّغة العربيّة لما لها من خصوصية لا توجد في مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة الأخرى »[2].

إذن تخاذل الأسرة في استعمال المستوى السليم للغة أثناء التخاطب مع الطفل، وعدم تثبيت مكانة اللّغة العربيّة في فطرته، من شأنه أن يؤثر سلبا على تعلّمها.

2- مزاحمة العاميّة و اللّغات الأجنبيّة للفصحى و طغيانها عليّها :

أ- العاميّة:

تعدّ العاميّة ظاهرة لغويّة في جميع لغات العالم، واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات، لها إلى جانب الفصّحى ما لا يحصى من اللّهجات والرّطانات التي شكلت حاجزا في وجه التعليم و الاكتساب السليم للغة العربية.

ولقدّ «اتسعت مسافة الخلف بين اللّهجات المنّشعبة عن العربيّة حتى أصبح بعضها شبه غريب عن بعض فلهجّة العراق ولهّجة شمال إفريقيا في العصر الحاضر مثلا يجد المصريّ بعض الصعوبة في فهمها »[3].

ثم إنّ تعدد اللّهجات والعاميّات في اللّغة العربيّة، يختلف من بلد عربيّ لآخر فحسب، إذّ ما قدّ تختلف وتتعدد في البلد الواحد، كما هو الحال عندنا في الجزائر، توجد

(1) نصيرة لعموري، مشكلة اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة آكلي محند أولحاج، جامعة البويرة، الجزائر، أكتوبر 2013، ع14 ،ص 20.

(2) المرجع نفسه ، ص 17.

(3) علي عبد الواحد وافي، علّم اللّغة، نهضة مصر، القاهرة، ط9، 2004، ص 174.

اللّهجة العاصميّة و الوهرانية القالميةو الشاوية...الخ، وهذا التعدد يخلق صعوبة كبيرة أمام تعلّم وتعليم المستوى الفصيح للعربيّة.

«ولأنّ لغة البيت هي اللّهجة العاميّة،فإنّ الطفل يكتسب العاميّة بوصفها لغة الأمّ خلال السنوات الخمس الأولى من حياته ثمّ يأخذ في تعلّم العربيّة الفصحى في روضة الأطفال و المدرسة »[1].

-أمثلة عن الأثر السلبي للعاميّة على تعليميّة اللّغة العربيّة:

تمثل الأمثلة الآتية عيّنة من الأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّةبسبب تداخل العاميّة مع العربيّة الفصحى:

المستوى الصوتي: تداخل في نطق بعض الأصواتكصوت [القاف] ينطق [كاف]و[الضاد] ينطق [دال]، و[الفاء] تنطق [ثاء] لدى بعض التلاميذ.

المستوىّ النحوي: الخلط في ترتيب عناصر الجملة، ويتمثل في عدّة أنواع :

تقديم الفاعل على الفعل مثل [الأم جاءت بالطعام]تركيب جمل على منوال العاميّة نحو[سأشرب الماء قليل يا أمي ثم أكل،]يقابلها في العاميّة نقول[ب الماء قبل أو مبعد ناكل]... الخ.

المستوىّ الصرفي: تأثير قاعدة الجمع على المثنىكقول أحدّ التلاميذ: [ذهبوا الأطفال إلى الحديقة] بدل [ذهب الطفلان إلى الحديقة] [2].(*)

---

(1) علي القاسمي، الطفل واكتساب اللّغتين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر 2011،ع02، ص110.

(2) ينظر: السلام، دور اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائيّة بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، الجزائر، 2012، ص182،183، 184،185.

(*) ملاحظة : سيتم التفصيل أكثر في هذه الجزئية في الفصل التطبيقي.

ب -اللّغات الأجنبيّة:

تعيش المجتمعات العربيّة جوا لغويّا مشحونا بتعدد اللّهجات واللّغات الأجنبيّة، التي أضحت تضيّق الخناق على العربيّة الفصحى وتزاحمها في مختلف الاستعمالات لاسيّما العلميّة منها بل وتعيق عمليّة تعليمها واكتسابها في الصفوف الدراسيّة.

فقد « أفرزت الثنائيّة اللغويّة العربيّة واقعا لغويا عربيّا جديدا له انعكاسات سلبيّة على مكانة اللّسان العربي الفصيح واستعماله في مختلف المجتمعات العربيّة المعاصرة »[1].

وتعدّ الجزائر اكبر مثالا على التعدد اللغوي:

1) «لغة المنشأ (عربية دارجة أو امازيغية) وفي الدارجة أو المازيغية تأديّات مختلفة وكثيرة ، وتختلف من منطقة إلى أخرى.

2) العربيّة الفصحى (لغة المدرسة).

3) الفرنسيّة (لغة المدرسة).

4) الهجين اللّغوي الذي يسمع في المجتمعات السكانية»[2].

وعليه فمتعلّم اللّغة العربيّة في الجزائر، يجد نفسه أمام أربعة لغات من حيث الاستعمال، ما يخلق له صعوبة كبيرة في تعلّم العربيّة الفصحى.

فقد خلق انعدام التوازن نوعا من التشتت الذهني فتولّد عن ذلك نوع من الازدواج الثقافي الذي لا يساعد على الإبداع بل يساعد على انفصام الشخصيّة العلميّة للطالب وتفكك الإدراك وتشتيت الذهنيّن متناقضين ومتعارضين لغة الطالب الأصليّة، واللّغة التي

(1) محمود الذوادي، الازدواجية اللّغوية الأمارة [ارتباطاتها السّوسيو ثقافية وتصدعها @ المغرب والمشرق.com]، تبر الزمان ، تونس، (د ط)، ص 69.

(2) نادية معاتقي، السياسة اللغوية في الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية [اللّغة العربيّة في خطر] ،جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، ص 73.

يكتسبها بالتعلّم، فلا هو يفكر تفكيرا كاملا بلغته الأصليّة و لا هو منقطع إلى لغة التعلّم التي يتعلم بها علومه في المدارس و الجامعات»[1].

3- الأثر السلبي لوسائل الإعلام والإعلانات التجاريّة على اللّغة العربيّة:

أ- وسائل الإعلام:

يتسم الاستعمال اللّغوي في وسائل الإعلام بعدّة مستويات،منها الفصيح ومنها المستوى المشوب بالعاميّة واللّغات الأجنبيّة ومنها ما يزخر بالأخطاء اللّغويّة، ويزداد الأمر خطورة على اللّغة العربيّة في هذه الوسائل لأنّ هذه التراكيب الهجينة و المغلوطة تصل إلى أكبر عدد من متابعيها.

و« الملاحظ في الآونة الأخيرة أنّ الكثير من البرامج الإعلاميّة لم تحترم العربيّة النّبّة ولم تولها مكانتها اللائقة فانتشرت العاميّة والدّخيل بصورة كبيرة، وتخلى الإعلاميون عن استعمال الفصحى في برامج عديدة،وانتشرت الأخطاء اللّغوية بكثرة »[2].

ويمكن قوله أنّ لوسائل الإعلام جملة من السلبيّات اللّغوية والتي يمكن حصرها في:

إشاعة العاميّة والألفاظ الأجنبيّة:

«أعاد الإعلاميون العرب طرح قضيّة العاميّة...بلّ وتبنى الإعلاميون في التلفاز بخاصّة الترويج للهجات العاميّة »[3]، و« يذهب "تشلش" إلى التحذير من أثر الإغراق باستعمال العاميّة إلى القول من أنّ وسائل الاتصال الجماهيري (الراديو والتلفزيون و السينما)

(1) نذير بوشو،خطر عدم استعمال اللّغة العربيّة في العلوم، مخبر الممارسات اللّغوية [العربيّة في خطر]،2013، كلية الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر ، ص 236.

(2) صليحة خلوفي الأخطاء اللغويّة الشائعة في وسائل الإعلام الجزائريّة [نماذج من الإذاعة – التلفزة – الصحافة المكتوبة]منشورات مخبر الممارسات اللغويّة ،2011، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص34.

(3) محمد حمزة الجابري، اللّغة الإعلاميّة [المفهوم والخصائص الواقع والتحدّات] ،كنوز المعرفة، عمان، الأردن ، (دط) ، ص 16.

لها انعكاساتسلبيّ ة،على اللّغة لأنّ ها تعمل على تهجين لغة فصيحة مبسطة مما يجعلها ضعيفة الأثر في بلورة لغة عربيّ ة »،[1]« ومن ذلك على سبيل المثال كنطق ذلك :(زلك) ثقافة: (سقافة)يمكن أنّ يوقع هذا الأثر في لبس دلالي»[2].

كما يطغى على وسائل الإعلام استخدام الألفاظالأجنبيّ ة، كأن تمزج بينّ الفصّ حى السليمة وبين بعض الكلمات الأجنبيّ ة وهذا المستوى اللّغوي موجود في البلاد العربيّ ة التي تتبنى الإنجليزية أو الفرنسية لغة اثية أخرى رسميّ ة في الدولة »[3]ثم إنّ « استخدام الكلمات الأجنبيّ ة أدى إلى مقاطع صوتية لم تكن مألوفة في العربية كمقطع

طويل منته بحرف لين، مثل (هاي،باي)، فليس في عربيتنا مقاطع طويلة مغلقة إلا نهاية الكلمات »[4].

ويذهب عبد الرحمان حاج صالح، إلىبرا از أثر اللّفظة الدّخيلة على المتعلّم فيقول: "ثم نإ كل كلمة جديدة هي عربيّ ة، فإذا دخلت في رصيد التلميذ ثم يسمعها بكثرة في التلفزة والإذاعة فقدّ خرجت من غرابتها»[5].

(1) مصطفى حسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصر،دار أسامة ، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 116.

(2) صليحة خلوفيالأخطاء اللغوّ ية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية [نماذج من الإذاعة – التلفزة – الصحافة المكتوبة]،ص 258،259.

(3) وليد إبراهيم الحاج، اللغة العربية ووسائل الإتصال الحديثة ،دار البلدية ،عمان ،الأردن ،ط1، 2012، ص 125.

(4) المرجع نفسه،ص149.

(5) صيد اللّغوي للطفل العربي وأهميّ ته والاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر،مجلة الممارسات اللّغوية،مخبر الممارسات اللّغوية،جامعة مولود معمري،تيزي وزو،الجزائر،2010،ع1،ص18.

نشر الأخطاء اللغويّة:

تزخر وسائل الإعلام العربيّ ، بكم هائل من الأخطاء اللغويّة منها اللغويّة والصرفيّة والنحويّة... الخ

1_أخطاء نحويّة: نحو « يوجد مدرسين أمريكيين وأوربيين، مطلوب موظفين(...)، اجعل هدفك واضح، جمع نقاط أكثر »[1].

2_أخطاء صرفيّة :منها ما يشيع في أجهزة الإعلام من جموع خاطئة جمعهم «وفاة» على «وفيات» في عبارات مثل: «زيادة معدّل المواليد ونقص معدّل الوفيّات» و«صفحة الوفيّات واضح أنّ هذا خطأ صوابه «وفيّات» بحذف تاء التأنيث في المفرد، وإبدال ألفه ياء»[2].

3_أخطاء صوتيّة: يقول أحمد مختار عمر: «سمعت أحدّ المذيعين يقرأ جملة تعتقد أنّ الوضع في لبنان... هكذا تعتقد أنّ ...»فأبدل العيّن حاء تحت تأثير التاء المهموسة»[3].

4_أخطاء معجمية: نحو الخطأ في استعمال كلمة «مظروف» في عبارات مثل: «تسليمه مظروفا يضم لائحة الدستور» تو«وضع الأوّراق في مظروف » وهذا خطأ صوابه: «تسليمه ظرفاً يضم لائحة الدستور تو«وضع الأوّراق في ظرف »[4].

(1) وليد إبراهيم الحاج، اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة،ص154.

(2)أحمد مختار عمر،أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة [عند الكتاب والإذاعيين]، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3 ،2001 ، ص 62.

(3) المرجع نفسه، ص 43.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 217.

ب الإعلان التجاري:

«إن الإعلان التجاري هدفه استمالة المستهلك سلوكيا من خلال الأساليب الفنية والنفسية التي يستخدمها »[1]،وتزداد خطورة التأثيرات اللّغوية للإعلان التجاري كونها عبارة عن رسائل قصيرة موجهة، تكرر بشكل مكثف على أذن المستمع و عينه، على نحو يجعلها ترسخ في ذهنه بحيث يمكن أن يرددها دون وعي » [2].

ومن السلبيات اللّغوية للإعلانات ما يلي :

1«الترويج للعاميات: باتخاذها أسلوبا أمثل للأداء الإعلاني و خصوصا إذا كان الإعلان رفيع المستوى من الناحية الفنية.

2الترويج للّغات الأجنبية: وخصوصا الإنجليزية بعرض إعلانات بهذه اللّغة، أو بتطعيم الإعلانات العربيّة بكلمات أجنبية،وكل أولئك طبعا على حساب مساحة من اللّغة العربية» [3]. نحو كتابة ألفاظ انجليزية بحروف عربية، ومن أمثلها: بوسطن فرايتشكن أيسوزو(...) محلات أومبستن ستورز»[4].

3«الترويج للأخطاء اللّغوية: التي تجري على ألسنة شخصيات الإعلان، إذا ما اعتمد الإعلان على التمثيل و الحوار.

(..الترويج لعادات نطقية سيئة،كترقيق ماحقه التفخيم.

(...) إفساداللذوق الأدبي واللّغوي،وذلك بتعمد استعمال قوالب غالطه أو غريبة في الإعلان»[5].

---

(1) وليد إبراهيم الحاج،اللّغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، ص143.

(2) مصطفى حسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصر، ص 284 ، 285.

(3) جابر قميحة ، أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في اللّغة العربية ، نادي المدينة المنورة الأدبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، (د ط)، ص 99.

(4) وليد إبراهيمالحاج ، اللّغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، ص 160.

(5)المرجع السابق، ص 99.

4- تأثير الاستعمار الفرنسي وسياساته على لغة الشعب الجزائري ّ وثقافته:

تشه ّد اللّغة العربي ّة منذ ّ قد ّ صراعا بي ّنها وبي ّن اللّهجات المحلي ّة واللّغات الأجنبي ّة، التي أسس لظهورها الاستعمار التقليدي للبلدان العربي ّة، في القرون الماضية.

فمنذ ّ أن ّ قدم الاستعمار إلى عالم الإسلام وكان في مخططه عمل واضح متكامل الخطط في مواجهة نمو ّ اللّغة العربي ّة وتوق ّ سعها، وذلك بتجميدها وإيقافها واتخاذ الوسائل كل ّ الوسائل إلى تحقيق هذا التجميد وعمل مكم ّل لتحقيق غاية أساسي ّة هي هدم قيمها ومفاهيمها»[1].

«واستطارت في ظل ّ الاستعمار الدّعوة إلى العامي ّة واللّهجات المحلي ّة واللّغات القديمة و الحروف اللاتينية »[2].

ونظرا للظروف التاريخي ّة و الاستعمارية التي عاشتها الجزائر طيلة قرن ونصف قرن تحت الاحتلال الفرن ّ سي، ورثت وضع ً لغو ي ّ ً مختلفا عن واقع بعض الدو ّل العربي ّة الأخرى»[3].

فواقع اللّغة العربي ّة في الجزائر وضعا أفرزته الهيمّنة الاستعماريّة الفرنسي ّة خلال القرن الماضي.

« فمنذ عقود من الزمن كانت ومازالت اللغة الفرنسية، تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعيّة مي ّسورة من الجزائريين في المدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة إليهم لغة التواصل

(1) أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني و مكتبة المدرسة، 1982، بيروت، لبنان، (د ط)، ص 103.

(2) المرجع نفسه، ص 103.

(3) خالد عبد السلام، دور اللّغة الأم ّ في تعلّم اللّغة العربي ّة في المرحلة الابتدائية المدرسة الجزائري ّة ، ص 99.

اليومي والتميّز الثقافي كمأدّها لغة المعاملاتالإداريّةوالاقتصاديّة في كثير من القطاعات الخدماتيّةوالإنتاجيّةوالصناعيةّ وحتى التعليميّة» [1].

نستنتج أنّ الجزائر رغم استقلالها من الاستعمارالفرنسي إلا أنّه ظلّموجودا لحدّ الساعة والدّليل على ذلكهيّمنة ثقافته ولغته على أغلب المجالاتالاجتماعيّة وحتىالتعليميّة، فتعليمالغّة الفرنسيّة يوازي تعليم الغّة العربيةّ في المدرسة الجزائريّة.

5_العامل السياسي:

إنّ واقع الغّة العربيّة في أطر التعليم بجميع مراحله، يدل على ضعف تخطيط مناهجهاالدّراسيّةوغياب الوّعي بمدى تأثير العوامل السابقة على تعلّمها، وما تواجهه من تحديّات في عقر دارها لدى المسئولين والمؤطرين لمناهج تدريسها.

ويقول عبدّ الرحمن حاج صالح في حوار له ورد في كتاب أسئلّة اللّغة أسئلّة اللّسانيات، عندمطرح عليّه سؤال:كيّف يمكن للّغةالعربيةّ أنّ تكون فاعلة في محيطها؟ ،«هذا متوقف بالدّرجة الأولى على القرار السياسي،نأّ اللّجوء الشامل إلى الغّات الأجنبيّة في الميادين ذات الأهميّة كالاقتصاد والإدارة والتعليم و الإعلام، إنّ كان أحيانا ضروريا إلا أنّ إذا تركت الغّات الأجنبيّة هي السّائدة إلى درجة الغيّاب التام للعربيّة وقيام اللّغات الأخرى مقامها في كل ميدان فهذا خطير جدا وذوعواقب جدّ وخيمةفإنّ ذلك حسب انزواء العربيّة في الميادين غير الحيوية وغير الطلائعية وهذا يؤدي إلى احتقار الناطقين بها للّغتهم وتخرج بذلك من جملة الغّات الحيّة »[2].

(1) خالد عبد السلام ،دور اللّغة الأمّ في تعلّم الغّة العربيّة في المرحلة الابتدائيةالمدرسة الجزائريّة، ص 99.

(2) حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات [حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية]، الدار العربية للعلوم ،بيروت، لبنان، ط1 ، 2009،ص90، 91.

نستنتج أن ّعز ّل الساسة المسئولون اللّغة العربيّ ة،عن الميادين العلميّة و المجالات الحيويّة و التعليم العالي، وتركها للّغات الأجنبيّة مؤداه ضعف قابلية تعلّمها واحتقارها في وطنها.

أما واقع مناهج تعليم اللّغة العربيّ ة فهو كالآتي:

«أ- تأكيد المناهج على الكم ّ لا سيمّا النّ حو والأدب.

ب- احتواء المناهج على موضوعات قليلة الاستعمال أو معقدة لا تراعي مدارك الطلبة وخاصة النحو و النصوص.

ج- ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرس في السنوات المختلفة.

د- الطرائق الجافة أو الجامدة التي تعالج فيها محتويات الكتب المقررة »[1].

« ناهيك عن الواقع البيداغوجي وخاصة في مجال التقويم و المراقبة المستمرة البعض الدول،فالجزائر ترفع من معاملات اللّغات الأجنبيّة كالفرنسيّة في الأقسام العلميّ ة لتمكين التلاميذ من إتقانهاللتكيّف مع التغيرات المستجدة في الساحة العلميّة والتقنيّة الدوليّ ة على حساب اللّغة الوطنيّ ة لأسباب سياسة و ضغوطات دولية،وا إرضاء لمقررات الفرانكفونية »[2].

ثانيا :العوامل النفسيّ ة:

إن ّالمتأمل ّ لواقع تعليميّة اللّغة العربيّ ة في مدارسنا، يجدنأ ّ اللّغة العربيّة قد ّ فقدت المكانة الأولى لدى أغلب متعلميها،فنسبة نفوز التلاميذ من دراسة مادة اللّغة العربيّ ة في تزايد ّ ملحوظ ولعل ّذلك يعود بالأساس إلى ضعف السياسة التعليميّة لمقررات اللّغة العربيّ ة.

فتعليم اللّغة العربيّ ة «تعليم غير متجاوب، لا تعكس استراتيجياته ومناهجه و سلوك مدرسية وأداء طلبته، ما ظلّة الأم ّ من أهميّة في أمور التعليم والتربيّ ة، وينحصر جهد الإصلاح التربو ّ ي –عادة- على مناهج تدريس اللّغة العربيّ ة، دون مراعاة لعلاقتها بتدريس

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّ ة [منهاجها وطرائق تدريسها]،دار الشروق ،عمان، الأردن، ط1 ،2005،ص 64.

(2) نذير بوشو،خطر عدم استعمال اللّغة العربيّة في العلوم ، ص 223.

المو ّ اد الأخرى، ويا ليت هذا الجهد الأدنى من الذ ّ جاح فهو لم ّ يثمر في الواقع إلا مزيدا من عزوف الطلاب عن مداومة لهذه الأم، وتذو ّ ق مآثرها» [1].

1 ضعف دافعيّة تعلّم اللّغة العربيّة:

« يرى أتكسون (ATKINSON, 1976) أن ّ الدافعيّة تعني استعداد الكائن الحي ليبذل أقصى جهد لديه ّ من أجل تحقيق هدف معيّن.

وتعر ّف الدافعيّة أيضا بأن ّها: مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجهلو ّ صول إلى هدف معيّن »[2].

وعلى هذا الأساس يعد ّ توافر الدافعيّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة، عاملا مهما في تعلّمها واكتسابها.

ويقول عبده الراجحي: «لقد ّ سألنا طلاب كليّة الآداب عن سبب عزوفهم عن الالتحاق بقسم اللّغة العربيّة، فكان إجماعهم أن ّ قسم صعب بسبب الن ّحو وهم لم يروا بعد ماذا يدرسون في الجامعة لكنّه الشعور الذي استقر عندهم بعد انتهائهم من التعليم الثانوي، وقد ّ كانت العربيّة مادة إجباريةوأمامهم الآن الفرصة في الجامعة للإفلات من ّها فما الذي يجبرهم عليها »[3].

وعليه ّ فإن ّ «المتعلّم إن ّ لم تكن له الدافعيّة اللازمة لأهميّة تعلّم العربيّة الفصّ حى في حياته التعليميّة والمهنيّة والأكاديمية، فإن ّه لن يستطيع إتقانها والتحكم فيها بالشكل المطلوب وبالتالي يبقى يعاني من صعوبات في تعلّمها »[4].

---

(1) نبيل علي للثقافة العربيّة وعصر المعلومات، ص 241.

(2) ثائر أحمد غباري للدافعيّة [النظرية والتطبيق]، دار المسيرة ،عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 16.

(3) علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 101 ، 102.

(4) خالد عبد السلام و ّ رالفلّة الأم ّ في تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائريّة، ص 112.

فغياب الدافعيّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة، من شأنه أن يؤدي إلى تعلّم واكتساب ردئ لها.

2- الاتجاهات:

يبدو أن هناك اختلافا واضحا في نظرة العرب إلى لغتهم على مستوى النخبة السياسيّة والفكريّة و على المستوى الجماهيري مما يعكس في التدريس العالي بلغات أجنبية والاهتمام بتعليم أبناءهم اللّغات الأجنبيّة في البلدان العربيّة »[1].

«وتحتل الفصحى اليوم اجتماعيًا وشعبياً، المكانة الثانية بعد الفرنسيّة في الهرم اللّغوي العاميّة والفصحى و الفرنسية) (...)بل ما انفك المتعلمون التونسيون والمغاربة و الجزائريون، وأغلبيتهم من ذوي تكوين التعليمي المزدوج اللغة و الثقافة، ينظرون إلى اللّغة الفرنسية على أنها لغة التطور و الحداثة، لذا فإنهم يعتبرون أن الفصحى هي لغة الدين والشعر والتقاليد والثقافة العربيّة الإسلاميّة الأصلية »[2].

وعليه اعتقاد المتعلم و البيئة الاجتماعيّة المحيطة به أن اللّغة العربيّة لغة شعر وبداوة، قد وطن في نفوسهم الشعور بأهمية وضرورة تعلّم اللّغات الأجنبيّة على حساب اللّغة العربيّة.

يمكن القول، أن استقرار هذين العائقين (ضعف الدافعيّة والاتجاهات) في نفسيّة متعلّم اللّغة العربيّة، يعود بالأساس إلى عاملين:

أ- استصعاب اللّغة العربيّة (مادة النّحو):

«إن ظاهرة الضعف في القواعد النحويّة تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد النحويّة من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعا بها ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة

(1) محمد إسماعيل صالح، اللّغة العربيّة ومنزلتها بين لغات العالم، ملتقى «جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية ، ص 64.

(2) محمد الذاودي، الازدواجية اللّغوية الأمارة [ارتباك الهوية وتصدعها @ المغرب و المشرق ،.com، ص70 ،71.

لاستخدام القواعد النحويّة في الكلام، بل انعكس ذلك أيضا إلى كراهية التلاميذ للغّة العربيّة بجملتها و الاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها »[1].

«وتبين لنا أنّ مقررات النّحو في المدارس العربيّة سبب جوهري لكراهيّة التلاميذ للعربيّة بوجه عام، وظهر أنّ بعض الأسلوب فيه تكاد تكون من أعلى النّسب بين مواد التعليم قاطبة»[2].

نستنتج أنّ فوز غالبيّة التلاميذ أو بالأحرى كراهيتهم لمادة اللّغة العربيّة، يعود إلى استصعابهم لمقررات مادة النّحو العربي.

ب - النظر إلى اللّغة العربيّة «نظرة دونية»:

تواجه اللّغة العربيّة في العصر الراهن تحديّات كبرى، ويعدّ هجر أبنائها للغتهم الأمّ وانبهارهم بغيرها من اللّغات الأجنبيّة من أكبر وأخطر هذه التحديّات.

و«إنّ هذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النّفسية التي يعاني منها الإنسان العربيّ في هذا العصر، والإعجاب المتنامي بصانع الحضارة المعاصرة الذي يمثّل المنتصر و الغالب ومن البديهي أنّ المقلد المغلوب الغالب، في شعاره وزيه وسائر أحواله وعوائده»[3].

و«تقويم اللّغة العربيّة و الشعور بعقدة النقص وسيطرة الأجنبي من أهم العوامل التي أدت إلى ضعف شخصية الفرد العربي واستسلامه للهزيمة، والانتقاص من شأن لغته الأمّ ،

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة [بين النظرية و التطبيق]، دار المسيرة ، عمان الأردن ، ط1، 2003، ص 108.

(2) عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة ، ص 101.

(3) أحمد علي كنعان ، اللّغة العربيّة والتحديّات المعاصرة وسبل معالجتها، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للّغة العربيّة لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة ، كلية التربية ، جامعة دمشق، 19-23 مارس 2012، بيروت ، ص 8.

وتخليه عن كل ما هو عربي أصيلوراح في رحلة خياليّ ة ملأى بالأوهام، يبحث عن كل ما هو عربي وافد من وراء البحر»[1].

ما يمكننا قوّ له أنّ عجز المتعلمين في الكتابة والمشافهة بعربيّ ة فصّ يحة تشهّ د له الدراسات اللّغويّ ة الحديثةوتأسف له قلوب الغيورين على اللّغة العربيّ ة.

وسنخص بالدّراسة في هذا البحث جميع أطوار التعليم، لأنّ هذا الضعّ ف لا يقتصر على مرحلة دراسيّ ة دون الأخرى، محاولين الوّ قوف على أهّ م العوائق الاجتماعيّ ة والنفسيّ ة التي حالت دون إمكانيّ ة تعلّم وتعليم اللّغة العربيّ ة، من خلال الاستعانة بوجهة نظر معلّميها في رصد الصعوبات التي تعتري سبيل تعليمهم للعربيّ ة الفصّ حى، مفصلين في ذلك النّ قاط التي تطرقنا إليها في هذا الفصل.

(1) عمر بن طرية،اللّغة العربيّ ة وتحدّ يات العولمة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة –الجزائر- ع7ص72.

الفصل الثاني

تعتبر الدراّسة الميدّانية عنصرا أساسيا في إعداد البحوث العلميّ ة والتربويّة، لأنّ ها في جوهرها دراسة على أرض الواقع تمكننا من معرفة كلّ التفاصيل والحيثيات التي نوّ د معرفتها عن البحث الذي نحن بصدد إجرائه، ومن ثمة تبقى النتيجة هي الهدف المرجوّ من هذه الدراّسة، وقدّ اعتمدنا في ذلك عدةّ آليات من أجل إنّ جاح البحث الميداني والتوصل إلى نتائج موّ فقة.

منّ هج الدراسة وأدواته:

لكلّ بحث علميّ منهجه الخاص، والمنّ هج هو الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه العلميّ ، ويختلف المنّ هج باختلاف طبيعة البحث ومشكلته، ونظرا لطبيعة بحثنا المتمثلة في وصف واقع تعليميّة اللّغة العربيّ ة، ورصد العوائق التي تحول دون اكتسابها السليم لدى المتعلّم، اتّ بعنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد بالأساس على الاستبانة في جمع المعلومات والمعطيات ومن ثمّ تحليلها وتفسيرها للوصول إلى الحقائق وقدّ مّنا بتوزيع 30 استبانة ولكننا لمّ نتمكن من استرجاع إلا 25 منها.

حدود الدّ راسة:

أ. الزمنيّ ة: أجريت هذه الدراسة سنة 2016-2017.

ب. المكانية: وقع اختيارنا على ابتدائيتين ومتوسطتين وثانويتين، محاولين في ذلك أنّ لا تكون الحقائق المتوصل إليها حكرا على مرحلة تعليميّة دون أخرى، وإنّ ما تتعلق بجميع المراحل التعليمية الثلاث من جهة، ومن جهة أخرى نظرا لأهميّ ة هذه المرحلة أو ما تعرف بمرحلة ما قبل الجامعة في تحصيل واكتساب اللّغة، التي تتميز بتغير النّ مو النفسي والجسدي والفكري واللّغوي وتطوّ ره لدى متعلّم هذه المرحلة (الطفولة المراهقة) ،وهذا ما يجعله عرضة لتأثيرات عدةّ عوامل تهب عليّ ه من المحيط الخارجي.

المؤسسة	عدد الأساتذة
ابتدائية بركاني الطاهر – هواري بومدين -	06
ابتدائية دحمون الطاهر – بوحمدان -	05
متوسطة سلامنة بن محمد – مجاز عمار -	04
متوسطة محمد عبده – قالمة -	05
ية أو ّ ل نوفمبر 1954 – قالمة-	05
ثانوية محمود بن محمود – قالمة -	05

عيّ نة الدراسة:

أجريت الدراسة على عيّ نة تتألف من (30) معلماوكان اختيارنا للعيّ نة عشوائيا.

أدوات الدراسة:

- الملاحظة.
- الاستبيانتمّ التطرق إليه سابقا.
- الإحصاءاتوقدّ اعتمدنا في تنظيم وتصنيف المعلومات والبيانات المتحصل عليها من خلال توزيع الاستبانة على أسلوب إحصائي، يتمثل في جداول إحصائية، تشتمل على إجابات العيّ نة (الأساتذة)عدد تكرارات الإجابات، ثم النّسب المئوية الخاصّ ة بهذه التكرارات.
- **مناقشة وتحليل المعطيات.**

بعد جمع المعلومات والحقائق والقيام بعمليّ ة الإحصاء، يأتي تحليل هذه المعطيات تحليلا منطقيا فيا على آليات عمليةّ وموضوعيّ ة.

سها نو ّ ع تكوينك؟

س: كم عدد سنوات الخبرة في التعليم؟

الأستاذ	ع التكوين	الخبرة المهنية	المؤسسة التعليمية
1	ش/ت/ معي ّ	32 سنة	ابتدائية بركاني الطاهر
2	معي ّ	5 سنوات	
3	معي ّ	18 سنة	
4	معي ّ	سنة واحدة	
5	سنة ثالثة ثانوي	32 سنة	
6	معي ّ	5 سنوات	
7	معي ّ	4 سنوات	ابتدائية دحمون الطاهر
8	معي ّ	8 سنوات	
9	معي ّ	سنة واحدة	
10	معي ّ	15 سنة	
11	مدرسة عليا	6 سنوات	متوسطة سلامّ ة بن محمد
12	مدرسة عليا	8 سنوات	
13	معي ّ	سنة واحدة	
14	معي ّ	25 سنة	
15	معي ّ	9 سنوات	متوسطة محمد عبده
16	معي ّ	18 سنة	
17	معي ّ	5 سنوات	
18	معي ّ	6 سنوات	
19	معي ّ	15 سنة	
20	معي ّ	20 سنة	ية أو ّ ل نوفمبر
21	معي ّ	6 سنوات	ثانوية محمود بن محمود
22	معي ّ	10 سنوات	

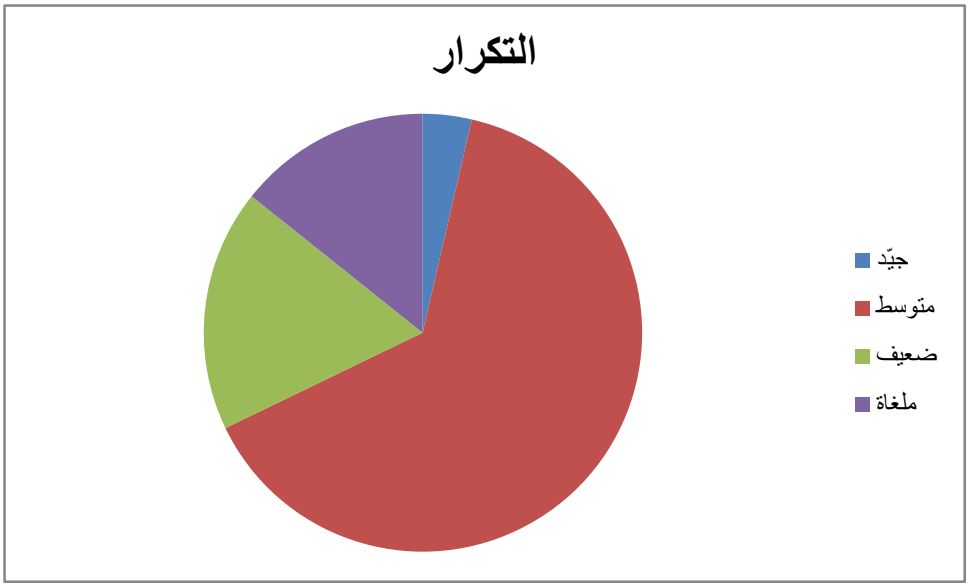
23	معلّ ي	18 سنة	محمود
24	معلّ ي	8 سنوات	
25	جامعلّ	15 سنة	

الجدول 1: المؤهل العلمي للمعلّ نة وسنوات الخبرة في التعليم.

س4: ما مدى تمكن المتعلمين من الكتابة والتحدّث بلغة عربيّ ة فصيحة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
جيّ د	1	%4
متوسط	18	%72
ضعيف	5	%20
ملغاة	4	%4
المجموع	25	%100

الجدول 2: مدى تمكن المتعلمين من التحدّث والكتابة بلغة عربيّ ة فصيحة.



من خلال النتائج المعروضة في الجدول نجد أنّ نسبة 72% من المعلمين يرون أنّ مستوى متعلميهم في التحدّث والكتابة العربيّة فصيحة متوسط، وهذا عائد إلى عدم مصداقية المعلمين في الإجابة على هذا السؤال، وعدم تصريحهم بالمستوى الحقيقي لمتعلّم اللّغة العربيّة، فإقرارهم بضعف متعلميهم في اللّغة العربيّة ينقّص من فاعلية دوره كمعلم، وتصريحهم بأنّ مستواهم في ذلك جيّد مبالغ فيه، فاستعانوا بمقولة "خير الأمور أوسطها"، بينما نجد 20% منهم قد أجمعوا أنّ مستواهم في ذلك ضعيف، وهذا ما أثبتته الدّراسات الحديثة، وبيّنة ذلك أنّك تستطيع أنّ تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وتطلب إليهم أنّ يصفوا لك في لغة عربيّة واضحة ما يجدون من شعور أو إحساس أو عاطفة أو رأى، فإنّ ظفرت منهم بشيء فأنا المخطئ وأنت المصيب ولكنك لن تظفر منهم بشيء، أو لن تظفر من أكثرهم بشيء"[1]، فجلّ التلاميذ في جميع المراحل التعليميّة يعانون من قصور في التعامل باللّغة العربيّة تحريرا ومشافهة، فأغلب تراكيبهم اللّغوية ترد مشوبة باللّهجات العاميّة وتزخر بالأخطاء اللّغوية (نحويّة، صرفيّة، نحويّة...) وذلك عائد إلى ما يصطدم به المتعلّم في المحيط الخارجي من خروقات لغويّة والتي هي بالأساس وليدة اللّهجات واللّغات الأجنبيّة، أضف إلى ذلك قلّة اجتهادات المتعلمين الذاتيّة في تحسين مستواهم في اللّغة العربيّة كمطالعة الكتب الأدبيّة واللغويّة وممارسة الإعراب.

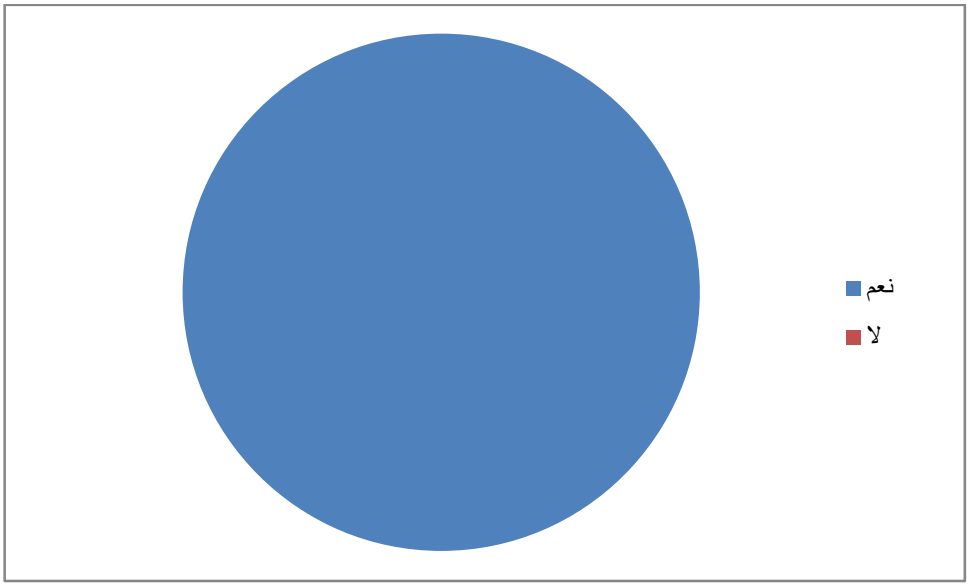
ونجد أنّ أستاذة وحيدة بنسبة 4% صرّحت أنّ مستوى متعلميها في اللّغة العربيّة جيّد، وهذا قد يعود إلى فعاليّة الاستراتيجيات التي اتبعتها في التدريس، بينما امتنعت نسبة 4% عن الإجابة.

(1) طه حسين، في الأدب الجاهلي، منتدى مكتبة الإسكندرية، مصر، ط3، ص 8.

سؤال 03: هل يؤثر نوع التربية اللّغوية داخل الأسرة على المستوى اللّغوي لدى المتعلم؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%100
لا	0	%0
المجموع	25	%100

الجدول 03: تأثير نوع التربيّة اللّغوية داخل الأسرة على المستوى اللّغوي لدى المتعلم.



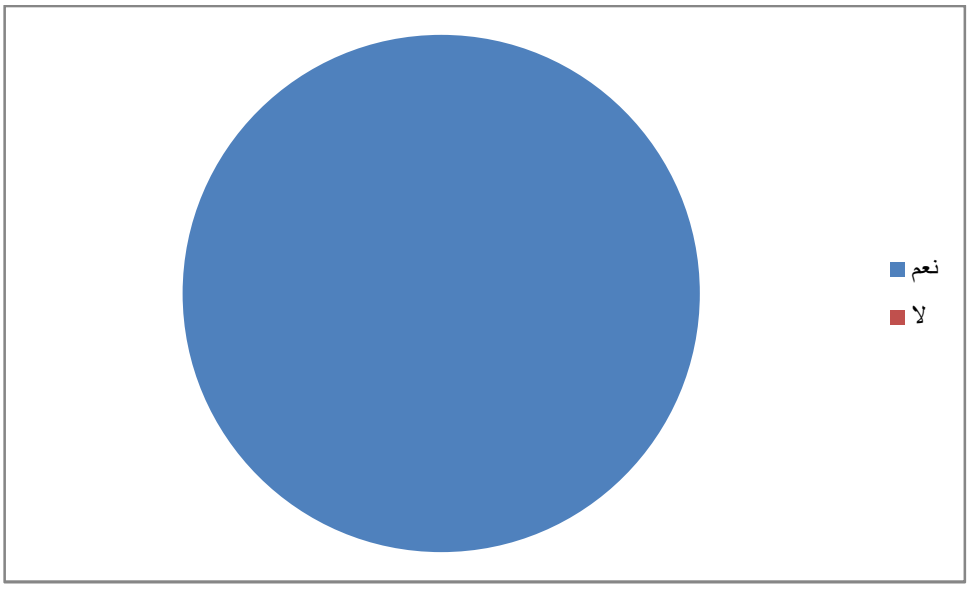
بناءً على معطيات الجدول، نجد إجماعا بنسبة 100% من قبل المعلمين على أنّ اللّغة المستعملة في البيت سواء كانت عربيّة فصيحة أو عربيّة هجينة لها أثر معيّن على متعلّم اللّغة العربيّة، فالمتعلّم الذّي يحرص أفراد أسرته على التحدّث والتواصل معه بلغة سليمة يسهم بشكل كبير في تمكنه من التحدّث والكتابة بلغة عربيّة سليمة أثناء الحصة الدراسيّة، وفي المقابل تخاذل الأسرة في التواصل باللّغة العربيّة، يؤدي بالمتعلّم إلى محاكاة نماذج لغويّة مغلوطة مشوبة باللّحن والعاميّة واللّغة الفرنسيّة، على اعتبار أنّ الأسر

الجزائرية تستعمل إلى جانب عاميتها اللّغة الفرنسيّة، وفي هذه الحالة يجد المتعلّم صعوبة كبيرة في نطق وكتابة مفردات باللّغة العربيّة خاصة في مراحله الأولى من التعليم.

س: هل يؤثر المستوى الثقافي للوالدين على المستوى اللّغوي لمتعلّم اللّغة العربيّة ؟.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%100
لا	0	%0
المجموع	25	%100

الجدول 04: تأثير المستوى الثقافي للوالدين على متعلّم اللّغة العربيّة.



من خلال الجدول رقم (4) تبين لنا أنّ جلّ المعلمين 100% قد أجمعوا على إمكانيّة تأثير المستوى الثقافي للوالدين عل مستوى اللّغة العربيّة لدى متعلمها.

وهذه جملة من تبريراتهم على ذلك:

-على اعتبار أنّ الأسرة هي اللّبنة الأولى لتكوين لغة الطفل.

- لأنّ الوالدين المثقفين يكون لديهما وعي كبير بأهمية تعلمها.

من خلال توفير الجوّ المناسب للمتعلم.

-لأنّ الوالدين المثقفين يحرصان على مراقبة التحصيل المعرفي والنتائج المدرسيّة للمتعلّم.

- لأنّهما يسهمان في اكتساب لغة سليمة.

- يؤثر المستوى الثقافي للوالدين من خلال اكسابه رصيدا لغويا سليما وجيّدا.

-لأنّ استعمال اللّغة السليمة في البيت يعود بالفائدة على المتعلّم.

- فاقد الشيء لا يعطيه.

-لأنّ ارتفاع نسبة الأميّة لدى الأبوين يؤدي إلى الامبالاة وعدم القدرة عل تقديم الأفضل.

- من خلال حرصهما على أنّ يكون إبنهما مثقفا مثلهما أو أحسن.

من خلال تبريرات المعلمين نجد أنّ المستوى الثقافي للوالدين يمكن أنّ يؤثر على لغة المتعلّم وذلك باعتبار أنّ الأسرة هي البيئة الأولى في تكوين لغة الطفل، كما نجد أنّ المتعلّم الذي يكون والداه على مستوى علمي أو ثقافي معيّن يتم تنشئته في مناخ مناسب لاكتساب اللّغة العربيّة لأنّه يكون لديهما وعي كبير بأهميّة تعلّمها ، من خلال تنظيم برنامجه اليومي (وقت للراحة، فترة للدراسة، فترة لمشاهدة التلفاز، ....الخ)

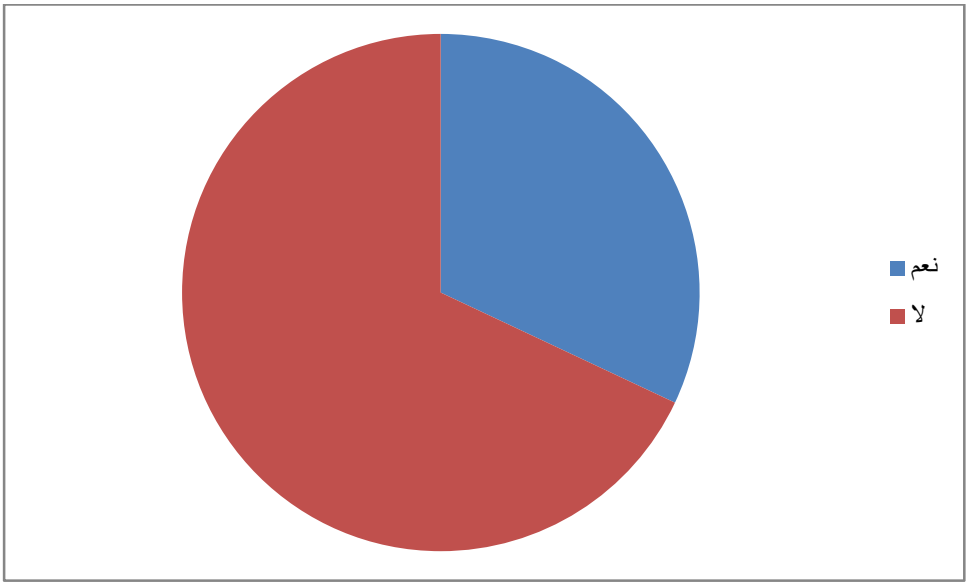
كما يحرصان على إثراء رصيده اللّغوي باقتناء الكتب والمجلات التي تساعده على ذلك.

وفي المقابل قد يؤثر تدني المستوى الثقافي للوالدين أو مأيّتهما على متعلّم اللّغة العربيّة سلبا، من خلال عدم التواصل معه بالعربيّة الفصحى ولو بنسبة قليلة، وغياب إمكانية شرح ما استعصى على المتعلم فهمه داخل القسم، أضف إلى ذلك عدم الاهتمام بمتابعته في إنجاز الواجبات المنزليّة وتحصيل علاماته الامتحان، وهذا ما يولّد لدى المتعلم شعورا بأنّه غير مراقب من قبل والديه ويمكنه التساهل والتسيّب في اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى.

س:هل للأسرة تأثير من منع المتعلم من استعمال لغة البيت (العامية) داخل القسم؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%32
لا	17	%68
المجموع	25	%100

الجدول 05: دور الأسرة في منع المتعلم من استعمال لغة البيت (العامية) في القسم.



بلغت نسبة المعلمين الذين يؤكدون أنه ليس للأسرة أي أثر في منع المتعلم من استعمال لغة البيت (العامية) 68%بينما ترى نسبة 32% عكس ذلكوأنللأسرة دور في منع المتعلمين منإستخدام العامية داخل القسم، وهذا عائد إلى المستوى الثقافي للوالدين (كما أشرنا في الجدول السابق).

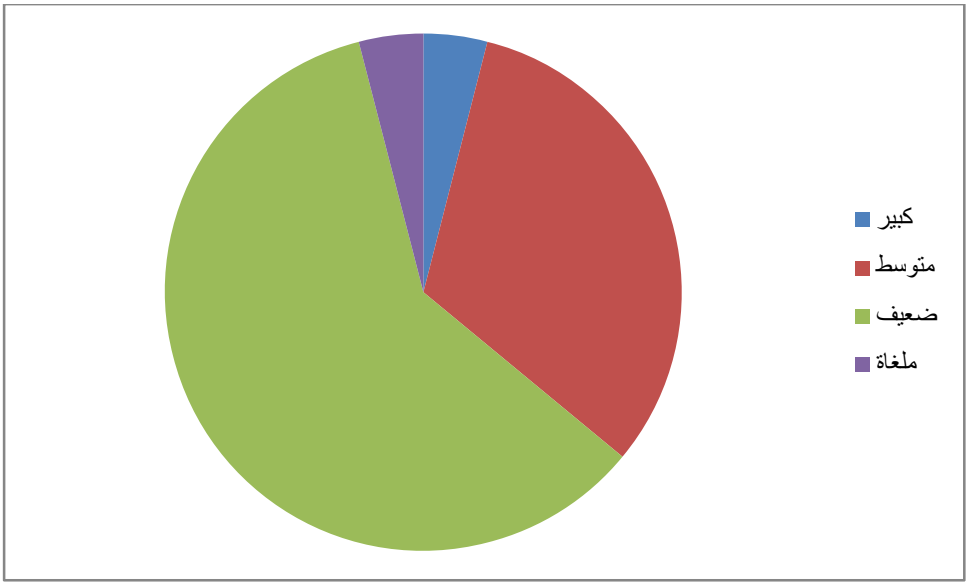
وعدم حرص الأسرة على منع المتعلم في استعمال العاميّة في القسم راجع إلى أن اللغة الأكثر استعمالا في الأسرة الجزائرية هي العامية الممزوجة باللغة الفرنسية، وما لاحظناه في قاعدة الدرس لمستوى السنة الثالثة ابتدائي أنه عندما طلبت المعلمة من المتعلمين الاتيان

بمرادف لكلمة "مكّنسة" كانت إجابة غالبية المتعلمين في شكل جماعي بـ"لَيَّة"، وهذا عائد(كما أشرنا في الجدول السابق)، إلى غياب اهتمام الأسر وعدم حصرها عل التحصيل الجيّد للغّة العربيّة لدىلمتعلم، إمّا لسبب الأميّة أو بسبب الانشغالات التي تعيشها كل أسرةلنشغال الأب خارج المنزل، وانهماك الوالدة في أعمال البيّت.

سرما مدى تدخل الأوّلياء في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين في تعلّالفصّحى؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
كبير	1	%4
متوسط	8	%32
ضعيف	15	%60
ملغاة	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 06:مدى تدخّل الأوّلياء في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في تعلّم الفصّحى.



من خلال إحصائيات الجدول نلاحظ أن نسبة 60% من المعلمين تؤكد أن تدخل الأولياء في تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في تعلم الفصحى ضعيف، بينما تقر نسبة 32% أن إسهامه في ذلك متوسط، في حين 4% اعتبره جيدا، وقد امتنعت 4% منهم عن الإجابة.

فحسب ما حدثني به بعض المعلمين أنهم يلمسون تقصير الأولياء في ذلك من خلال غياب المراقبة اليومية لأبنائهم كالمراجعات المسائية وأداء الواجبات المنزلية، وعدم استطلاعهم عل أدائهم اللغوي في القسم، وانعدام مساعداتهم في معالجة بعض الأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلمون بصفة كبيرة (كالخلط بين همزة القطع والوصل، تاءالإسم والفعل، الخلط في كتابة الهمزة ....الخ).

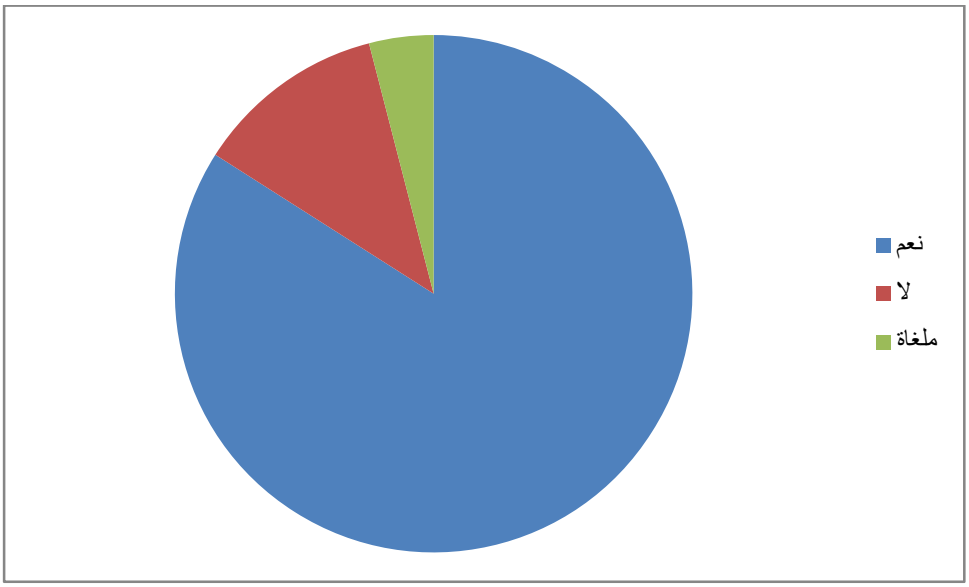
فاستهتار الأولياء بوجوبية تعلم العربية الفصحى لأبناءهم وقلة حرصهم على ذلك يقلل من دافعية تعلمها لديهم.

كما وقد أثار لي أحد المعلمين أثناء محاولته في الإجابة على هذا السؤال، أن من يشهد إقبالا كبيرا للأولياء في الابتدائية التي يدرس بها هو معلمة اللغة الفرنسية، وهذا من أجل الاطمئنان عل مستوى أبناءهم فيها، وهذا الاهتمام المتزايد باللغة الفرنسية عندنا في الجزائر مردّه العقد التي رسخت في مجتمعنا اتجاه اللغةالعربية، وذلك بفعل عدة عوامل سنتطرق إليها لاحقا.

س6حسب رأيّ ك هل يمكنأن ّ تشكل الأسرة عائقا في وجه تعلّم وتعليم اللّغة العربيّ ة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	%84
لا	3	%12
ملغاة	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 07:مدى اعتبار المعلمين الأسرة عائقا في وجه تعلّم وتعليم اللّغة العربيّ ة.



إنّ المتأمل للنتائج الواردة في الجدو لّ يجد أنّ نسبة 84% من المعلمين أيّ ما يعادل 21 من أصل 25معلما، يرون أنّ الأسرة يمكن أنّ تشكل عائقا أمام تعلم وتعليم المستوى الفصيح للّغة العربيّة، بيّ نما 12%منهم لا يعتبرونها كذلك، في حين تخاذلت 4% عن الإجابة.

وكانتتعليلات بعضهم على أنّ الأسرة يمكن أنّ تشكل عائقا في وجه تعلّم اللّغة العربيّ ة كالآتي:

- بعدم استعمال اللّغة العربيّة في البيّ ت.
- عدم استعمال اللّغة الصحيحة مع المتعلّم في المنزل .
- بسبب التهميش والاهمال الذي تعانيه اللّغة العربيّ ة داخل الأسرالجزائريّ ة.
- مادامت معظم الأسر الجزائرية تستعمل اللّغة الفرنسيّ ة في عاميتها.
- في ظلّ تهميش اللّغة العربيّ ة كأداة تواصل.
-لأنّاستعمال الأسرة للعاميّ كلغة تواصل بيّنهم في تكوين لغة هجينة لدى المتعلّم.
-لأنّ هناك أسر تستعمل اللّغة الفرنسيّ ة للتواصل فيما بينها.

فالأسرة يمكن أنتّشكل أوّل معيق يصطدم به متعلّم اللّغة العربيّة، لأنّ الأداة اللّغوية تختلف من أسرة لأخرى فمنهّا من يستعمل العاميّة، ومنّ ها من يستعملها مشوبة بنسبة كبيرة باللّغة الفرنسيّة، ومنّ ها من يحرص على تلقين اللّغات الأجنبيّة، لأولادهم منّ ذ الصغر، ضفعف الرّ صيد اللّغوي لدىالمتعلمين، وعجزهم عن التفكير والتحليل و غيرها من العلميات العقليةيردّبالأساس إلى التنشئة الأسريةّلديهم ، فعدم توفير جوّ من الحوار في أمور تتعلق باحتياجاته، وعدم توفير القصص والرواياتأمور من شأنها أنّ تحرمه من اكتساب مهارات اللّغة داخل المدرسةفتصبح هذه الأساليب بمثابة معيقات داخليّة تحول بيّ نه وبيّن تعلّم اللّغة [1].

وفي المقابل هناك أسر تحرص على استعمال اللّغة العربيّ ة كأداة تواصل خاصة مع المتعلّم، وهي تمثل نسبة ضئيلة جدا في مجتمعنا، وذلك لإيمانها بأنّ «تثبيت اللّغةلعربيّ ة في فطرة الطفل يتمأوّلا في البيّ ت، وتكون المسؤولية مسؤولية الوالدين ومدى وفائهما بمسؤوليتهما في بناء الأسرة ورعاية الطّفل»[2].

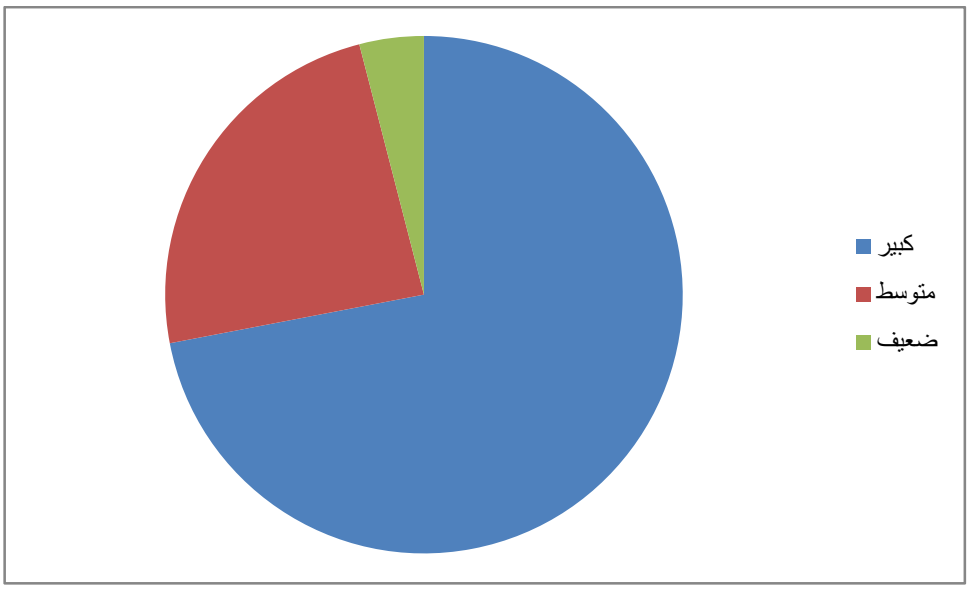
(1) ينظر: غنية ضيف ، الجذورالاجتماعيّةللإعاقة اللّغوية في المدرسة الجزائريّ ة ، مجلة الإرشاد ، البصائر الجديدة ، الجزائر ،2015 ،ع4 ،ص 13.

(2) نان بن علي رضا بن محمد الذّحوي، اللّغة العربيّ ة بين مكر الأعداء وجفاء الأبناء، دار الذّحوي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2008، ص 74.

س4: ما مدى تدخل العاميّة في لغة المتعلّم أثناء الحصة الدراسيّة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
كبير	18	%72
متوسط	6	%24
ضعيف	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 08: مدى تدخل العاميّة في لغة المتعلم أثناء الحصة الدراسيّة.



يتبين لنا من خلال معطيات الجدول أعلاه أنّ 72% من المعلمين يرون أنّ مدى تدخل العاميّة في كتابات المعلمين وأحاديثهم كبير، بينما 24% منهم يرون أنّ استعمال المتعلمين للعاميّة متوسط، في حين 4% عدّ تدخلها في لغة المتعلّم ضعيفا.

إنّ لتدخل العاميّة في لغة متعلّم اللّغة العربيّة أثناء الحصة الدراسيّة له مبرراته، لأنّ ذلك يعود إلى استعمالها المطلق في الأسرة والمجتمع، وبحكم أنّ المتعلم فرد ينتمي إليه، إذ نه يسعى إلى محاكاة الأنماط اللّغوية السائدة فيه حتى يتسنى له بناء علاقاته الاجتماعيّة من خلال التواصل مع بني جنسه، وهذا التواصل لا يتمّ إلا باللّغة المشتركة بينهم.

س:ما هي مظاهر هذا التدّ خل؟

الإجابات
- عدم التمييز بين المذكر والمثنى في الجمع. - في الإعراب (أواخر الكلمات). - العجز في تركيب جمل هادفة وبسيطة. - استعمال الضمير أنت للمذكر والمؤنث. - مخارج الحروف. - الخلط في استعمال الضمائر مع أفعالها. - الإعرب وضبط أواخر الألفاظ. - تقديم وتأخير عناصر الجملة البسيطة والمركبة. - الوقوف عل الساكن دائما. - عدم مراعاة نظام الجملة (فعل، فاعل، مفعول به). استعمال الصو ّ ت "آه"، "إيه" بدلا من نعم. -استعمال أصوات العاميّ ة، من بينها حرف "ق" ينطق "ڤ" ڤالو، ڤالي، ڤتلك. - هما أكلان حصتهما من الطعام. - الساحة تعج بالتلاميذ (تقديم الفاعل عن فعله). - دخلْ التلميذْ إلى ىللقْ . - ذهب الأب في المدرسة ليسرع. - أنت تلعبون. - أنا ناكل. - البنات يلعبون. - التلاميذ يجاوبون.

- ذهبنا أنا وأمي لكي نشر.
- رحنا في البحر.
- جاو الأولاد.

الجدول 09مظاهر تدخل العاميّة في لغة المتعلم داخل القسم.

يتضمن هذا الجدوّل مجموعة الأمثلة التي قدمها الأساتذة بخصوص مظاهر تدخل العاميّة في لغة المتعلّم، و يظهر لنا أنّ تدخلالعامية قمسّ ّ معظم مستويات اللّغة العربيّة.

الصوّتي: في نطق حرف "ق"/(ڤ).

الصرّفي: عدم التميز بين المذكر والمؤنث والجمع كما جاء في مثال: البنات يلعبون، وفي تصريف الأفعال كما جاء في مثال: أنا ناكل.

النحوي: أين يقف المتعلم على الساكن كما جاء في المثال:دخلْ التلميذإلْى القسمْ .

تركيبي: كما جاء في المثال: الساحة تعج بالتلاميذ" تقديم الفعل على الفاعل.

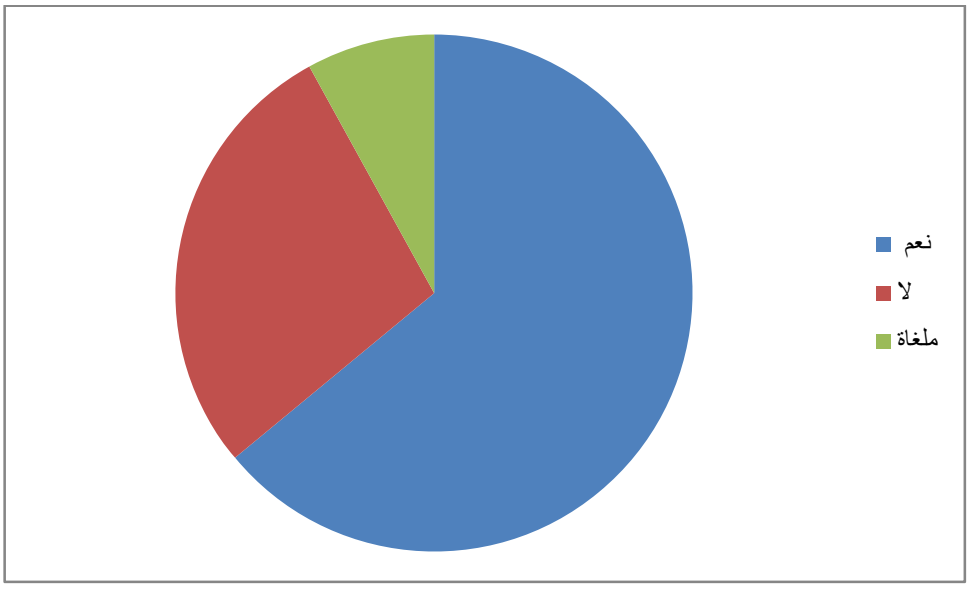
فضلا عن استعمال مفردات عاميّة: آه، إيه، قتلك، قالو، قالي، نشر، رحنا، جاو.

فتدخل العاميّة في لغة المتعلّم أفضى به إلى الوقوع في الأخطاء اللّغوية وركاكة الأسلوب.

س4هل يمكن أنّ يؤثر لجوء بعض المعلمين إلى العاميّة في شرح وتوضيح ما عسر على المتعلمين فهمه بالعربيةّ الفصّحى على تعلّمها بشكلجيّد؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	16	%64
لا	7	%28
ملغاة	2	%8
المجموع	25	%100

الجدول 10تأثير استعمال المعلم للعاميةّ على الاكتساب الجيّد للغّة العربيّة.



من خلال المعطيات الموضحة في الجدول نلاحظ أن 64% من المعلمين يرون أن استعمال المعلم للعاميّة في شرح وتوضيح ما عسر على المتعلمين فهمه باللغة الفصحى قد يؤثر على تعلّمهاشبكل جيّد، بينما 28% منهم ترى عكس ذلك، في حين لم تقم 8%منهم بالإجابة على هذا السؤال.

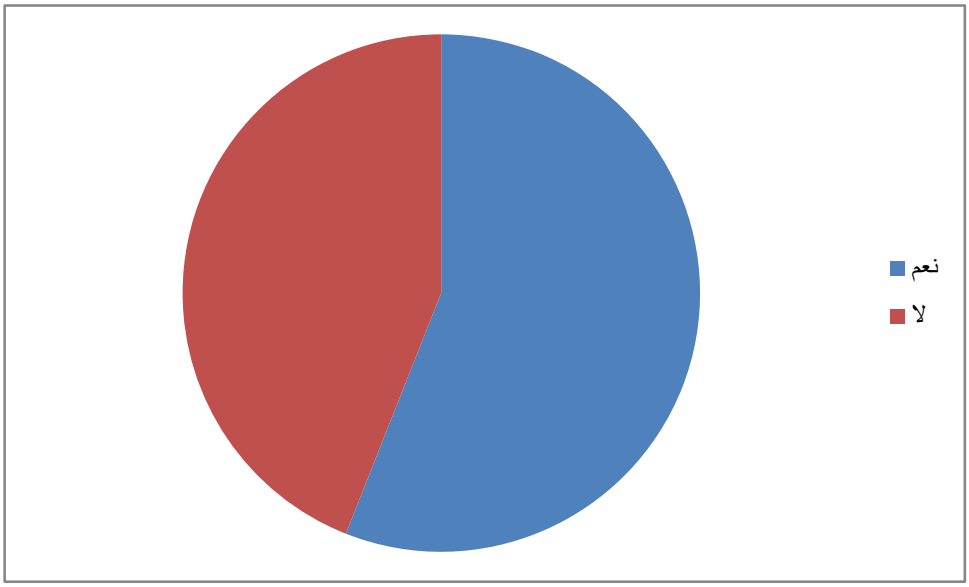
يجد بعض المعلمين العاميّة سبيلا في مواجهة ما استعصى على المتعلم فهمه بالعربيّة الفصحى لاحتواء هذه الأخيرة على مفردات وتراكيب لغويّة لم تصادفهم قط في حياتهم اليوميّة.

ولكن عدم التزام المعلم باستخدام اللّغة العربيّة في شرح درسه يشجع المتعلم على استخدامها كلماتيأحت له الفرصة لذلك، وهذا ما يؤدي به إلى اكتساب أسلوب لغوي ّ ركيك، فضلا عن وقوعه في الأخطاء اللّغويّة (كما جاء في الجدول السابق)وبالتالي الزّيغ عن الأهداف المنشودة من تدريس مناهج اللّغة العربيّة، واستعمال المعلم للعاميّة في القسم سبب في خلق وسط آخر يصطدم فيه متعلّم اللّغة العربيّة بالعاميّة.

س6حسب رأيكّ هل يمكن تعتبر العاميّة معيقا لتعليم اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%56
لا	11	%44
المجموع	25	%100

الجدول 11اعتبار المعلمين العاميّة معيقالتعليم العربيّة الفصّحى.



من خلال الجدول نجد أنّ نسبة 56%تعتبر العاميّة عاملا معيقا في تعليم اللّغة العربيّة، وذلك لأنّ العاميّة قلّصت منسبة المتحدثين بالعربيّة الفصحى، وحصرتها في نسبة ضئيلة جدّا من المثقفين، وهي بذلك تهدد عملية اكتسابها واستعمالها من قبل متعلمها، لأنّ طغيان العاميّة في بيئة المتعلم سواءفي البيت أو الشارع أو المدرسة يفقده القدّرة على التعبير بأسلوب لغويّ سليم خالٍ من الأخطاء اللّغوية، كما «يخلق وجود تعددية اللّهجات عوائق كبيرة أمام التلاميذ (...)لأنّهم ناطقون باللّغةالمحكيّة، لكنهم يجبرون عند ممارستهم

الكتابة والقراءة على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، ويبدءون في مواجهة هذه المشكلة عندما يلتحقون بالصفّ الأوّل»[1].

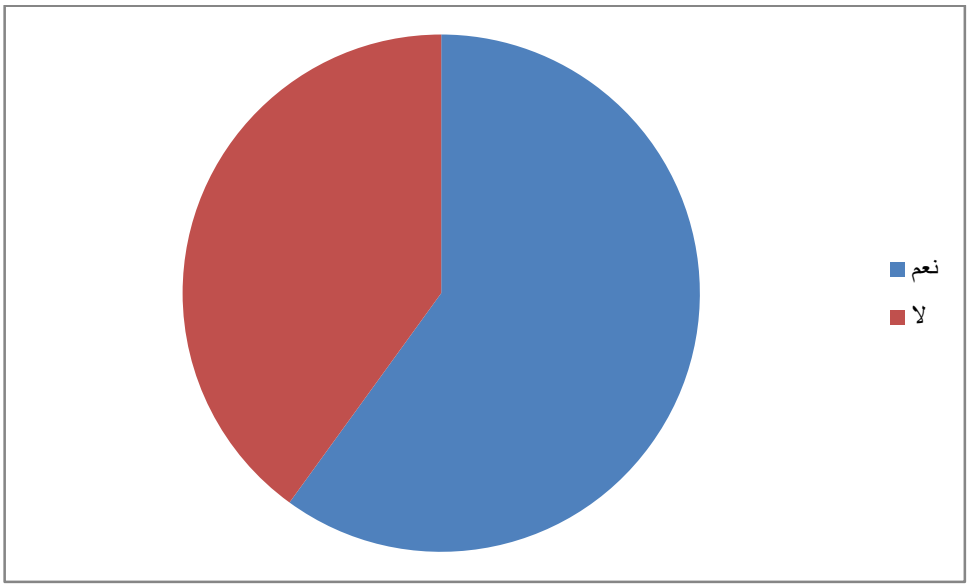
بيّنما نجد نسبة 44%من المعلمين لا تعدّ العاميّة عاملا معرقلا لتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة، وما لاحظته عند إحصائي لإجابات هذا السؤال أنّ معظم القائلين بذلك هم أساتذة المدارس الابتدائية، لأنّ العاميّة في نظرهم تعدّ عاملا مسيرا في بعض الأحيان، لأنّ متعلّم هذه المرحلة حديث العهد بالعربيّة الفصحى، وبالتالي سيجد صعوبة كبيرة في فهم بعض المصطلحات والأفكار، الأمر الذي يجعل العاميّة بالنسبة لهؤلاء الأساتذة مخرجا مهما في توصيل الفكرة وتحقيق الفهم الذي صعب على متعلّم هذه المرحلة إدراكه.

س: هل يستعمل المتعلمون أحيانا مفردات وجمل باللّغة الفرنسية بدل مقابلتها باللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	%60
لا	10	%40
المجموع	25	%100

الجدول 12:استعمال المعلمين مفردات وجمل باللّغة الفرنسية.

(1)محمد أمارة، اللّغة العربيّة في إسرائيل (سياقات وتحديات) ، دار الهدى ودراسة دار الفكر ،الأردن ، ط1، 2010، ص45.



من خلال معطيات الجدو لّ نلاحظ أن ّ نسبة 60% من المعلمين يجملون على استعمال المتعلمين مفردات وعبارات باللّغة الفرنسيّ ة أثناء تعبيرهم باللّغة العربيّ ة، بينما تؤكد نسبة 40% عكس ذلكوهذه مجموعة من الأمثلة التي قدّ مها المعلمون.

Normal - merci beaucoup-merci-derien-oui-non-bien sur-d'acord-.bon-pardon-je vous senprie-table-stylo-désolé-chaier-latrouse-fellie-bus-toitlette-Markeur-correcteur- (vert-rouge-bleu…)-facé le tablau ?.-

فعفوية استعمال المتعلّ م لهذهالألفاظ والتراكيب عائد إلى تأثيره المباشر بالخليط اللّ غوي المتداول به في المجتمع الجزائري، الذي يعدّ من أكبر المجتمعات التي تمزج الفرنسية بالعاميّ ة في حثها وهذا بسبب ما خلفته الحقبة الزمنيّ ة للاستعمار الفرنسي في الجزائر والتي دامت حوالي 123 سنة.

وأثناء هذه الفترة حاو ّ ل هذا الاستعمارطمس الهويّ ة الجزائرية من خلال القضاء على اللّ غة العربيّة والتشجيع على استعمال العاميّ ة واللّغة الفرنسيّ ة.

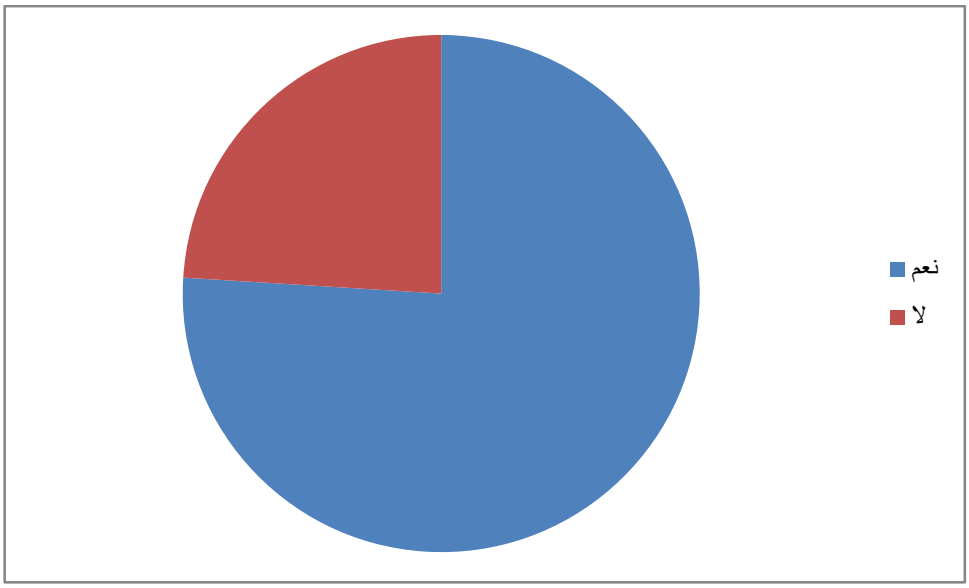
وللأسف أنّ جذور هذا الاستعمار مازالت البغة لحدّ الساعة، أين أصبحت إجادةاللّ غة الفرنسيّ ة من لزوميات حياة الجزائريين لأنّها ظلّ ت اللّغة المسيطرة على الإدارات والدوائر

المهنيّة والتعليم الرسمي وفي مراكز البحوث العلميّة، وهذا ما جعل اللّغة المستخدمة في التواصل بين الجزائريين تختلف تماما عن اللّغة التي تستخدم في التحرير ومراحل التعليم.

س4هل يمكن أنّ تؤثر اللّغة الفرنسية سلبًا على تعلّم اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	19	%76
لا	6	%24
المجموع	25	%100

الجدول 13:الأثر السلبي للّغة الفرنسية على تعلّم اللّغة العربيّة.



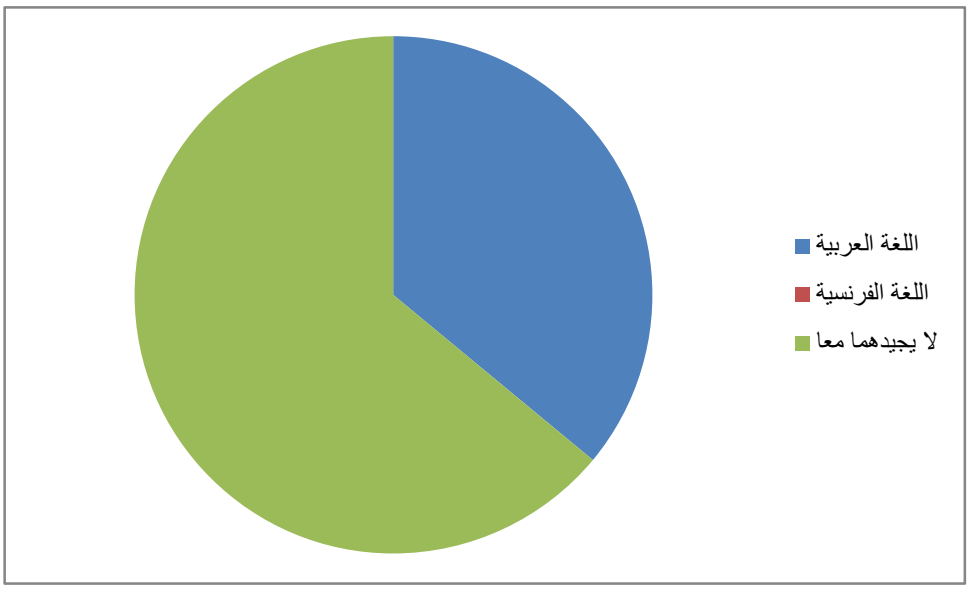
يتبين لنا من خلال النتائج المدرجة في الجدول أعلاه، أنّ نسبة المعلمين الذين يرون أنّ اللّغة الفرنسية تؤثر سلبا على تعلّم العربيّة قدرت 76%في حين ترى نسبة قليلة منهم ذلك أنّها ليست كذلك قدّرت بـ 24%أي ما يعادل 6 من أصل 25 أستاذ.

فاللّغة الفرنسية تعدّ اللّغة الأجنبيّة الأولى التي تزاحم اللّغة العربيّة في الجزائر، وهذا لعد إلى أسباب تاريخيّة (كما أشرنا سابقا في الجدول رقم 12) وقدأثّرت الرّطانة اللّغوية التي يتواصل بها أفراد المجتمع الجزائري على متعلم اللّغة العربيّة، حيث أصبح ينسج تراكيب لغوية ممزوجة بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسية أثناء محاولاته في التعبير بالعربيّة الفصحى كما أثرت اللّغة الفرنسية على نفسيّة المتعلم وذلك باعتقاده أنّ قمة التقدم والحضارة هو إتقان التحدث باللّغة الفرنسية وليس باللّغة العربيّة.

سأي من اللّغتين يجيد متعلّم المدرسة الجزائرية التحدث بها؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
اللّغة العربيّة	9	%36
اللّغة الفرنسيّة	0	%0
لا يجيدهما معا	16	%64
المجموع	30	%100

الجدول 14اللّغة التي يجيد متعلّم المدرسة الجزائرية التحدث بها.



من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 64%من المعلمين ترى أنّ متعلّم المدرسة الجزائرية لا يجيد التحدّث لا باللّغة العربيّة ولا بالفرنسيّة، بينما تعتبره نسبة 36%أنّه يحسن

إجادة اللّغة العربيّة على الفرنسية، لأنّ اللّغة العربيّة هي لغته الوطنية وبها يدرس المواد الدراسية المبرمجة في مرحلته الدراسية.

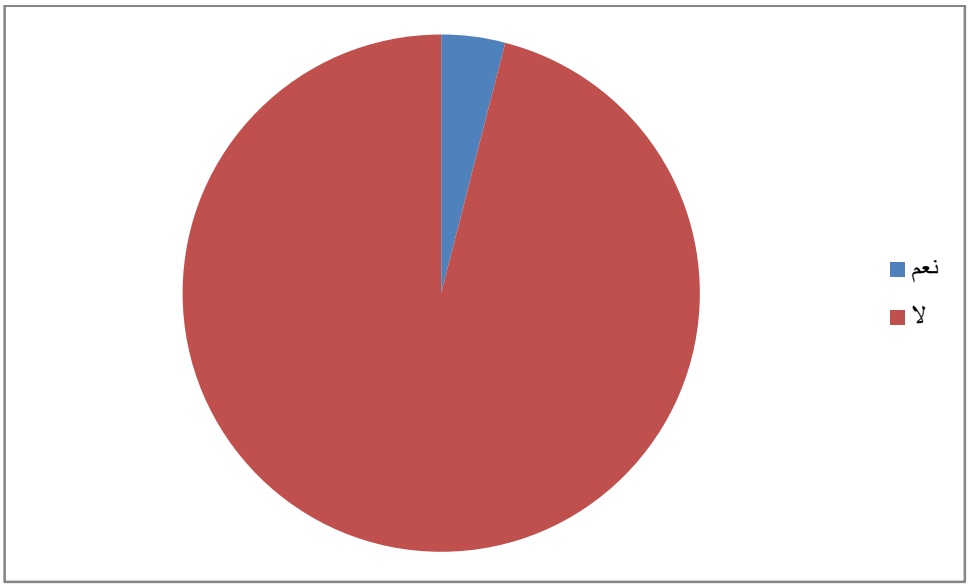
فالازدواج اللّغوي والثقافي الذي يعيشه المجتمع الجزائري يشتت قدرات المتعلّم اللّغوية، فهو يتعلم في قاعة الدرس اللّغة العربيّة على أساسأنّها لغته القومية والرسمية، وعندما يخرج إلى المجتمع يجد واقعا مغاير تماما تكون اللّغة الفرنسية هي المهيمنة على أغلب مجالاته، ما يستوجب عليه إتقان بعض استعمالاتها حتى يحقق لنفسه التكيف مع مجتمعه، وهذا ما خلق للمتعلم عجزا لغويا بحيث لا يحسن إجادة كلتا اللّغتين، فهو إنّ فكر باللّغة العربيّة سيعبر عن تلك الأفكار بعبارات عربيّة ولو بنسبة قليلة حتى يتمكن من توصيل أفكاره لغيره، و« لقد صدقت خوله طالب إبراهيمي عندما قالتإنّ المدرسة الجزائرية لا تنتج مزدوجي اللّغة بلّ أوصافـلغويّين لا يحسنون أيا من اللّغتين، ما يمكن قولهإنّ هذا التعدد اللّغوي الذيتميز به واقعنا يحدث صعوبة كبيرة لدى متعلميّ اللّغة العربيّة ،إذ تتجلى في حدوث تدخلات لغوية و تفاعلات بينّها وبينّ الفصّحى »[1].

س: هل تعتبر لغة وسائل الإعلام والإعلانات التجاريةنموذجية بالنّسبة لمتعلم اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	1	%4
لا	24	%96
المجموع	25	%100

الجدوّل 15: مدى اعتبار المعلمين إذا ما كانت لغة الإعلام والإعلاننموذجية لمتعلم اللّغة العربيّة.

(1) نصيرة لعموري،مشكلة اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، ص 22.



بلغت نسبة المعلمين الذين يعتبرون أنّ لغة وسائل الإعلام والإعلاناتالتجاريّة لا تعدّ لغة نموذجية بالنّسبة لمتعلّم اللّغة العربيّة 96%، وكانت تعليلات بعضهم على ذلك كما يلي:

- ضعف الأداء اللّغوي.
- لأنّها تعمل على إشاعة الكلمات الدخيلة على اللّغة العربيّة.
- لأنّها لا تخضع لقواعد اللّغة الفصحى وتعتمد على العاميّة واللّهجات.
- لطغيان العبارات المستهلكة في اللّهجات عليها.
- كثرة الأخطاء اللّغوية التي تعمها.
- لأنّها تسهم في إشاعة كلمات وتراكيب مغلوطة، وكثرة تداولها وتكرارها يؤدي إلى رسوخها في ذهن المتعلم.
- لغة الإعلاناتالتجارية لغة ليست نموذجية لأنّها تستعمل العاميّة.
- لأنّ فيها مزج بين العاميّة الفصّحى والفرنسية.
- من خلال اعتمادها على تراكيب هجينة لجذب الانتباه.
- لأنّها لغة غير سليمة وتستعمل فيها تعبير عاميّة ومفرنسة.

- لاستعمالها عدّ ة لغات ولهجات.

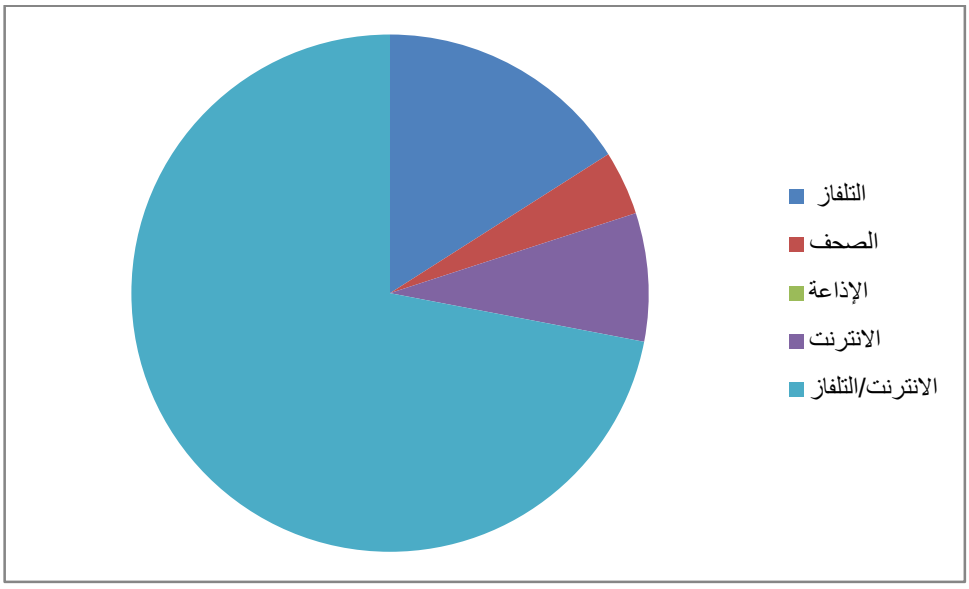
-لأنّ تراكيبها تعج بالأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية ...الخ.

فقدّ عملت وسائل الإعلام ولافتات الإعلاناتالتجاريّ ة على إحداث فجوة واسعة بين اللّغة العربيّ ة وأبناءها وذلك من خلال ضعف أدائها اللّغوي الذي يتسم بإشاعة الأخطاء اللّغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية...الخ)، أضف إلى ذلك نشرها للألفاظ الدخيلة ومزجها للهّجات العاميّ ة واللّغات الأجنبية خاصة الفرنسيّ ة عندنا في الجزائر، وهذا من أجل بلوغ أهدافها الإعلاميّة والإخباريّ ة والاقتصادية وغيرها، لذلك ابتعدت لغتنا الإعلامية عن معايير الفصاحة العربيّ ة.

س:أي ّالوسائل الإعلاميّ ةتشدّ ّ تأثيرا على متعلّم اللّغة العربيّ ة؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
التلفاز	4	%16
الصحف	1	%4
الإذاعة	0	%0
الانترنت	2	%8
الانترنت/التلفاز	18	%72
المجموع	25	%100

الجدول رقم 16:تشدّ ّ والسائل الإعلاميّ ة تأثيرا على متعلّم اللّغة العربيّ ة.



يظهر لنا من خلال بيانات الجدول أن نسبة كبيرة من المعلمين قد اتفقت على أن أشد الوسائل الإعلامية تأثيرا على متعلم اللغة العربية هما التلفاز والانترنت معا وقد قدرت بـ 72%.

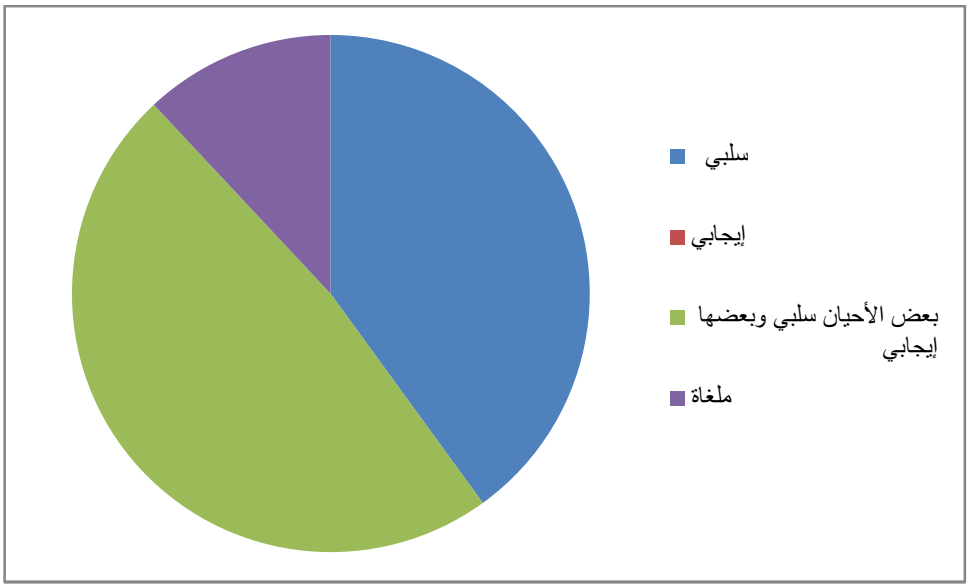
ذلك لأن التلفاز يعد من أكثر الوسائل الإعلامية ديمقراطية في المجتمع، بحيث لا يكاد يخلو بيت من تلفاز أو اثنين، أما عن الانترنت فقد أصبح بإمكان كل فرد الحصول عليها بثمن زهيد، وطبعا المتعلم خاصة الذي يكون في فترة المراهقة ينال حصة الأسد في التعامل مع هذه الوسائل، فهو يقضي ظم أو قات فراغه مستمتعا بما يعرض عليه من برامج على شاشة التلفاز والتي تتنوع لغاتها وتختلف باختلاف المحطات، فمنها البرامج المقدمة باللهجة الجزائرية، المصرية، اللبنانية، ومنها ما يمزج بين هذه اللهجات واللغة الفرنسية أو الإنجليزية، وقد تكون أفلام أجنبية هجينة، وإن لم يقضها أمام شاشة التلفاز فهو حتما يبحر في مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، تويتر...الخ).

وتمكن خطورة هذه المواقع على اللغة العربية هو سيطرة اللغة الإنجليزية من حيث الاستعمال، وفرضها لنمط معين من المفردات والتراكيب المختصرة والسريعة لتسهيل التواصل بحيث يتم التعبير فيها عن المشاعر والعواطف باستعمال رموز وإشارات بدلا من مفردات عربية.

س4ما مدى تأثير لغة الإعلام والإعلان ّ على تعلّم اللّغة العربي ّ ة؟

الإجابة	التكرار	ّ سبة
سلبي	10	%40
إيجابي	0	%0
بعض الأحيان سلبي و بعضها إيجابي	12	%48
ملغاة	3	%12
المجموع	25	%100

الجدو ّ ل 17:تأثير الإعلام والإعلان على تعلّم اللّغة العربي ّ ة.



من خلال معطيات الجدول نستنتج أن ّ هناك تقارب بين ّ نسبة المتعلمين الذين يرو نّ أن ّ أثر وسائل الإعلام والإعلان على تعلّم اللّغة العربي ّ ة له جانب سلبي وجانب إيجابي وقد ّ رت نسبة القائلين بذلك 48%وبين الذين يرون أن ّ تأثيرها على متعلّم اللّغة العربي ّ ة سلبي قد ّ بلغت 40% في حين امتنعت نسبة 12% من الإجابة.

فلأنّ السلبي ّ لوسائل الإعلام والإعلانات التجارية يمكن في إشاعتها للأخطاء اللّغوية واللّهجات واللّغات الأجنبي ّ ة واستخدامها للألفاظ الدخيلة، حي ّ ث تهدم اللّبنات الأولى التي

يشيّ دها التعليم في عقول هؤلاء الصغار بتركيزها على العاميّ ة في كل ما هو موجه للطفل بدءا بالرّ سوم المتحركة ، ومرورا بالبرامج الثقافية و الترفيهية وانتهاءبالإعلانات التجاريّ ة والبرامج الإر شادية،»[1]. (كما أشرنا في الجدولين السابقين).

وفي المقابل هناك عدةّ برامج استغلت خاصيةّ الإعلاميّ ة في اللّغة العربيّ ة، حيث يلتزم الإعلاميين بالقواعد اللّغوية الصحيحة متخذين من الفصحى أداة مهمة في خطاباتهم وكتابة مقالاتهم، لكن للأسف هذا لا يتعدى البرامج الرسميةّ كنشرات الأخبار والحصص الدينيّ ة.

كما ساهمت بعض الرسوم المتحركة التي تعتمد على اللّغة العربيّ ة في تطويع ألسّنة الأطفال على لغتهاالفصّحى، بلّ تعدى الأمر إلى التعامل بها فيما بينهم.

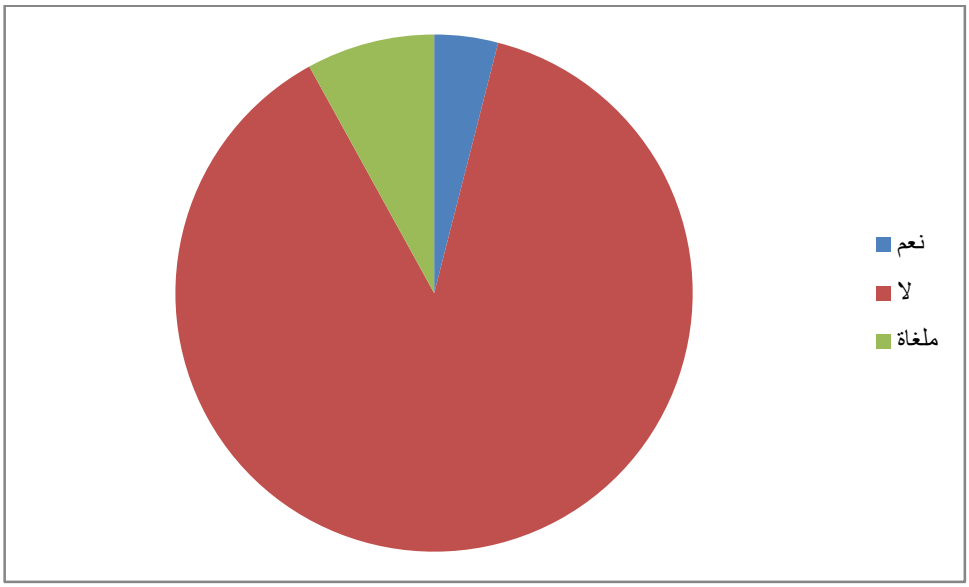
كما عملت علىنشر لغة عربيّ ة ميسرة من خلال استحداث وتطويع مصطلحات ومفردات لم تكن معروفة في اللّغة العربيّ ة بناءا على مقتضيات الحاجة اللّغوية.

س: حسب رأيك هل يحسن المسئولينالتحدث بلغة عربيّ ة فصيحة؟ وهل يؤثر ذلك على متعلّمها؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
نعم	1	%4
لا	22	%88
ملغاة	2	%8
المجموع	25	%100

الجدوّ ل 18: إجادة المسئولينالتحدث بلغة عربيّ ة فصيحة.

(1) مصطفى حسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصر،ص 284، 285.



خلّص من خلال النتائج الواردة في الجدو ّل إجماع المعلمين بنسبة 88% على أن ّ لغة المسئولين لا ترتقي إلى المستوى الفصيح، بين ّما 4% منه ّم تؤكد عكس ذلك، في حين لم تجاوب نسبة 8% على السؤال.

إن ّ ما نلاحظه يوميا عبر وسائل الإعلام وغيرها، هو طغيان المستوى الهجين على ألسنة المسئولين في خطاباتهم فهم لا يعيرون أهمي ّة للغة العربي ّة بحيث لا يحسنون حتى تركيب جملة مفيدة وا ن ّ حاولوا ذلك فإنه ّم يعجزون ويستبدلونها فو ّرا باللهجة العامي ّة أو اللغة الفرنسية التي يتفننون في استخدامها ولا يأبهون للغة العربية إن ّ كان لزاما عليهم إتقانها أم لا، وهذا ما أكده أحمد درويش في قوله: «في غياب سياسة قومية لغوي ّة، انتشرت فوضى التغريب» على كل المستويات بدءا من تصريحات وخطب المسئولين في المحافل الإقليمية الدو ّلية، و التي تجئ في كثير من الأحيان بلغات أجنبية على عكس الأعراف الدبلوماسية (...) فإن المسئولين العرب مثلهم مثل أكثر الناس تطو ّعا بالتخلي عن حقهم و حق لغتهم عليهم في هذا المجال »[1].

(1) إنقاذ اللغة إنقاذ للهوي ّة [تطوير اللغة العربي ّة]، نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 2006 ، ص 35.

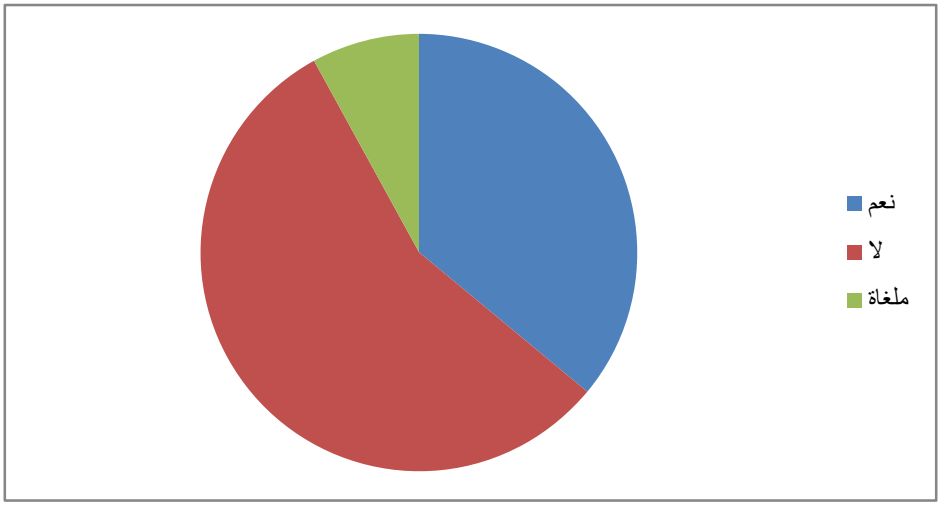
و للأسف فالتاريخ لا يخبئ لنا إلا مبادرة الرئيس الراحل هواري بومدين الذي ألقى خطابه الشهير باللّغة العربيّة ، في هيئة الأمم ّ المتحدة أفريل 1974.

ولطغيان العاميّة واللّغة الفرنسيّة على ألسنة مسئولينا أثر كبير على متعلّم اللّغة العربيّة من الناحية اللغويّة والنفسيّة، فهم من خلال ضربهم للّغة العربيّة عرض الحائط في خطاباتهم يعملون على إشاعة الأخطاء اللّغوية التي لا تمت للّغة الطدّبصلة، كما أن ّ احتقارها وتهميشها من خلال لجوءهم إلى التحدّث باللّغة الفرنسية والعاميّة من قبل المؤطرين لمناهج تدريسها وواضعي قوانين رسمية في البلاد يو ّلد لدى متعلمها شعورا بعدم جدوى تعلّمها والتوجه إلى إتقان غيرها من اللّغات الأجنبيّة وبالأخص ّ اللّغة الفرنسيّة.

س: هل الوقت المخصص لتدريس مواد اللّغة العربيّة كافٍ ؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
نعم	9	%56
لا	14	%36
ملغاة	2	%8
المجموع	25	%100

الجدو ّل 19:مدى كفاية الوقت المخصص لتدريس مواد اللّغة العربيّة.



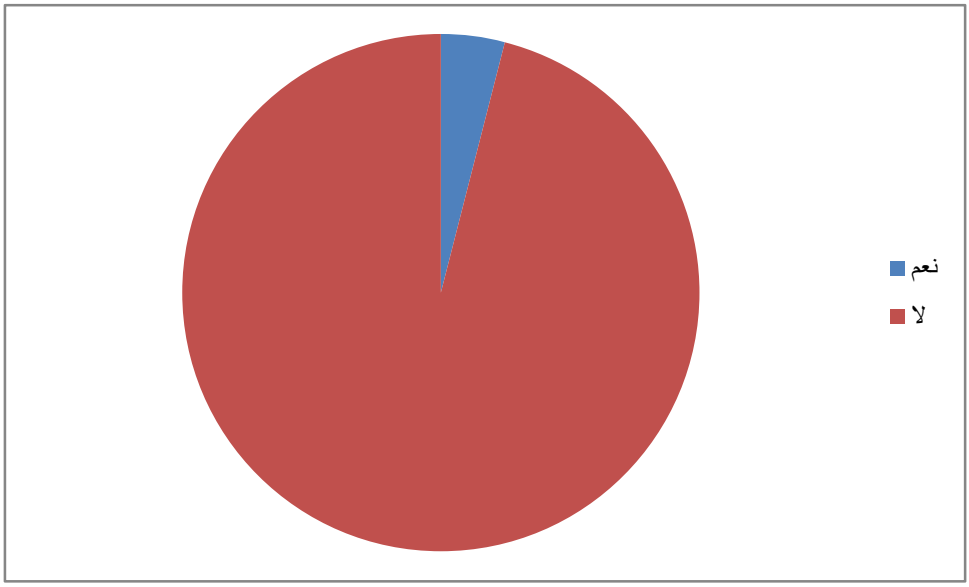
قدّرتنسبة المعلمين الذين يرونّ أنّ الوقت المخصص لتدريس مواد اللّغة العربيّة غير كافٍ بـ 56%في حين تقرّ نسبة 36%أنّ الحجم الساعي المبرمج لتدريس مواد اللّغة العربيّة كافٍ لتقديمها بينما امتنع 8%منهم عن الإجابة.

فطول البرنامج يستنفذ جهد المعلم ووقته، كما يشتت قدراته، بحيث لا يمكنه مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين،واتّباع الطريقة الملائمة في التدريس.

س:هل اكتفاء المعلم بالتكوين الجامعي من شأنه أنّ يمكنه من أداء مهمة على وجه حسن؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
نعم	1	%4
لا	24	%96
المجموع	25	%100

الجدول 20:مدى تمكين التكوين الجامعي للمعلم من أداء مهمته على وجه حسن.



نلاحظ من خلال إحصائيات الجدول إجماع المعلمين بنسبة 96% علىأنّ التكوين الجامعي غير كفيل لأداء معلّم اللّغةالعربيّة مهامه التعليمية على وجه حسن.

وكانت تبريراتهم عل ذلك كالآتي:

-لأنّ التكوين الجامعي لا يتضمن أغلب العلوم التي تساعد المعلّم على التواصل بفعاليّة مع المتعلمين.

-التكوين الجامعي غير كاف لأنّه لا يتناول الجانب التطبيقي.

-لابد من الممارسة الميدانيّة قبل العمل.

-لأنّ التكوين ينميّ رصيده البيداغوجي، بالتالي يكون أكثر قابلية وراحة لتقديم الأفضل.

-لأنّ التكوين الجامعي وحده غير كافٍ وغير كفيل بإعداد أستاذ كفء.

-لأنّ التكوين الجامعي يبقي المعلم في حاجة إلى الاستزادة من مختلف المناهل التعليميّة.

-لأنّ مهمة التدريس تستدعي البحث كلما اختلفت الدروس.

-لأنهّ لا يكسبه رصيد لغويّ كافٍ لتعليم اللّغة العربيّة بكل فروعها.

-لأنّالتكوين الجامعي يتكفل بالجانب العلميّ فقط ويهمل الجانب البيداغوجي التربويّ .

-لأنّه بحاجة إلى تربصات وأيام تكوينية برعاية إطارات مختصة.

-لأنهّ بحاجة إلى تدريب وتكوين لاكتساب مهارات بيداغوجية على أيّدي مختصين وخبراء تربويين.

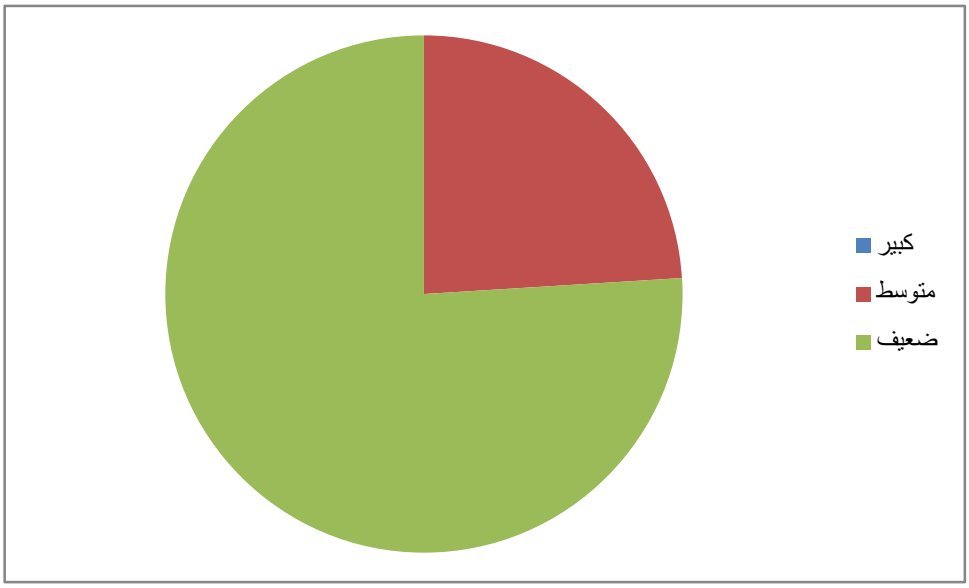
وما لاحظناه عنّد إحصائنالأجوبة الأسئلة الخاصة بالعينّة، وجدنا أنّ نسبة 52% من المعلمين أيّ ما يعادل 13 معلما من أصل 25 لم يتلقوا تكوينا قبل العمل.

فاكتفاء المعلّم بالتكوين الجامعي يخلق له عجزا في صنع التغيير وتفعيل إنتاجه داخل القسم، إضافة إلى إمكانية استعماله للعاميّة في شرح الدّرس، وهذا عائد إلى الإصلاحات لتلي عرفتها المنظومة التربويّة في الجزائر والتي لمّ تولي المعلّم أية أهمية من حيث تكوينه وتأهيله لأداء مهمته على وجه حسن.

س: ما مدى استعمالك للوسائل التعليمية الحديثة في تدريس مواد اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النسبة
كبير	0	%0
متوسط	6	%24
ضعيف	19	%72
المجموع	25	%100

الجدول 21: مدى استعمال المعلمين للوسائل التعليميّة الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة.



للوسائل التعليمية (السمعية، البصرية) أهميّة بالغة في تحقيق الأهداف المنشودة من التعلّم، إذ تساعد على إستثارة دافعيّة المتعلّمين وتشويقهم للمادة المعرفيّة، ونلاحظ من خلال الجدول أن استعمالها من قبل المعلمين ضعيف، حيث بلغت نسبة الذين يقرون بذلك 76%، في حين تؤكد نسبة 24% أن استعمالهم متوسط، وهذا بسبب عدم توافرها بنسبة كبيرة في المؤسسة التي يدرسّون بها، إضافة إلى عدم مناسبة الحجم الساعي لذلك، فضلا عن كثرة عدد التلاميذ في الصف قد ينقص من نسبة فعاليتها، وعدم تهيئة المؤسسة لذلك.

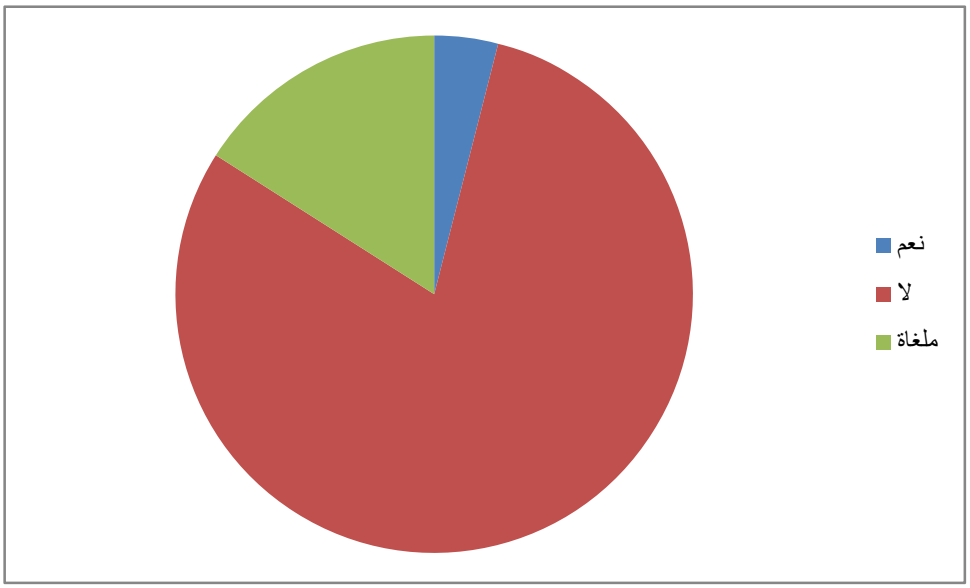
فقلّة استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة في تدريس اللّغة وروافدها عائد إل قلّتها أو عدم توفرها بنسبة كبيرة فللمدارس وا ن ّ كانت هناك مبادرة من قبل ّ المعلّ فإن ّ عدم تهيّ ئة المؤسسة يقف حائلا دون ذلك.

ثم إن ّ تدني استغلال الوسائل التعليمية الحديثة في تعليم اللّغة العربيّ ة مؤداه عرض محتوى جاف يشعر المتعلمين بالملل وعدم جدوى فهمه وتعلّمه، علىخلاف المو ّاد العلميّ ة التي تشهد إقبالا كبيرا على تعلّمها وهذا عائد إلى اعتماد معلميها على أنجع الوسائل التعليميّ ة في تقديم دروسهم.

سؤال تعتبر الكتاب المدرسي ّ وثيقة خالية من الأخطاء اللّغويّ ة؟

الإجابة	التكرار	ّ سبة
نعم	1	%4
لا	20	%80
ملغاة	4	%16
المجموع	25	%100

الجدو ّ ل 22:يأي ّالمعلمين حول ّ الكتاب المدرسي ّ إذا كان خاليا من الأخطاء اللّغوية أم لا.



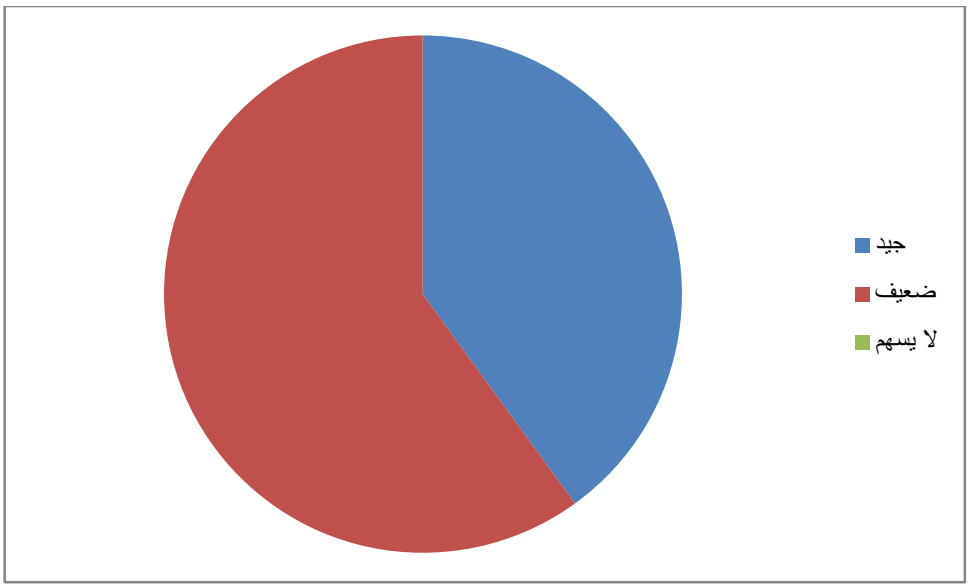
يتبين لنا من خلال معطيات الجدول، أنّ غالبية المعلمين 80% لا يعتبرون الكتاب المدرسي أميناً على قواعد اللّغة العربيّة، في حين 4% منهم يرى أنّ الكتاب المدرسي خالي من الأخطاء اللّغوية، وهي أستاذة صاحبة خبرة سنة واحدة في التعليم، في حين امتنع 16% عن الإجابة على السؤال.

فما يلاحظه الكثير من أساتذة اللّغة العربيّة أثناء تدريسهم لنصوص القراءة وروافدها هو اشتمالها على تراكيب لغويّة مغلوطة خاصة في أواخر الكلمات (الحركات الإعرابية) رفع المفعول به ونصب المبتدأ أو الخبر، فعندما كنتُ في فترة التربص وأثناء تقديمي لنصّ قراءة للسنة الخامسة ابتدائي قامت إحدى التلميذات بتنبيهي لخطأ نحويّ ورد في ذلك النّص، وهو ضرورة أن تتّبع الصفة الموصوف في الحركة الإعرابيّة في مثال: جاءت فيه الصفة مرفوعة والموصوف مجرور، ففي الحقيقة هذا أمرٌ يشعرنا بالخزيّ، فكيف تنتبه تلميذة في الطور الابتدائي إلى خطأ كهذا، في حين تغافل واضعو الكتاب عن تدقيقه وتصحيحه ولعلّ هذا عائد إلى أنّ أغلب واضعيّ الكتاب المدرسي الخاص باللّغة العربيّة ليسوا من أهل الاختصاص، فأرى عدم إعطاء هذا الأمر أهميّة بالغة من حيث الكيف والوقت وعدم الاستعانة بآراء أساتذة الميدان، وهذا ما يدل على إهمال المسئولين للّغة العربيّة وعدم حرصهم على تدريسها بشكل جيّد.

س: ما مدى إسهام الكتاب المدرسي في النّهوض بمستوى المتعلمين في اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التكرار	النّسبة
جيّد	10	%40
ضعيف	15	%60
لا يسهم	0	%0
المجموع	25	%100

الجدول 23: مدى إسهام الكتاب المدرسي في النّهوض بمستوى المتعلمين في اللّغة العربيّة.



يمثل الكتاب المدرسي المرجع المرتكز عليّه في التعليم، وذلك لتوفره على مادّة معرفيّة يستند عليها المعلم في تقديم دروسه، كما يمثل مصدر معلومات للمتعلم، الذي يتم تقييمه على أساس الخبرات والمعارف المقررة فيه.

وعند استنطاقنا للإحصائيات المدرجة في الجدول السابق نجد أنّ نسبة 60% ترى أنّ إسهام الكتاب المدرسي في النّهوض بمستوى اللّغة العربيّة لدى متعلميها ضعيف، بينما تعتبر نسبة 40% أنّ إسهامه جيّد في النّهوض بمستواهم اللّغوي، وحسب تعليلات المعلمين نجد أنّ للكتاب المدرسي مجموعة من السلبيّات تتمثل في:

- ابتعاد بعض النّصوص عن بيئة المتعلم.
- احتوائه على مقررات لا تناسب المستوى العمري والمعرفيّ للمتعلمين.
- غياب الاجتهادات في وضع نصوص القراءة.
- تعدد الأخطاء اللّغوية بين دفتيه (كما جاء في الجدول السابق).
- لا يراعي السلامة اللّغوية والنحويّة.

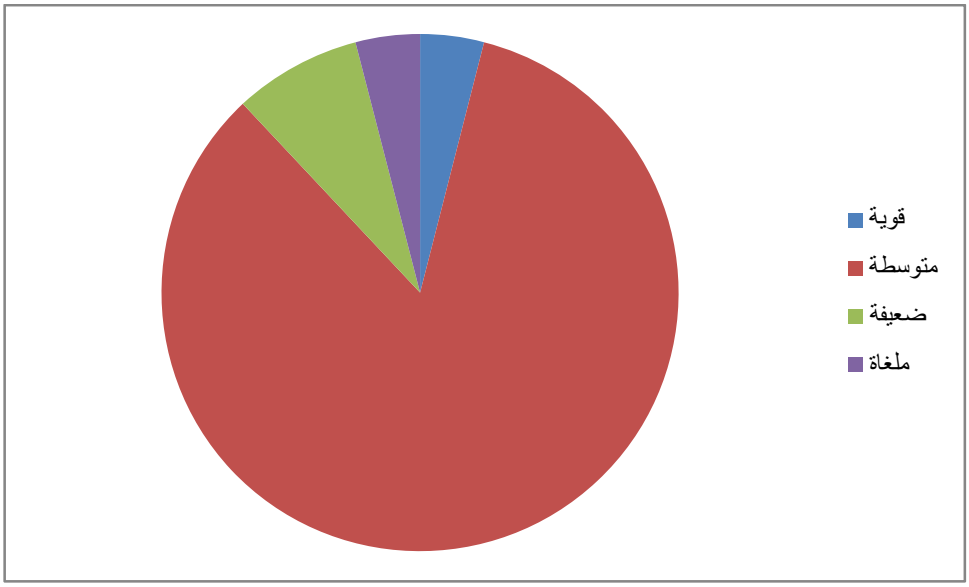
-صرف المتعلمين عن القواعد التي اكتسبوها بطريقة سليمة، لأنّ المتعلم يعتبر ما هو وارد في الكتاب المدرسي سليم ولا يمكن مناقشته.

من المفروض أنّ يكون الكتاب المدرسي مع الذّهوض بمستوى اللّغة العربيّة لدى متعلميهلوليس عليّها، وهذا عائد إلى عدم أخذعديّ الكتب الإنتقادات والسلبيّات التي توجه إلى مقررات الكتب الدراسية بعيّن الاعتبار.

س: ما مدى رغبة المتعلمين في دراسة اللّغة العربيّة؟

الاجابة	التكرار	النّسبة المئوية
قويّة	1	%4
متوسطة	21	%84
ضعيفة	2	%8
ملغاة	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 24:رغبة المتعلمين في دراسة اللّغة العربيّة.



يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة 84% ترى أنّ رغبة متعلميهم في اللّغة العربيّة متوسطة، في حين 8% من المعلمين ترى أنّ رغبتهم في ذلك ضعيفة، وقال أستاذ وحيد أنّ رغبة متعلميه في اللّغة العربية قويّة 4%.

للرّغبة أهميّة بالغة في الإقبال على الشيء والتمكن منه، ونقصان هذه الرغبة أو انعدامها لدى متعلّم اللّغة العربيّة يؤثر سلبا على تحصيله لقواعدها وأساسياتها وقد يكون مرد نقصان هذه الرّغبة لدى متعلّم اللّغة العربيّة إلى بعض العوامل التي تطرقنا إليها سابقا، كعدم حرص الأسرة على تنشئة متعلّم يحسن إجادة اللّغة العربيّة، لأنّ عدم تشجيع وترغيب الأبوين على ذلك يجعل رغبة المتعلّم متدنية اتجاه لغته.

أضف إلى ذلك قدرة استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عرض المادة المعرفيّة يجعل منها مادّة جافة، ما ينقص اهتمام المتعلم بها والشعور بالملل إزاءها.

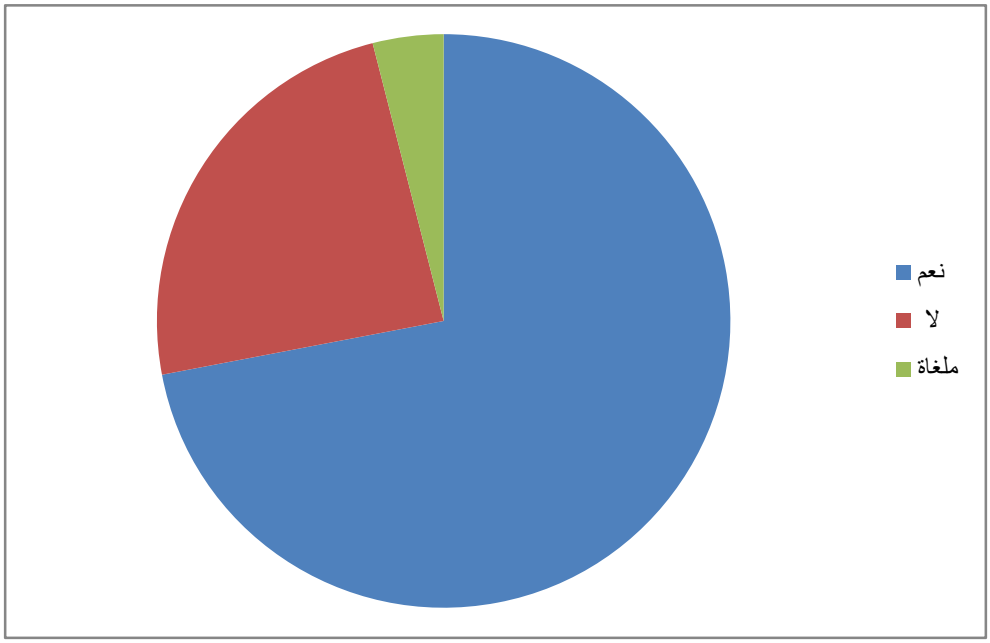
كما أنّ معالجة مواضيع بعيدة عن بيئة المتعلّم وحاجاته، تشعره بعدم جدوى تعلّمها لأنّه لا يفيد منها في التعامل والتواصل في محيطه.

وتبقى كيفيّة تعميق وتنمية هذه الرّغبة من الداخل لدى متعلّم اللّغة العربيّة مسؤولية المعلم الذي يستوجب عليه العمل على نسج علاقة حميمية بين المتعلم وتعلّم اللّغة العربيّة ولا يتمكن من هذه المسؤولية إلا الأستاذ الكفء.

س: هل ينفر المتعلمون من دراسة قواعد اللّغة خاصة النّحوية منها؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	18	%72
لا	6	%24
ملغاة	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 28: نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّغة العربيّة.

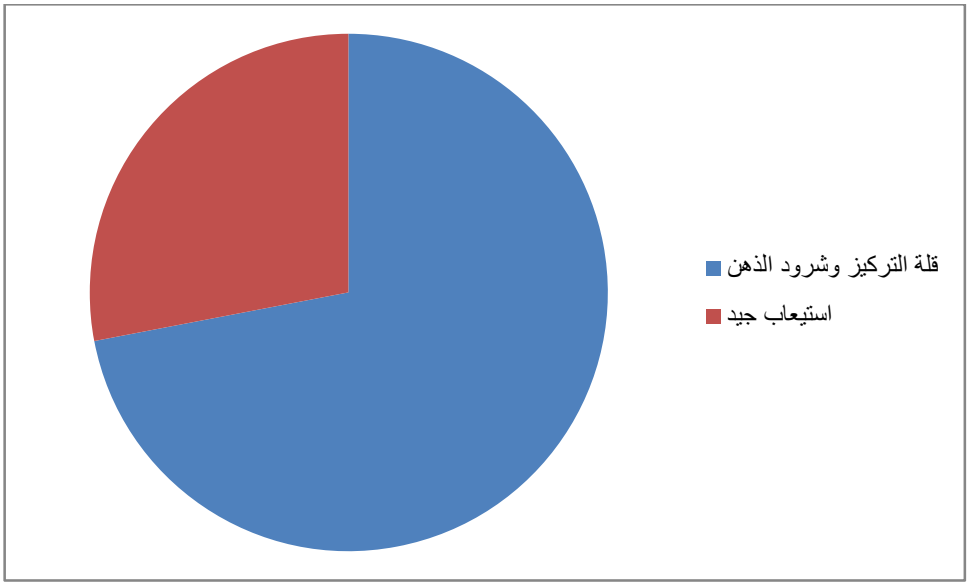


أثبتت النتائج الموجة في الجدول أن نسبة 72% من المعلمين يرون أن التلاميذ لا ينفرون من دراسة القواعد النحوية، وهذا عائد إلى ماستقر في أذهانهم أن قواعد اللغة العربية صعبة المنال ولا جدوى من محاولة فهمها (وهذا ما سنوضحه لاحقا)، في حين تؤكد نسبة 24% منهم وهي نسبة أقل من سابقتها على عدم نفور المتعلمين من المادة العربي ، وذلك قد يعود إلى ملائمة الطريقة التي يتبعونها في تقديم دروس القواعد، وحرصهم على تذكير متعلميهم بأهمية النحو في التمكن من الكتابة والتحدث بلغة عربية فصيحة، في حين لم يقم أستاذ بالإجابة على هذا السؤال.

س4: ما هي ردة فعل المتعلمين أثناء تدريسك لهذه المادة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
قلة التركيز وشرود الذهن	18	%72
تيعاب جيد	7	%28
المجموع	25	%100

الجدو ّ ل 26زد ّ ة فعل المتعلّمين اتجاه درس القواعد.

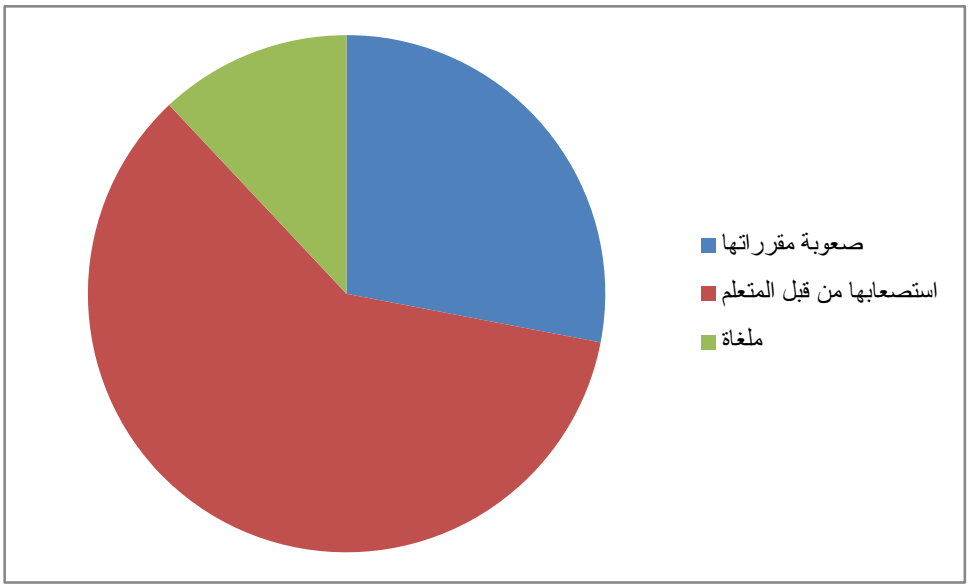


تبيّ ن إحصاءات الجدو ّ ل إجماع المعلمين على قلّة تركيز المتعلمين وشرود ذهنهم أثناء عرضهم لدروس القواعد، حيث بلغت نسبتهم 72% أي ّ ما يعادل 18 معلما من 25، بي ّ نما ترى نسبة 28% منهم أن ّ استيعاب متعلميهم في هذه المادة جي ّ د، وهذا ما يفسر ضعف نسبة كبيرة من المتعلمين في استخدام اللّغة العربي ّ ة تحدثا وكتابة، وقد ّ يرجع ذلك إلى المعلم من خلال ضعف فعالية الاستراتيجيات التي يتبعها من أجل استثارة دافعي ّ ة المتعلمين، وعدم ملائمة الطريقة المتبعة، وعدم مراعاته للفروق الفردية، أضف إلى ذلك شعور التلاميذ بالملل والتضجر من مادة القواعد بسبب جفاف المحتوى المقد ّ م إليه.

س6حسب رأيـ ّك إلى ما يعود نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّـ غة؟

الإجابة	التكرار	ـ ّ سبة المئوية
صعوبة مقرراتها	7	%28
استصعابها من قبل المتعلم	15	%60
ملغاة	3	%12
المجموع	25	%100

الجدول 27:سبب نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّـ غة.



نلاحظ من خلالمعطيات الجدو لّ أن ّ نسبة كبيرة من المعلمين ترىأن ّ نفور المتعلمين من قواعد اللّـ غة يؤول إلى استصعابهم لها، وقد ّ قد ّ رت بـ 60%بي ّ نما ترى 28%أن ّ هذا القوّ مرده صعوبة مقرراتها، في حين لم ّ تقم 12%في ّ ما يعادل 3 معلمين بالإجابة على السؤال.

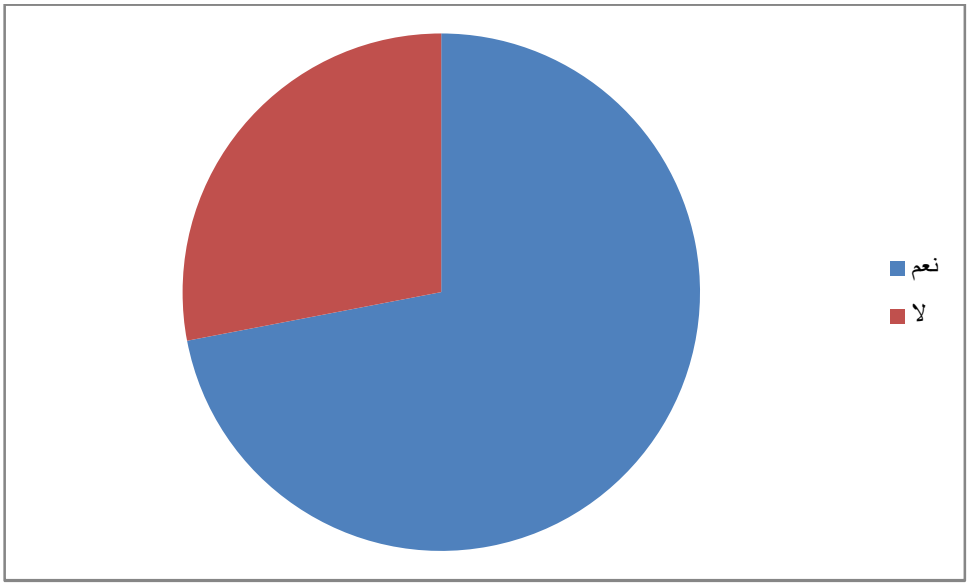
فشعور المعلمين بصعوبة قواعد الن ّ حو قبل إقبالهم على دراستها عائد غلى تلك الفكرة التي رسخت في أذهانهم رنأ ّ اللّـ غة العربي ّ ة معقدة لكثرة تفرعاتها، وأن ّ قواعدها صعبة المنال،

لا يمكن استيعابها مهما حاولوا ذلك، وهذا من مخلفات أعداء اللّغة العربيّة الذين حرصوا «على بث دعايات واسعة ضدّها وقاموا بصبها في أذهان كثير من شبابالأمّة كي يكونوا معاول هدّتنخر في كيانها الشامخ، فصوّروالهم أنّ العربيّة صعبة، وأنّ قواعد النّحو عسيرة الفهم ونادوا باسم التسهيل والرّفق بالطلابيأنّ يستغني عن الإعراب والاكتفاء بتسكين أواخر الكلمات»[1].

س: هل يمكنأنّ يؤدي نفور المتعلّمين من دروس القواعد إلى كره اللّغة العربيّة ككل؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	18	%72
لا	7	%28
المجموع	25	%100

الجدول 28:نفور المتعلمين من قواعد اللّغة العربيّة قد يؤدي بهم إلى كرهها ككل.



(1)أحمد عبد الله البلتي، أهميّة اللّغة العربيّة[مناقشة دعوى صعوبة النّحو]، ص 25.

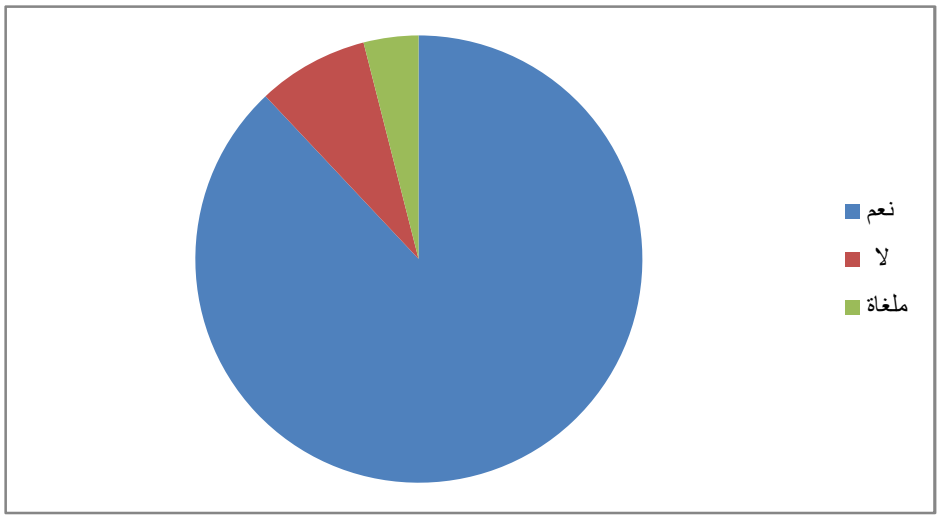
من خلال الجدول السابق، يتضح لنا أنّ أغلب المعلمين يرون نفور المتعلمين وعدم حبهم لقواعد اللّغة، قدّ يؤدي بهم إلى نفورهم من اللّغة العربيّة وكرههم لها، وقدّ بلغت نسبتهم 72% في حين ترى نسبة 28% أنّهم عكس ذلك.

فإعراض المتعلمين عن دراسة قواعد اللّغة العربيّة واستصعابهم لها يؤدي بهم إلى عدم فهمها واستعمالها في التحدّث والكتابة بشكل جيّد وسليم، وبالتالي ضعفهم في التمكن من ذلك يشعرهم حيالّها بالفشل والهوان وبالتالي التخلي عنّها وعدّم التوجه إلى دراستها على أحسن وجه.

س: هل ترجعون ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّة إلى إعراضهم عنّها والنّفور من دراسة قواعدها؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	22	%88
لا	2	%8
ملغاة	1	%4
المجموع	25	%100

الجدول 29: ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّة عائد إلى إعراضهم عنّها وعن قواعدها.

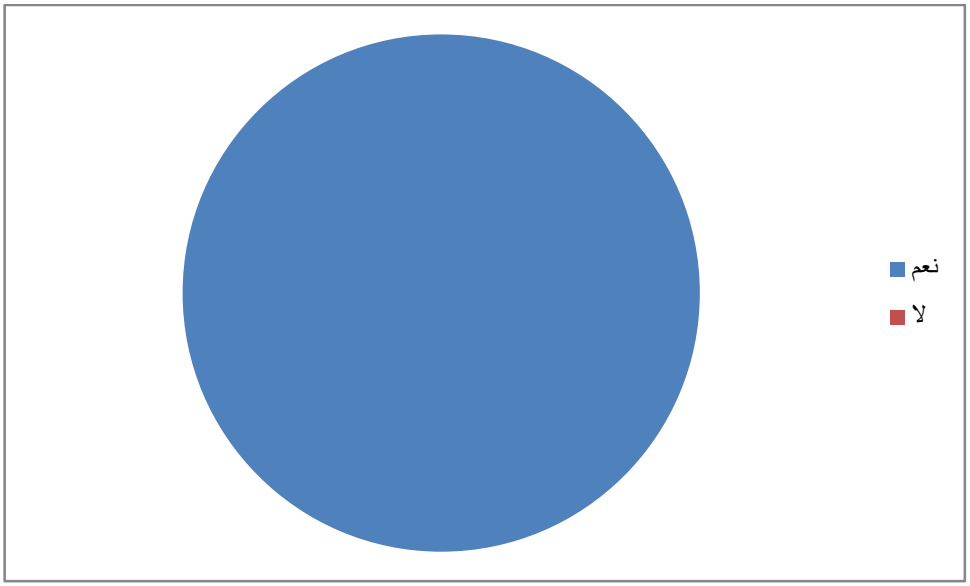


من خلال إحصائياللجدو لّ، نستنتج أن ّ ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّ ة مرده إعراضهمعنّ هانفورهم من دراسة قواعدها حيثّ قدّ رت نسبة القائلين بذلك 88%، في حين ترى 8%أنّ ه سبب غير وجيه لضعف التلاميذ في اللّغة العربيةّ، فنفور التلاميذ وا ٍعراضهم عن دراسة اللّغة العربيّ ة كلغة راقية يعود إلى استصعابهم لقواعدها من جهة (كما اشرنا سابقا)، وشعورهمأفضليّ ة اللّ غاتالأجنبيّ ة والنظر إليها نظرة قاصرة من جهة أخرى وهذا ما سنتطرق إليه في الصفحات اللاحقة.

س:حسب رأيّ ك هل يتجه المتعلمون لدراسة اللّغة العربيّ ة لأنها مادة أساسية في المقرر؟

الإجابة	التكرار	ّ سبة المئوية
نعم	25	%100
لا	0	%0
المجموع	25	%100

الجدو ّ ل 30:دراسة المتعلم اللّغة العربيةّ لأنّ ها مادة أساسية في المقرر.



يوضح الجدول إجماع المعلمين بنسبة (100%) أن سبب اتجاه المتعلمين إلى دراسة اللّغة العربيّة هو لأنّها مادة أساسية في الوقت، ذلك لأن معظم المواد الدراسية غير العلميّة في مراحل التعليم الثلاث(ابتدائي، متوسط، ثانوي) كالتربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافيا، التربيةالمدنيّة...الخ تدرّس باللّغة العربيّة على اعتبارأنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسميّة في البلاد، فضلا عن ارتفاع معامل مادة اللّغة العربيّة بالنّسبة للشعب الأدبية، وهذا ما يجعل الهدف من تعلّمهابر اغماتي نفعي، يمكنه من تحصيل نقاط أكثرفي المواد الدراسيّة المبرمجة في مرحلته.

فقد أثبتتلنا معطيات الجدول تدنّي حبّ تعلّم اللّغة العربيّة في سجية متعلميها، على الرّغم من كونها لغةالأم التي فطره الله عليها.

س: لماذا لا يتواصلالمتعلمون باللّغة العربيّة الفصحى خارج القسم؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئوية
لصعوبتها وتعقدها.	0	%0
لخوف من الوقوع في الخطأ واللّحن.	1	%4
لأنّ ذلك يسبب لهم إحراجا ويجلب لهم الاستهزاء.	24	%96
المجموع	25	%100

الجدول 31سبب عدم تواصل المتعلمين باللّغة العربيّة خارج القسم.

لقدّ أجمع المعلّمون نبّسبة 96%على أنّ عدم تواصل المتعلمين باللّغة الفصّحى خارج الحصص الدراسيّة لأنّ ذلك يسبب لهم الإحراج ويجلب لهم الاستهزاء.

وذلك لما يتلقاه المتحدث باللّغة العربيّة فالفصّحى في المجتمع من ردود فعل ساخرة ومسيئة حيث ينعتوه بالمتخلّف والجاهلي، لأنّ اللّغات الأجنبيّة والعاميّة من منظورهم هي التي تدل على العصرنة والتقدّم، وأنّ اللّغة العربيّة لغة شعر لا أهمية لها، وحسب اعتقادهم أنّها تنقص من أهميّة وقيمة المتحدث بها، وهذا راجع لعامل الاستعمار والعولمة ووسائل الإعلام وغيرها التي ساهمت في جعل أبناء اللّغة العربيّة ينظرون إليّها نظرة احتقار.

س:حسب رأيّك إلى ما يعود عزوف المتعلمين عن اللّغة العربيّة واتجاههم إلى غيرها من اللّغات الأجنبيّة؟

الإجابات
ـنّ لمتكلم باللّغة العربيّة يتعرض للسخرية والاستهزاء. - طغيان اللّغات الأجنبيّة على الإدارة ومراكز البحوث والمجالات العلميّة. - إلى المناهج الدراسية التي تدرس فيها المواد الأدبية باللّغة العربيّة، أمّا المواعد العلمية فتدرس باللّغات الأجنبية (الفرنسية). -لأنّ المستعمر الفرنسي زرع في عقولنا دونيّة اللّغة العربيّة. - لأنّ المجتمع يفضل اللّغات الأجنبيّة ويعتبر اللّغة العربيّة لغة قرآن وشعر. -لأنّ المتحدث باللّغة العربيّة يتعرض للسخرية والاستهزاء. بسبب العولمة وتبعاتها. - بسبب مواقع التواصل الاجتماعي التي تستعمل لغة خاصة بها. - عدم تثبيت أهميّة اللّغة العربيّة في نفسيّة المتعلم. - مخلفات الاستعمار الفرنسي التي تتمثل في طغيان اللّغة الفرنسية في جميع المجالات (لافتات المحال التجارية، وسائل الإعلام، الإدارات، التعليم الجامعي...الخ). -لأنّ المتحدث باللّغات الأجنبية يحوز على مكانة المثقف في مجتمعنا. - تدريس العلوم باللّغات الأجنبيّة. - تشتراط اتفاق اللّغات الأجنبية في سوق العمل.

الجدول 32:سبب عزوف المتعلمين عن اللّغة العربيّة واتجاههم إلى اللّغات الأجنبيّة.

يتضمن هذا الجدول جملة الأسباب التي قدمها 14 معلما من أصل 25 معلما، ويظهر لنا من خلال هذه الآراء، أنّ عزوف متعلّم اللّغة العربيّة عن الاهتمام بها لأنّ حديثه بها يجعله موضع سخرية واستهزاء من قبل زملائه ومن قبل المجتمع الذي يعيش فيه، و«هذا السلوك اللّغوي المضطرب يوحي للعارفين ولغير العارفين بأنّ القوم في مجملهم لم

يقدّروا لغتهم قدرها ولم يعدلوا في موقفهم منها،كما يوحي هذا السلوك أيضا وهو وارد وله شواهد كثيرة بنظرة العرب إلى اللّغة العربيّة نظرة دونيّة»في سلم التواصل اللّغوي»[1]، على خلاف نظرتهم للّغات الأجنبيّة خاصة اللّغة الفرنسيّة عندنا في الجزائر فهي بالنّسبة لهم رمزا للرقيّ والتطوّر، وهذا الشعور حسب تعليلات المعلمين له عدّة أسباب تتمثل في مخلّفات الاستعمار الفرنسي في الجزائر الذي عمل على هدم الهويّة الجزائرية من خلال القضاء على اللّغة العربيّة وإحلال اللّغة الفرنسية مكانها، أمّا الثاني يتمثل فيهاجس العولمة التي استطاعت أنّ تغزو فكرنا ولغاتنا وحتى أبناءنا ومنازلنا، وكذلك ضعف السياسة التعليمية في الجزائر من خلال احتكار تدريس العلوم باللّغات الأجنبيّة، أمّا اللّغة العربيّة فوفّروها تدريس الشعر والنّصوص الأدبيّة.

وعليه تضافر هذه الأسباب على متعلّم اللّغة العربيّة أدى به إلى الشعور بقصورها والنظر إليها نظرة دونية ومن ثمّ إهمالها والتوجه إلى إتقان غيرها من اللّغات الأجنبية.

(1)كمال بشر، العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، ص 14، 15.

يمكن القو ّل أن ّ ضعف متعلّم اللّغة العربيّة وعجزه عن التحدث والكتابة بلغة سليمة فصيحة، يعود بالأساس إلى تضافر جملة من العوامل في البيئة التي يعيش فيها، والتي شكلت حجر عثرة أمام اكتسابها الجّيد بسبب إهمالها للّغة العربيّة وطغيان المستوى الهجين على استعمالاتها، ويعدّ إهمال الأسرة للّغة العربيّة أو ّل معيق يصطدم به المتعلم، وذلك من خلال تخاذلها في استعمال المستوى الفصيح للتو اصل معه، ما أدى به إلى محاكاة نماذج لغويّة مشوبة باللّحن والعاميّة الممزوجة باللّغة الفرنسيّة، أضف إلى ذلك عدم مساهمتها في منّع المتعلم من استعمال العاميّة في القسم أثناء الحصص الدراسيّة، وعدم حرصها على التحصيل الجيّد للّغة العربيّة وهذا قدّ يكون بسبب أميّة الوالدين أو انشغالهما بأمور الحياة، كذلك تدني تدّخل الأّولياء في تذليل الصعوبات التي تعتري المتعلم في تعلّم الفصّحى ومظاهر هذا التدني حسب مدرسي ّ اللّغة العربيّة:غياب المراقبة اليوميّة لأبنائهم كالمراجعات المسائية وأداء الواجبات المنزلية، وعدم استطلاعهم على أداءهم اللّغوي في القسم، وحسب آراء بعض المدرسين أن ّ هناك فئة من الأسر تو ّجه اهتمامها صو ّب اللّغة الفرنسيّة من خلال الإقبال على مدرسي ّ هذه اللّغة للاطمئنان على مستوى أبنائهم فيها، كما لمزاحمة اللّهجات العاميّة وطغيانها على اللّغة العربيّة أثر سلبي ّ علىمتعلّم اللّغة العربيّة، ويتجلى هذا الأثر في الموقف التعليمي في تدخلها بشكل كبير في لغة المتعلمين أثناء الحصص الدراسية، وهذا عائد إلى استعمالها المطلق في المجتمع والأسرة كما أشرنا سابقا، وقد أدّى هذا التدّخل الكبير بالمتعلم إلى الو ّقوع في الأخطاء اللّغوية (صوتية، صرفية:كالخلط بين المذكر والمؤنث في الجمع، نحوية:الوقوف على الساكن في جميع الحالات ، تركيبية: كالتقديم والتأخير في عناصر الجملة، فضلا عن طغيان الأساليب الركيكة على تعابيرهم، كما أقر ّ الأساتذة أن ّ لجوء بعض معلمي ّ اللّغة العربيّة إلى استعمال العاميّة في بعض الأحيان يؤثر سلبا على تعلّمها، لأن ّ ذلك يشجع المتعلّم على استخدامها في تعابيره الكتابية والشفوية، وعلى الرغم من الآثار السلبية التي يحدثها تدّخل العاميّة في لغة متعلّم اللّغة العربيّة، إلا

أنّها تعتبر عند نسبة معتبرة من المعلمينخاصة مدرسي ّ المرحلة الابتدائية_ عاملا مساعدا وميسرا في بعض الأحيان، لأن ّ هناك مفردات وعبارات لم تطرق على سمّع متعلم هذه المرحلة من قبل، وبالتالي يجد صعوبة في فهمها، وهذا ما يجعل العامّية ضرورة ملّحة من أجل تحقيق الفهم وتوصيل الفكرة.

ولعل ّ أكبر عائق يواجه متعلّم اللّغةالعربيّة عندنا في الجزائر هو الذي تمتد جذوره إلى فترة الاستعمار الفرنسي الذي عمل جاهدا على طمس هو ّية وعروبة الشعب الجزائري من خلال القضاء على اللّغة العربيّة وتحقيرها في نظر أبنائها والتشجيع على استعمال اللّغة الفرنسية، ودليل ذلك أن ّ نسبة كبيرة من المعلمين تؤكد على استعمال المتعلمين ألفاظا وعبارات باللّغة الفرنسيّة أثناء محاولاتهم التعبير باللّغة العربيّة، كما أفرز طغيانها على الإدارات والمعاملات، والتعليم الجامعي والمجالات العلميّة وفي خطاباتها اليوميّة، وتدريسها في المرحلة الابتدائية متعلّم لا يحسن التحدث باللّغة العربيّة ولا اللّغة الفرنسيّة ، فضلا عن ما رسخ في اعتقاده وهو أن ّ الفرنسية لغة الرقي ومن لزوميات الحياة اليوميّة في حين اللّغة العربيّة لغة ميّتة لا جدوى من تعلّمها.

كما يشكل إهمال وسائل الإعلام والإعلانات التجاريّة للّغة العربيّة أثناء تقديم برامجها اليوميّة عائقا آخر يصادف المتعلّم في محيطه الاجتماعي، ذلك أن ّ لغتها لا تعتبر نموذجية بالنسبة له، لأن ّ استعمال اللّغة العربيّة فيها متقلص لحساب العاميّة وعبارات اللّغات الأجنبيّة، فضلا عن مساهمتها في إشاعة الأخطاء اللّغويّة بأنواعهاالإملائيّة ،الصو ّتية وغيرها.

ومن أكثر الوسائل الإعلاميّةتأثيرا على المتعلّم هما التلفاز والانترنيت لأن ّ المتعلّم سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة يجد من هاتين الوسيلتين ملاذا لإشباع حاجاته الترفيهية، وبالتالي تكرار هذه النماذج اللّغوية المغلوطة على مرآه ومسامعه يخرجها من حيز الغرابة والشذوذ إلى الألفة والاستعمال، لكن في المقابل التزام بعض الإعلاميين العربيّة الفصّحى في

خطاباتهم واستغلال خاصيّة الإعلاميّة في نشرات الأخبار والبرامج الدينيّة والوثائقية، و بث رسوم متحركة بالعربيّة الميسرة، يسهم في نشر لغة عربيّة سهلة من خلال استحداث مصطلحات وعبارات تفي بعملية الإبلاغ التام، له أثر إيجابي على متعلّم اللّغة العربيّة لأنّ ذلك يسهم في تطويع ألسنتهم ومسامعهم على لغتهم الفصحى.

أمّا العائق الأشدّ تأثيرا على تعليميّة اللّغة العربيّة هو إهمال الساسة المسئولون ورجال الدولة اللّغة العربيّة وضربها عرض الحائط في خطاباتهم التي تأتي أغلبها بالعاميّة المفرنسة أو اللّغة الفرنسيّة، وللأسف أنّ إهمالهم هذا لا يقتصر على خطاباتهم فحسب، بل تعدى إلى خلق عوائق تربويّة أخرى جعلت من المدرسة أو المؤسسة التعليميّة وسطا آخر يسيء تعليم اللّغة العربيّة وذلك من خلال:

عدم تخصيص الحجم الساعي الكافي لتدريس مواد اللّغة العربيّة لأنّ طول البرنامج الدراسي يستنفذ جهد المعلم ووقته، بحيث لا يساعده على مراعاة الفروق الفردية واتباع الطريقة المناسبة في التدريس، كذلك عدم الاهتمام بالمعلّم من حيث التكوين والتأهيل الذي يؤدي به إلى التقصير في أداء وظيفته، وقد يتجاوز ذلك إلى استعمال العاميّة واللّغة الفرنسيّة في التدريس، أضف إلى ذلك عدم توفير الوسائل التعليمية الحديثة في المؤسسات التربوية، وهذا يقلل من فعّالية تدريس مواد اللّغة العربيّة وعدم استثارة دافعيّة المتعلّم ما يؤدي إلى تقديم محتوى جاف وممّل، أضف إلى ذلك كثرة الأخطاء اللّغويّة الواردة في الكتب المدرسية الخاصة باللّغة العربيّة، والتي لها أثر بالغ على المتعلّم لإيمانه أنّ كل ما هو وارد فيه صحيح ولا يمكن مناقشته، وهذا دليل على عدم حرص المسئولين على إخراج كتاب نموذجي للّغة العربيّة وقواعدها، فضلا عن ابتعاد موضوعاته عن بيئة وحاجات المتعلّم واشتماله على مقررات لا تناسب المستوى العمري والمعرفي لديه، وهذا ما جعل مدى نهوضه بمستوى المتعلمين في اللّغة العربيّة ضعيف حسب رأي مطبقيه في الميدان.

وتضافر جلّ هذه العوائق في البيئة المحيطة بالمتعلّم من شأنه أنّ يؤدي به الأمر إلى مواجهة وجه آخر للّغة العربيّة في الموقف التعليمي مغاير تماما لما ألفه خارجه، وهذا ما خلق له صعوبةكبيرة في التآلف مع العربيّة الفصحى، ما أدى إلى خلق عوائق أخرى تكمن في نفسيّة المتعلم، منها تدني أو نقصان رغبته في تعلّم اللّغة العربيّة وقدّ يكون هذا عائد إلى عدم حرص الوالدين على تنشئة متعلم يحب اللّغة العربيّة وعدم تحسيسه بضرورة إجادة اللّغة العربيّة تحثا وكتابة، وشعور المتعلم بأهمية اللّغة الفرنسيّة لأنها تصادفه أينما يذهب: مركز البريد، الطبيب، الصيدلي...الخ.

كما يؤكد جلّ المعلمين على نفور المتعلمين من دراسة القواعد النحويّة حيث تكون ردّة فعلهم أثناء تقديمهم لهذه المادة قلة التركيز وشرود الذّهن، وهذا عائد إلى الأفكار التي رسخت في أذهانهم بأنّ اللّغة العربيّة معقدة لزخرها المعرفي، وأذّها صعبة المنال ولا يمكن فهم واستيعابها مهما حاولوا ذلك، كما قدّ تعدى نفور المتعلمين لقواعد اللّغة العربيّة إلى كرهها والإعراض عنها، لأنّ استصعابهم لقواعدها أشعرهم بالضعف والفشل حيّالها، وكان هذا الموقف سببا وجيها في ضعف مستواهم في اللّغة العربيّة، لأنّ النّحو العربيّ روح اللّغة العربيّة وعمودها الفقري وبدونه تضمحل وتفنى.

وهذا ما جعل اتجاههم لدراستها هو فقط لأنها مادة أساسية في المقرر وهذا ما أكدته نسبة، من السيغ، لأنّ باقي المواد الدراسية المبرمجة في مرحلته تدرس باللّغة العربيّة، وهذا ما يجعل علاقته بها نفعيّة براغماتية تمكنه من تحصيل مجموع معتبر وجيد من العلامات.

كما أرجع المعلمون أنّ عدم تواصل المتعلمين بالعربيّة الفصحى خارج القسم إلى شعورهم بالخجل والحرج إزاء ذلك، وهذا عائد إلى ما يلاقيه المتحدث باللّغة العربيّة من سخرية واستهزاء في المجتمع، لأنّ اللّغة العربيّة في نظرهم لغة المتخلفين والأميين ، وأنّ

اللّغات الأجنبية خاصـّة اللّغة الفرنسيـّة عندنا والعاميـّة المستحدثة، هي التي تدل على التقدّم واللباقة في نظرهم وهذا عائد إلى ما تبثه وسائل الإعلام من برامج بالعاميـّة واللّغات الأجنبيـّة، وحرص بعض الأسر على تلقين اللّغات الأجنبيـّة لأبنائها على حساب اللّغة العربيـّة، أضف إلى ذلك مخلفات الاستعمار الفرنسي إلي عمل جاهدا في القضاء على علاقة اللّغة العربيـّة بأبنائها، كذلك الهاجس العولمة التي استطاعت أن تغزو فكرنا وعاداتنا وتقاليدنا ولغتنا، حيث جعلت الكلّ يولع بها وبلغتها الانجليزيـّة، فضلا عن ضعف سياسة تعليم اللّغة العربيـّة في الجزائر من خلال احتكار تدريس العلوم باللّغة الفرنسيـّة، أمـّا اللّغة العربيـّة يقتصر دورها في تدريس النّصوص الشعرية والأدبية وهذا ما أفقدها حيويتها ومكانتها لدى متعلميها الذين أصبحوا ينظرون إليها نظرة دونيـّة، ما أدى بهم إلى احتقارها وإهمالها وإن أجبروا على دراستها فإنّهم حتما سيحتفظون بقواعد صوتية وصرفية ونحوية مغلوطة.

خاتمة

من خلال ما قدّمناه في هذا البحث والذي أنجزناه عن طريق الدراسة الميدانية واستجواب معلمي اللّغة العربيّة في المراحل التعليميّة الثلاث توصلنا إلى مجموعة من النتائج مرفقة بجملة من الاقتراحات والحلول التي عسى أنّ تأخذ بعين الاعتبار من قبل الأوّلياء ومصممي مناهج تعليميّة اللّغة العربيّة ومنفذي هذه المناهج في الميدان.

إنّ الضعف اللّغوي الذي يعاني منه كلّ متعلّم لغة عربيّة في مؤسساتنا التعليميّة اليوم، مرده إلى ما تلاقيه اللّغة العربيّة من إهمال وتهميش في البيئة التي يعيش فيها هذا المتعلّم، الأمر الذي أدى به إلى مواجهة وجه آخر للّغة العربيّة في الموقف التعليمي، وهذا ما خلق له صعوبة كبيرة في التآلف مع هذه اللّغة وإتقانها وبالتالي النّفور منها والإعراض عنها.

ما يمكننا قوله أنّ هناك عوائق اجتماعيّة وأخرى نفسيّة حالت دون اكتساب المتعلّم للّغة العربيّة بشكل جيّد، والتي نجملها حسب وجهة نظر معلميها في النقاط الآتية:

- **<u>العوائق الاجتماعية:</u>**

يمكن أنّ تشكل الأسرة أوّل عائق يصطدم به المتعلّم من خلال:

- الإهمال والتهميش للّغة العربيّة أغلب الأسر الجزائريّة التي تعاني من تفشي العاميّة الممزوجة بعبارات وألفاظ فرنسيّة.
- تدني إسهام الوالدين وحرصهما على منع المتعلّم من استعمال لغة البيت (العاميّة) أثناء الحصص الدراسية.

تقصير الأوّلياء في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلّم في تعلّم الفصحى من خلال غياب المراقبة اليوميّة لأبنائهم كالمراجعات المسائيّة وأداء الواجبات المنزليّة، وعدم استطلاعهم على أدائهم اللّغوي في القسم، وانعدام مساعدتهم في معالجة الأخطاء التي تشيع عند المتعلم، فضلا عن حرص بعضهم على ضرورة تلقين اللّغة الفرنسيّة لأبنائهم.

كما للعاميّة أثر سلبي على تعلّم اللّغة العربيّة ومن مظاهر ذلك:

- تدخلها بشكل كبير في لغة متعلّمها العربيّة، وما تشهده الصّفوف الدراسيّة إلا دليل على ذلك، حيث نجد جلّ التلاميذ يقحمون العاميّة أثناء إجابتهم الشفويّة الكتابيّة.

أنّ اقحام المتعلّم للّهجة العاميّة في مناقشته وتعابيره أدى به إلى الوقوع في الأخطاء اللغويّة بشتى أنواعها الصوتيّة الصرفيّة، النحويّة، التركيبيّة ...إلخ، كما أدت محاكاته للتراكيب العاميّة إلى نسج أساليب لغويّة ركيكة.

اعتبار-العاميّة عائقا من وجهة نظر معلميّ اللّغة العربيّة، ولكنها تعتبر بالنّسبة لمعلميّ المرحلة الابتدائية عاملا ميسرا في بعض الأحيان لأنّهم يستعينون بها في توصيل المعنى الذي استعصى على متعلّم هذه المرحلة فهمه بالعربيّة الفصحى.

المرجعية التاريخيّة للجزائر (الاستعمار الفرنسي):

لقدّ حاول الاستعمار الفرنسي إبّان تواجده في الجزائر القضاء على اللّغة العربيّة من خلال جعلها اللّغة الثانية بعد اللّغة الفرنسيّة، وجعل الجزائري يحتقر لغته وتفضيل اللّغة الفرنسية والانبهار بها، وللأسف أنّ أثر الاستعمار ظلّ متوارثا أبا عن جدّ، ومن مظاهر ذلك في المواقف التعليمية:

تدخل اللّغة الفرنسيّة في لغة المتعلم أثناء محاولاته التعبير باللّغة العربيّة في الحصص الدراسية، وهذا عائد إلى استعمالها إلى جانب العاميّة في الأسرة والمجتمع، وطغيانها على الإدارة والعلوم والتعليم العالي ...إلخ.

-تعليم اللّغة الفرنسيّة في المرحلة الابتدائية، وهذا ما جعل الطفل أو المتعلم يعاني من تأخر في نموّ لغته الأمّ .

-تفضيل الناشئة للّغة الفرنسيّة وانبهارهم بالشخص الذي يتقنها، وهذا ما زحزح اللّغة العربيّة عن الصدارة في نفوس متعلميها.

أنّ لطغيان اللّغة الفرنسيّة في معاملات المجتمع الجزائري وتعليمها للنّشئ في المرحلة الابتدائية أفضى إلى إنتاج متعلّم لا يحسن التحدث والكتابة وحتى التفكير بكلتا اللّغتين العربيّة والفرنسيّة.

و لوسائل الإعلام والإعلان أثر بالغ على متعلّم اللّغة العربيّة، وذلك لما تتسم به خطاباتها من سلبيات لغويّة تتجلى في:

- ابتعاد لغتها عن معايير السلامة اللغويّة والفصاحة.
- نشر العاميّة واللّغات الاجنبيّة.
- إشاعة الأخطاء اللغويّة (إملائية، صوتية، صرفية، نحوية ...الخ)
- إشاعة الكلمات الدّخيلة على اللّغة العربيّة.

وتزداد خطورة وسائل الإعلام ولافتات الإعلانات على المتعلّم مع تنوعها وانتشارها في عصر التطوّر العلمي والتكنولوجي.

أنّ من أشدّ الوسائل الإعلامية تأثيرا على متعلّم اللّغة العربيّة التلفاز، وذلك لتوفره في كلّ بيت ما يجعل المتعلّم يقضي معظم أوقات فراغه في مشاهدة برامج وأفلام ورسوم متحركة تختلف فيها العاميّة والأخطاء اللغويّة من فضائية لأخرى، وثاني وسيلة هي الانترنيت وذلك من خلال إبحاره في مواقع التواصل الاجتماعي الفايسبوك، تويتر ...الخ، التي تشجع على استعمال الانجليزية واختصار العبارات في شكل رموز وأرقام، وهذا ما يقلّص استعمال اللّغة العربيّة في هذه المواقع.

على الرغم من السلبيّات اللّغويّة لوسائل الإعلام والإعلان إلا أنّه لها أثر إيجابي على اللّغة العربيّة، يتمثل في التزام بعض البرامج كنشرات الأخبار والحصص الدينية والثقافية باللّغة العربيّة الفصحى، وهذا ما يساعد على نشرها بنسبة تفوق تعليمها في المدارس، فضلا عن خلقها لعربيّة ميسرة تتماشى مع متطلبات العصر.

إهمال الساسة ورجال الدو ّلة اللّغة العربيّة في خطاباتهم التي تأتي جميعها بالعاميّة أو اللّغة الفرنسيّة، لهذا أثر كبير على نفسيّة المتعلّم حيث يشعر بعدم جدوى تعلّمها مادام واضعو رسميتها في البلاد ومخططو مناهج تدريسها لا يتقنونها ولا يستعملونها البتّة.

- ويظهر تقصير المسئولين على الاكتساب الجيّد للّغة العربيّة لدى متعلميها من خلال:

_عدم تخصيص وقت كاف لتدريس مواداللّغة العربيّة، وهذا ما يجعل المعلم يعاني من طول البرنامج الدراسي، وبالتالي استنفاذ قدراته على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وملائمة طريقة التدريس، و في كثير من الأحيان عدم القدرة على استنفاذ البر نامج بشكل تام.

-عدم العناية بتكوين معلّم اللّغة العربيّة وتأهيله من حيث علّم النفس التربوي، وطرائق التدريس، وهذا ما ينقص من فاعليته داخل القسم، وقدّ يتجاوز الأمر إلى استعمال العاميّة واللّغة الفرنسيّة، أضف على ذلك إتاحة الفرصة لخريجي جميع التخصصات بالجامعة من إمكانيةتدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتئيلة متغاضين عن أهميّة هذه المرحلة في اكتساب اللّغة، وأنفّاقد الشيّء لا يعطيه.

- قلّة الاهتمام بقطاع التربية والتعليم، من خلال ندرة الوسائل التعليمية الحديثة في المؤسسات التربوية، وبالتالي غياب إمكانيّة استعمالها من قبل معلميّ اللّغة العربيّة.

- إعداد كتب مدرسية لا تسهم حتى في النّهوض بمستوى المتعلمين من خلال:

- اشتماله على مقررات لا تناسب المستوى العمري والمعرفي للمتعلمين.

- ابتعاد بعض النّصوص عن بيئة المتعلّم.

- ابتعاده عن السلامة اللغويّة.

فعدّم عناية الساسة ورجال الدو ّلة بتدريس اللّغة العربيّة في القطاع التعليمي، أدى إلى جعل المدرسة أو المؤسسة التربويّة وسطا آخر يواجه فيه المتعلّم عوائق تحول دون الاكتساب الجيّد للّغة العربيّة.

- **العوائق النّفسيّة:**

إنّ للعوامل السالفة تترك أثرها على نفسيّة المتعلّم خاصّة في مرحلة الطفولة – المراهقة-وهذا ما أدى إلى خلق عوائق نفسيّة حالت هي الأخرى دون التعلّم الجيّد للّغة العربيّة وقواعدها، وقدّ تمثلت في:

تدني أو نقصان رغبة المتعلّم في الدّراسة بصفة عامة، واللّغة العربيّة بصفة خاصة، بحيث يعاني الأساتذة من صعوبة استثارة دافعيّة المتعلمين أثناء تدريسهم للّغة العربيّة وروافدها، وهذا راجع غلى استهتار الأولياء بوجوبية تعلّيم اللّغة العربيّة لأبنائهم، وعدم حرصهم على إتقانها بوجه حسن، وكذلك ندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة أدى إلى عرض محتوى جاف وممل، وهذا يقلل من دافعية الإقبال على دراستها.

- يعاني جلّ المعلمين من نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّغة العربيّة خاصة النحويّة منها، حيث يقابلونها بقلّة التركيز وشرود الذهن.
- نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّغة عائد إلى استصعابهم لها ليس إلا، وهذا بفعل الفكرة التي عمل أعداء العربية على ترسيخها في نفوس أبنائها وهي أنّ قواعد النّحو العربيّ صعبة المنال ولا يمكن استيعابها مهما حاولوا ذلك.

إنّ نفور المتعلمين من قواعد اللّغة العربيّة خاصة النّحو العربيّ " أدى بهم إلى كرههم للّغة العربيّة وا ٍعراضهم عنّها.

يرجع جلّ المعلمين ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّة إلى نفورهم من دراسة قواعد اللّغة لأنّ النّحو العربيّ العمود الفقريّ للّغة العربيّة.

أنّ جلّ المتعلمين يتجهون إلى دراسة اللّغة العربيّة لأنّها مادة أساسية في المقرر، وهذا يدلّ على أنّ العلاقة بين اللّغة العربيّة ومتعلمها علاقة نفعيّة براغماتية ، بحيث يمكنه تعلّم اللّغة العربيّة من تحصيل علامات أكثر في المواد الدراسية الأخرى التي تقدم باللّغة العربيّة.

أن- عدم تواصل المتعلمين باللّغة العربيّة الفصحى خارج القسم، مردّه لما يلاقيه المتحدّث باللّغة العربيّة من سخرية واستهزاء واتّهام بالتّخلف والرجعيّة في المجتمع، وهذا ما يجعلهم يوجهون اهتمامهم إلى إتقان المتحدّث باللّغات الأجنبيّة (الفرنسيّة) لأنّها في نظرهم لغة الرقيّ والحداثة، وهذا عائد إلى النظرة الدونية التي يكنّها أبناء اللّغة العربيّة للغتهم الأمّ، بفعل عقد النّقص التي عمل الاستعمار الفرنسي على بثها في المجتمع الجزائري، أضف إلى هاجس العولمة والتطوّر التكنولوجي الذي أدى بالمتعلّم إلى إهمال لغته الأمّ واحتقارها لأنّها في نظر مجتمعه لا تواكب روح العصر ولا تصلح إلا لتدريس القرآن والقصائد الشعرية، وأنّ قمة التقدم هو التباهي بغيرها من اللّغات الأجنبيّة.

ولكن في الحقيقة أن اللّغة العربيّة بريئة من كلّ التهم الموجهة إليها لأنّ العجز والهوان يكمن في أهليها وليس فيها، على حدّ تعبير رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة حيث يقول: "اللّغة العربيّة تتصدر دستورنا باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرسميّة وتضع على كاهل الصفوة من عملائنا والمبدعين في مجالات الفكر والفن مسؤوليات كبيرة، فلا توجد لغة متقدمة أو متخلفة في حدّ ذاتها، وإنّ وصف التقدّم والتخلّف يصدق على الأصح على الناطقين بها، فليس هناك طريق آخر لرقي اللّغة وعلوّ مكانتها على مستوى العالم، غير قيمة منتوجها الفكري وما تحققه من انجازات في العلوم والتكنولوجيات المتقدمة"[1].

وقدّ وضعنا عدّة مقترحات عسى أنّ تفيد في تطويع وتعزيز اللّغة العربيّة في ألسنة ونفوس متعلميها:

- تفعيل دور الأسرة من خلال التزامها بالعربيّة الفصحى كأداة للتواصل على الأقل مع المتعلم، ليعتاد على التحدّث بها منذ الصغر وبالتالي تثبيتها في سجيته وسليقته.

([1]) من خطاب فخامة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في الندوة المغاربية للمجلس 29- 30 جوان 2003 بالجزائر العاصمة،خلفية مجلة اللغة العربية، العربية من منحة الكولونيالية إلى إشراقة الثورة التحريرية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2005.

- على الأسرة تعزيز مكانة اللّغة العربيّة لدى المتعلّم، من خلال العمل على تنمية الوعي بأهميتها ومكانتها وهذا من أجل غرس محبتها فيه، ما يجعله يقبل على دراستها ويسعى إلى إتقان التحدث بها.
- التقليل قدر المستطاع من اللّهجات العاميّة في إنشاءات الكتاب والصحافيين.
- جالتزام معلميّ اللّغة العربيّة في جميع المراحل التعليميّة استعمال اللّغة العربيّة الفصّحى في العمليّة التعليميّة، وا لزام المتعلم بذلك.

عقد مواعيد من لدنّ أساتذة اللّغة العربيّة مع أوّلياء التلاميذ لرصد المشكلات التي يعاني منّها المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة ومحاولة الوّقوف على أنّجع الحلول لذلك.

- تشجيع المتعلمين على الإكثار من المطالعة، وقراءة وحفظ القرآن الكريم.

بث برامج تلفزيونيّة لتعليم اللّغة العربيّة بجميع مستوياتها النحويّة، الصوّتية، الصرّفية، ... الخ، بأيسر الطرق.

- التكثيف من برامج الأطفال والرسوم المتحركة التي تراعي السلامة اللّغوية بصورة مبسطة.
- إلغاء ورفض مسئولي القنوات الفضائية للبرامج المصوغة بالعاميّة واللّغات الأجنبيّة.

سنّ قوانين وتفعيلها بمنع استخدام العاميّة واللّغات الأجنبيّة في لافتات الإعلانات التجاريّة، المحلات، المنتجات، السلع، لافتات الطرق ...إلخ.

-بث برامج تلفزيونية تتمحور مواضيعها حول مكانة اللّغة العربيّة وأهميتها بإبراز مميزاتها وخصائصها.

-التزام اللّغة العربيّة في نشر الإعلاناتبعيدا عن المزج بين العاميّة واللّغات الأجنبيّة، وا نّ كانت طبيعتها تقتضي أنّ يكون أدائها باللّغة الأجنبيّة فلابد أنّ تكون في هذه الحالة مرفقة بترجمة اللّغة العربيّة.

- إبراز الأخطاء اللغويّة الشائعة والعمل على التشهير بها وتصحيحها في شكل مؤلفات حتى يتجنب الناس الوقوع فيها.

تأجيل تعليم اللّغة الفرنسيّة إلى مرحلة لاحقة لأنّ تدريسها في المرحلة الابتدائية يجعلها تزاحم اللّغة العربيّة في نفسية متعلمها.

الاعتماد على النّصوص الشرعية والشعرية في تدريس اللّغة العربيّة وروافدها لأنّها تسهم في تقويّة الملكة اللغويّة وا ثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم.

الإكثار من البرامج التنافسيّة في الصّفوف الدراسيّة بين المتعلمين حول تقديم أفضل جائزة لأفضل متحدث باللّغة العربيّة الفصحى.

تكثيف الدّورات التكوينية لمعلمي اللّغة العربيّة لاستزادتهم بنظريات التعلّم وطرائق التدريس.

تخصيص أساتذة ذوي كفاءة عالية باللّغة العربيّة وآدابها للتعليم في المرحلة الابتدائيّة، نظرا لأهمية هذه المرحلة في بناءالقاعدة اللغويّة.

توفير الوسائل التعليمية الحديثة في المؤسسات التعليميّة، لتمكين أساتذة اللّغة العربيّة من استعمالها، من أجل استثارة دافعيّة المتعلمين وجذبهم اتجاه المحتوى المقدّم لهم.

وضع متخصصين لوضع كتاب مدرسي يتوافق وحاجات المتعلّم الفكريّة واللّغوية والنفسيّة..إلخ، مراعين في ذلك قواعد السلامة اللّغوية.

-تكييف برامج اللّغة العربيّة في جميع المراحل التعليمية مع الحجم الساعي المخصص لها، لضمان تحقيق أفضل للأهداف المسطرة.

وضع مصطلحات علمية مواكبة للتطوّر العلمي، للتقليل من انتشار استعمال المفردات والعباراتالأجنبيّة في اللّغة العربيّة.

سنّ قوانين تقضي بإجبارية التعامل باللّغة العربيّة بين الإداريين وجميع المؤسسات العامّة والخاصّة.

العمل على رفع نسبة حو ّسبة اللّغة العربيّة من قبل مختصين لتمكينها من ولوج عالم التكنولوجيا وبالتالي إمكانيتها لمواكبة روح العصر.

فرض إتقان اللّغة العربيّة على السياسيين ورجال الدو ّلة في خطاباتهم الموجهة للشعب عبر وسائل الإعلام أو غيرها.

القيام بحملات تو ّعويّة بأهميّة اللّغة العربيّة ومكانتها بين لغات العالم داخل الأو ّساط التربويّة.

ومن ثمّ نخلص إلى القو ّل:إنّ مشكلة العوائق الاجتماعيّة والنفسيّة لتعليميّة اللّغة العربيّة ما تزال تحتاج إلى بحوث ودراسات مستفيضة تمكننا من إيجاد حلول لمشاكل لغويّة معقدة يعاني منّها متعلّم المدرسة الجزائرية.

وأخيرا نشكر الله عز ّ وجلّ الذي وفقنا في إتمام هذا البحث.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

برواية ورش عن نافع.

المراجع:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، مصر،ط2 ،1972 ، مادة [المعلم]، ج1 ،2.
2. أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي [للمدارس الثانوية والعليا]، دار نهضة القاهرة، مصر، د ط.
3. أحمد درويش، إنقاذ اللّغةإنقاذ الهو ّ ية تطوير اللّغة العربيّ ة]، نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
4. أحمد عبد الله الباتلي، أهميّ ة اللّغة العربيّ ة ومناقشة دعوى صعوبة النّ حو]، تقديم: عائض بن عبد الله القرين، دار الوطن، الرياض، المملكة العربيّ ة السعودية، ط1، 1990.
5. أحمد علي كنعان، اللّغة العربيّ ة والتحدياتّ المعاصرة وسبل معالجتها، بحث مقدّ م للمؤتمر الدو ّ لي للّغة العربيّ ةاللّعربيّ ة لغة عالميةمسؤولية الفرد والمجتمع والدو ّ لة"كليّ ة التربية، جامعة دمشق،19-23 مارس 2012، بيروت.
6. أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربيّ ة المعاصرة [عند الكتاب والإذاعيين]، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2001.
7. أنطوان طعمة وآخرون، تعليمّة اللّغة العربيّ ة، إشراف أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
8. وأز الجندي، الفصّ حى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، 1982، بيروت، لبنان، د ط.
9. بشير إبريروآخرون، مفاهيم التعليميّ ة بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة]، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر (د ط).

10.ثائر أحمد غباري، الدافعيّة [النظرية والتطبيق]دار المسيرة عمّان، الأردن، ط1، 2008.

11. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، العراق، ط2، 1993.ج8.

12. جورجيزيدان، تاريخ آداب اللّغة العربيّة، دار الفكر، لبنان، ط1، 2011، ج1.

13.حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللّغة أسئلة اللّسانيات [حصيلة نصف قرنمن اللّسانيات في الثقافة العربيّة]، الدار البيضاء للعلوم،بيروت، لبنان، ط1، 2009.

14.خالد عبد السلامدور اللّغة لمألأ في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس الجزائر، 2012.

15.خليل عبد الفتاح حمادوا وآخرون، استراتيجيات اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط 2، 2014.

16.راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللّغة العربيّة [بين النظرية والتطبيق]،دار المسيرةعمّان الأردن، ط1، 2003.

17.صليحة خلوفي، الأخطاء اللّغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية [نماذج من الإذاعة – التلفزة –الصحافة المكتوبة]، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية ،2011، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

18.طه حسين، في الأدب الجاهلي، منتدى مكتبة الإسكندرية، مصر، ط3.

19.طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة [منهاجها وطرائق تدريسها]،دار الشروقعمّان، الأردن، ط1، 2005.

20. عبدالرّحمان حاج صالح، الرّصيد اللّغوي للطفل العربيّ وأهميته والاهتمام بمدى استجابته لحاجات العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2010، ع1.

21. عبد العزيز بن عثمان التو يجري، حاضر اللّغة العربيّة، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة إسيسكو الرباط، المملكة المغربية، د ط.

22. عبد الله بن موسى الطاير، اللّغة العربيّة رؤية خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز لرعايتها والاهتمام بها، ملتقى "جهود المملكة العربيّة السعودية لخدمة اللّغة العربيّة"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، وزارة التعليم العالي، الرياض المملكة السعودية، 8-9 ماي 2013.

23. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دارة المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002.

24. عبدالذّبي اصطيف، مؤثرات في اكتساب لغة الطفل: الأسرة والمدرسة والمجتمع [منظور تكاملي]، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ع4.

25. عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، د ط.

26. عدنان بن علي رضا بن محمد الذّحوي، اللّغة العربيّة بين مكر الأعداء وجفاء الأبناء، دار النحو ي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2008.

27. على آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك [نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسية]، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.

28. علي القاسمي الطفل واكتساب اللّغة بين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسات اللّغوية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ع2.

29. علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، نهضة مصر، القاهرة، ط9، 2004.

30. عمر بن طرية، اللّغة العربيّة وتحدّيات العولمة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر -، ع7.

31. غنية ضيف، الجذورالاجتماعيّة للإعاقة اللّغوية في المدرسة الجزائريّة، مجلة الإرشاد، البصائر الجديدة، الجزائر، 2015،ع4.

32.فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة [وأساليب تدريسها]، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2015.

33. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي،تصحيح وتنقيح عثمان آيت احمد،المركز الوطني للوثائق التربوية،وزارة التربية الوطنية،ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، (دط).

34. كمال بشر، العربيةّ بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، مصر، د ط.

35. محمد أمارة، اللّغة العربيّة في إسرائيل (سياقات وتحديات)، دار الهدى ودراسة دار الفكر، الأردن، ط1، 2010.

36. محمد حمزة الجابري، اللّغة الإعلاميّة [المفهوم والخصائص الواقع والتحدّيات] كنوز المعرفةعمّان، الأردن، دط.

37. محمد سهيل قطوش، تاريخ العرب قبل الإسلام، دار النفائس، بيروت، لبنان ط1، 2009.

38.محمد عبد الشافي القوصي، عبقرية اللّغة العربيّة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو - 2016، الرباط المملكة المغربية، د ط.

39. محمود الذوادي، الازدواجية اللّغوية الأمّارة [ارتباكالهويّة وتصدعها @ المغرب والمشرق.com]، الزّمان، تونس، د ط.

40. مصطفى حسناوي، واقع لغة الإعلام المعاصرداو أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2011.

41. ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، (دط)، 2003، مادة [ع ل م]، ج6.

42. نادية معاتقي، السياسة اللّغوية في الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية [اللّغة العربيّة في خطر]،جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

43. نبيل علي، الثقافة العربيّة و عصر المعلومات [رؤية مستقبل الخطاب الثقافي العربي]، عالم المعرفة، 2001، الكويت، د ط.

44. ذير بوشو، خطر عدم استعمال اللّغة العربيّة في العلوم، مخبر الممارسات اللّغوية [العربيّة في خطر]،2013،كلية الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

45. نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة [واقع آفاق]مجلة العربيّة، محبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، ع2011،3.

46. نصيرة زيتوني، واقع اللّغة العربيّة في الجزائر، مجلة جامعة نلاّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، قسم اللّغة العربيّة،كليّة الآداب، جامعة حائل، السعودية، م27، ع 10،2013.

47. نصيرة لعموري، مشكلة اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعيّةوالإنسانيّة، جامعة أكلي محند أولحاج، جامعة البويرة،الجزائر، أكتوبر 2013،ع14.

48. نهاد الموسى، اللّغة العربيّة و أبناؤها [أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلّبة في اللّغة العربيّة]، دار المسيرة،الأردن، د ط.

49. هدى علي جواد الشمري، سعدون الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار ئلوا، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

50. وليد إبراهيم الحاج، اللّغة العربيّة ووسائل الاتصال الحديثة، دار البلديةعمّان، الأردن، ط1، 2012.

51. وليد جابر قميحة، أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في اللّغة العربيّة، نادي المدينة المنورة الأدبي، المدينة المنورةالمملكة العربيّة السعودية، د ط.

ملحق

ملحق:.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

هذه الاستبانة معدّ ة لإنجاز مذكرة الماستر بعنوان **العلائق** الاجتماعيّ ة والنفسيّ ة لتعليم اللّغة العربيّ ة (من وجهة نظر معلميها)في اللّغة العربيّ ة وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليميّ ة اللّغة العربيّ ة، لذلك نرجو الإجابة عن الأسئلةأدناه ولكم منّ ا كل الشكر والعرفان.

من إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذ:

زواي أسماء عبد الباسط ثماينية

السنة الجامعية:

2016- 2017

ملحق:.....

ستبيان خاص ّ بالمعلمين

المؤسسة: .....

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

العمر: ☐

المؤهل العلمي:.....

سنوات الخبرة: .....

هل تلقيت تكوينا قبل العمل: نعم ☐ لا ☐

1.ما مدى تمكّن التلاميذ من اللّغة العربيّ ة تحدثا وكتابة؟

جيّ د ☐ متوسط ☐ دون الوسط ☐

2.هل يمكن أنّ يؤثر نوع التربيّ ة اللّغوية داخل الأسرة على المستوى اللّغوي لدى المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

3.هل يؤثر المستوى الثقافي للوالدين على المستوى اللّغوي لمتعلّم اللّغة العربيّ ة؟

نعم ☐ لا ☐

كيف؟

4.هل للأسرة تأثير في منع المتعلّم من استعمال لغة البيّ ت (العاميّ ة) داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

5.ما مدى تدّ خل الأوّ لياء في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في تعلّم الفصّ حى؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

6. حسب رأيك هل يمكن أنّ تشكل الأسرة عائقا في وجه تعلّم وتعليم اللّغة العربيّ ة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

7.ما مدى تدخل العاميّ ة في لغة المتعلّم أثناء الحصة الدراسيّ ة؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ملحق:.....

8. ما هي مظاهر هذا التدخل؟

.....

9. هل يمكن أنّ يؤثر لجوء بعض المعلمين إلى العاميّة في شرح وتوضيح ما عسر على المعلمين فهمه بالعربيّة الفصحى على تعلّمها بشكل جيّد؟

نعم ☐ لا ☐

10. حسبك وأيهّل يمكن تعتبر َ العاميّة معيقا لتعليم اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل يستعمل المتعلمون أحيانا مفردات وجملا باللّغة الفرنسيّة بدل مقابلتها باللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل يمكن أنّ تؤثر اللّغة الفنسية على تعلّم اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

13. أيّ من اللّغتين يجيد متعلّم المدرسة الجزائرية التحدث بها؟

اللّغة العربيّة ☐ اللّغة الفرنسيّة ☐ لا يجيدهما معا ☐

14. هل تعتبر ُ لغة وسائل الإعلام والإعلانات التحيلة نموذجيّة بالذّسبة لمتعلّم اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

15. أيّ الوسائل الإعلاميّة تؤثّر تأثيرا على متعلّم اللّغة العربيّة؟

التلّفاز ☐ الصحف ☐ الإذاعة ☐ الانترنت ☐

16. ما مدى تأثير لغة الإعلام والإعلان على تعلّم اللّغة العربيّة حسب رأيّك؟

سلبي ☐ إيجابي ☐ بعض الأحيان سلبي وبعضها إيجابي ☐

ملحق:.....

17حسب رأيّك هل يحسن المسئولون التحدّث بلغة عربيّة فصيحة؟ وهل يؤثر ذلك على متعلّمها؟

نعم ☐ لا ☐

18. هل الوقت المخصص لتدريس موادالغّة العربيّة كافٍ ؟

نعم ☐ لا ☐

19. هل اكتفاء المعلم بالتكوين الجامعي من شأنه أنّ يمكنه من أداء مهمة على وجه حسن؟

نعم ☐ لا ☐

20. ما مدى استعمالك للوسائل التعليميّة الحديثة في تدريس مواد الغّة العربيّة؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

21. هل تعتبر الكتاب المدرسي وثيقة خاليّة من الأخطاء الغّويّة؟

نعم ☐ لا ☐

22. ما مدىإلهام الكتاب المدرسي في الذّهوض بمستوى المتعلمين في اللّغة العربيّة؟

جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

23. ما مدى رغبة المتعلمين في دراسة اللّغة العربيّة؟

قويّة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

24. هل ينفر المتعلمون من دراسة قواعد اللّغة خاصة الذّحوية منها؟

نعم ☐ لا ☐

25. ما هي ردّة فعل المتعلمين أثناء تدريسك لهذه المادة؟

استيعاب جيّد ☐ قلّة التركيز وشرود الذهن ☐

26. حسب رأيّك إلى ما يعود نفور المتعلمين من دراسة قواعد اللّغة؟

صعوبة مقرراتها ☐ إستصعابها من قبل المتعلم ☐

ملحق:.....

27. هل يمكن أن يؤدي نفور المتعلمين من دروس القواعد إلى كره اللّغة العربيّة ككل؟

نعم ☐ لا ☐

28. هل ترجعون ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّة إلى إعراضهم عنها والنّفور من دراسة قواعدها؟

نعم ☐ لا ☐

29. حسب رأيك هل يتجه المتعلمون لدراسة اللّغة العربيّة لأنّها مادة أساسية في المقرر؟

نعم ☐ لا ☐

30. حسب رأيك لماذا لا يتواصل المتعلمون باللّغة العربيّة الفصحى خارج القسم؟

لصعوبتها وتعقدها ☐ الخوف من الوقوع في الخطأ واللّحن ☐

لأنّ ذلك يسبب لهم إحراجا ويجلب لهم الاستهزاء ☐

31. حسب رأيك إلى ما يعود عزوف المتعلّمين عن اللّغة العربيّة واتجاههم إلى غيرها من اللّغات الأجنبيّة؟

.....

فهرس
المحتويات

فهرس المحتويات.....

مقدمة.....أ

المدخل:

1-مفهوم التعليمية..... 2

2-عناصر العملية التعليمية.....3

3-العلاقة بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية. 4

4-تعليمية اللغة العربية..... 5

الفصل الأول:أهمية اللغة العربية وعوامل تدني اكتسابها.

المبحث الأول:نشأة اللغة العربية وواقعها.

أولا:نشأة اللغة العربية 8

ثانيا:عوامل نمو اللغة العربية وتطورها..... 9

ثالثا:أهمية اللغة العربية ومكانتها.....10

رابعا:واقع اللغة العربية الفصحى. 12

خامسا:اضطراب اللغة العربية على المستوى التعليمي.....13.

المبحث الثاني: عوامل تدني اكتساب اللغة العربية.

أو ّلا: العوامل الاجتماعية:

1-الأثر السلبي للأسرة على اللغة العربية 15

2_مزاحمة العامية واللغات الأجنبية للغة العربية 16

3-الأثر السلبي لوسائل الإعلام والإعلانات التجارية على اللغة العربية 19

4-تأثير الاستعمار الفرنسي وسياساته على لغة الشعب الجزائري وثقافته.....23

5-العامل السياسي 24

ثانيا:العوامل النفسية.

1-ضعف دافعية تعلم اللغة العربية 26

2-الاتجاهات 27

أ-استصعاب اللغة العربية(مادة النحو) 28

ب-النظر إلى اللغة العربية نظرة دونية 28

الفصل الثاني: اللغة العربية وواقعها التعليمي.

تحليل استبانات المعلمين.....31

خاتمة 85

قائمة المصادر والمراجع 95

ملحق

فهرس الموضوعات

ملخص