

تحليل الفعالية اللغوية لدى ثنائيي اللغة.

دراسة مقارنة لدى تلاميذ الطور الابتدائي بمدينة تمنراست.

د/ عمري زهير

أستاذ محاضر "ب" بجامعة أم البواقي.

ملخص:

تهدف هذه الورقة إلى دراسة وتحليل الفعالية اللغوية من وجهة نظر نفس-لغوية لدى عينة من ثنائيي اللغة من تلاميذ الطورين الرابع والخامس ابتدائي، مستعملين في ذلك منهج دراسة حالة لتحليل مدونات كتابية عادية لأولئك الأطفال، ولتأكيد ذلك قمنا بدراسة مقارنة لفعالية اللغة لدى عينة من ثنائيي اللغة (تارقية/عربية) مع عينة أخرى من أحاديي اللغة (عربية).

Abstract :

This paper seeks to study and analyze the degree of language efficacy from psycholinguistic standpoint for bilingual pupils who study at the 4th and 5th range of elementary school. To do this, we used a case study method to analyze normal written corpus from those pupils. We compared two samples of pupils, the first containing bilingual pupils (Tergui/Arabic) and the second including monolingual pupils (Arabic only).

مقدمة:

يعود اصل هذه الدراسة إلى التساؤلات المطروحة والدراسات المنجزة حول تأثير اختلاف اللغة الام عن لغة المدرسة وكذا تأثير تعددية اللغات على النمو المعرفي واللغوي والإكتسابات الأكاديمية للتلميذ، حيث تشير دراسات أمريكية إلى أن العديد من التلاميذ الذين يأتون من بيئات تستعمل لغة عامية (Non standard English) تختلف عن الإنجليزية الفصحى (Standard English) يجدون صعوبات أكاديمية جمّة، لأن لغتهم الأم تتداخل وتؤثر على تعلمهم باللغة الإنجليزية، سواء تعلق الأمر باختلاف المفردات، أو البنى التركيبية والصرفية (Labov, 1973, p.314)، بينما نجد دراسة جزائرية ل: (راقم، 2008) تؤكد أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ثنائيي اللغة لديهم فاعلية لغوية أفضل من أقرانهم وحيدوي اللغة... ويتضح لنا تباين واختلاف نتائج الدراسات بين من يرى ان اختلاف لغة الأم عن لغة المدرسة يشكل خطراً على الإكتسابات المدرسية للتلميذ وبين من يرى العكس في ذلك. مم دفعنا إلى القيام بالدراسة الحالية التي جاءت متممة ومكملة للدراسات السابقة ومتعلقة بجانب معرفي لغوي مهم، وتهدف إلى تقصي فاعلية اللغة عند أولئك التلاميذ الذين تختلف لغتهم الأم عن لغة المدرسة، مستعملين في ذلك طريقة نفس لغوية لتحليل مدونات كتابية عادية (غير مرضية)، مبتعدين تماماً عن المعيار المدرسي القائم على غنى وتنوع وتعدد المفردات وسلامة التراكيب النحوية والصرفية كمؤشر على سلامة وغنى اللغة. وقد استعملنا مصطلح ثنائية اللغة «Bilinguism» للدلالة على أولئك التلاميذ الذين

تختلف لغتهم الأم (التارقية) عن لغة المدرسة (العربية الفصحى)، وذلك في مقابل مصطلح ازدواجية اللغة «Diglossia» الذي يعني استخدامات مختلفة للسان واحد كما هو الحال بالنسبة للعربية الفصحى والعامية عندنا.

سنحاول من خلال دراستنا هذه تسليط الضوء على فاعلية اللغة لدى ثنائيي اللغة (عربية / تارقية) من تلاميذ الطورين الرابع والخامس ابتدائي، وذلك من خلال مقارنتهم بأقرانهم وحيدوي اللغة، مم دفعنا إلى طرح الإشكالية التالية:

هل توجد فروق في فاعلية اللغة بين ثنائيي اللغة وأقرانهم وحيدوي اللغة؟

انطلاقاً من إشكالية الدراسة والدراسات السابقة (انظر: راقم: 2008، عبد السلام: 2012، تعوينات: 2014.....) التي توصلت في مجملها إلى أن ثنائيي أو متعددي اللغة لديهم خبرات لغوية متعددة من حيث المفردات والبنى التركيبية أو السير والأفعال اللغوية...، ولديهم مرونة ذهنية وانفتاح فكري بحكم علاقة اللغة بالعمليات الذهنية والمعرفية، وأن عملية تعلم لغة ثانية من الناحية المعرفية هي أصعب وأكثر تعقيداً من عملية اكتساب اللغة الأم التي تعتبر مجرد عملية روتينية بين الطفل ومحيطه، هذا ما يجعلنا نفترض أن ثنائيي اللغة (عربية / تارقية) في دراستنا هذه لديهم فاعلية لغوية أكثر رقياً مقارنة بأقرانهم وحيدوي اللغة (عربية فقط)، وهو مانسعى إلى التحقق منه من خلال الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية:

اللغة، أحادية اللغة، ثنائية اللغة، الفاعلية اللغوية، علم النفس اللغوي، شبكة التحليل.

إن تعددية اللغات في البلدان العربية بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة استقطب اهتمام الباحثين من مختلف التخصصات اللغوية، المعرفية، النفسية والتربوية، بهدف دراسة تأثير ذلك على شخصية الطفل ونموه المعرفي ومساره التربوي، وقد كانت نتائج تلك الدراسات متضاربة بين من يرى أن تعددية اللغة مكسب وغنيمة لغوية معرفية (خصوصاً النفسانيين والمعرفيين)، وبين من يرى خطورة تعددية اللغات على اللغة المحلية وعلى مستقبل الناشئة (خصوصاً اللغويين)، وبالأحرى خطورة ذلك على الإكتسابات الأكاديمية للطفل (خصوصاً التربويين).... ومرد ذلك هو اختلاف التوجهات والإيديولوجيات للباحثين من جهة، ومن جهة أخرى اختلاط وتداخل مفاهيم من قبيل: تعددية اللغة، ازدواجية اللغة، ثنائية اللغة...، وإذا مارجعنا إلى الجزائر نجد أن مشكل تعددية اللغة يبقى يطرح نفسه بإلحاح خصوصاً وأننا نعلم تنوع اللغات المحلية من شاوية، قبائلية، تارقية، ميزابية، عامية وعربية فصحى، ناهيك عن اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية التي بدأت تفرض نفسها بقوة في الآونة الأخيرة. وقد حصرنا دراستنا هذه لمحاولة استكشاف فاعلية اللغة لدى ثنائيي اللغة (عربية / تارقية) مقارنة بأقرانهم وحيدوي اللغة كخطوة أولى، في انتظار تعميم هذه الدراسة على باقي اللغات المحلية الأخرى كالشاوية والقبائلية.

وقد صادفنا في بداية البحث مجموعة من الصعوبات في تحديد مصطلحات الدراسة، ويتعلق الأمر بترجمة المصطلحات اللاتينية «Diglossia» «Bilinguism»، بل حتى المراجع العربية تحتوي على خلط كبير بين هاذين المصطلحين، فبعض المراجع (انظر: كايد، 2002، ص 55-57) تستعمل أو تترجم مصطلح «Bilinguism» على أنه ثنائية اللغة لأنه يتركب من سابقة لاتينية هي (Bi) وتعني مثنى أو مضاعف، و (Lingual) وتعني لغوي، ولاحقة (ism) الدالة على السلوك المميز أو الحالة، وحاصل الترجمة: سلوك لغوي مثنى أو مضاعف، وهذا يعني الثنائية اللغوية. بينما تترجم أو تستعمل مراجع أخرى مصطلح «Diglossia» على أنه ازدواجية اللغة لأنه يتركب من سابقة يونانية هي Di والتي تعني مثنى أو ثنائي، أو مضاعف، و (gloss) والتي تعني لغة، ولاحقة هي (ia) للحالة، وحاصل الترجمة: حالة لغة مثناه أو مضاعفة، وهذا يعني الثنائية اللغوية أيضاً أي أن المصطلحين مترادفين ظاهرياً. كذلك نجد تضارب كبير بين استعمال المصطلحين باللغة العربية: ثنائية اللغة وازدواجية اللغة، ففي الدراسات المشرقية (انظر:

عمارة: 2007، ص 56-96. أبو الحسن وآخرون: 2014، ص 43-45. شطاح: 2014) يستعمل مصطلح ثنائية اللغة «Bilinguism» للدلالة على حالة الفرد الذي يمتلك لغتين مختلفتين في مفرداتهما وقواعدهما، أما مصطلح «Diglossia» فيقابل مصطلح ازدواجية اللغة الذي يستعمل للدلالة على وجود مستويين من اللغة: مستوى رسمي وهو الفصحى، ومستوى يومي دارج وهو العامية، والذي يعرفه (André Martinet) -مصطلح ازدواجية اللغة- على أنه موقف لغوي إجتماعي تتنافس فيه لهجتان لكل منهما وضع اجتماعي وثقافي مختلف، فتكون الأولى شكلا لغويا مكتسبا ومستخدما في الحياة اليومية، وتكون الثانية لسانا يفرض استخدامه في الظروف والمعاملات الرسمية (أندريه مارتيني، 1990، ترجمة ن. سراج، ص 24)، مع العلم أن مصطلح «Diglossia» وضعه العالم «C, Ferguson, 1959». أما الدراسات المحلية (في الجزائر) فتستعمل مصطلح ازدواجية اللغة للدلالة على حالة الفرد الذي يمتلك لغتين مختلفتين كالعربية والفرنسية، أو العربية والأمازيغية (انظر: تعوينات: 2014، راقم: 2008). والذي يترجح عندنا أن الدراسات المشرقية أقرب إلى الصواب من الدراسات المحلية في استخدام المصطلحين، لأن كلمة ثنائية تعني شيئين منفصلين عن بعضهما، وبالتالي يصبح مصطلح ثنائية اللغة يدل على وجود لغتين منفصلتين عن بعضهما سواء في المفردات أو القواعد النحوية والتركيبية، أي كما هو الحال بالنسبة للعربية والفرنسية، أو العربية واللغات الأمازيغية. أما كلمة مزدوج فتعني شيء واحد له جانبان، كقولنا فرد مزدوج الشخصية فهذا نعني به أن شخصيته لها جانبان غير متطابقان ولكنهما يتشابهان في بعض الحالات لأنهما صادرتين عن شخصية واحدة في الأصل. وعليه سنستخدم في دراستنا هذه مصطلح ثنائية اللغة «Bilinguism» للدلالة على ذلك الطفل الذي يمتلك لغتين مختلفتين (تارقية/عربية في هذه الدراسة)، وذلك في مقابل مصطلح أحادية اللغة «Monolinguisim» الذي نقصد به حالة الطفل الذي يمتلك لغة واحدة فقط (عربية فقط في هذه الدراسة). أما مصطلح ازدواجية اللغة «Diglossia» الذي نعني به حالة الطفل الذي يمتلك لغتين متداخلتين إلى حد كبير (عامية/فصحى). وفي الحقيقة نجد أن غالبية أفراد المجتمع الجزائري (خاصة المتعلمين منهم) مزدوجو اللغة، لأنهم يستعملون العامية في حياتهم اليومية، بينما يستعملون الفصحى في معاملاتهم الرسمية، هذا ما يجعل ذلك المصطلح ثابت وليس متغير لأن كل التلاميذ المدرسة الجزائرية مزدوجو اللغة (عامية/فصحى)، وبالتالي لا يمكننا استعمال هذا المصطلح كمتغير للتمييز بين أفراد العينتين طالما أنه ثابت.

وللإشارة أننا سنبتعد في دراستنا هذه كل البعد عن المعيار المدرسي المتبع للحكم على سلامة اللغة والتعبير، فهذا المعيار يستند مقوماته أساسا من تنوع المفردات وتعقدها وعدم تداولها من جهة، ومن جهة أخرى سلامة البنى النحوية التركيبية والصرفية... إن هذا المعيار بسيط ولا يمكن له أن يعكس لنا النشاطات المعرفية التي يستخدمها مستعمل اللغة وصولا إلى إنتاجات لغوية ثرية ومتنوعة، ونقصد بذلك إدماج مختلف أدوار اللغة من وصف وشرح وتبرير وخطاب منقول ومونولوج، مع الحفاظ على انسجام مكونات النص وتسلسل عناصر القصة التي تحمل في طياتها وضوح التعبير «H, Nouani ; 1994». ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن استخدام اللغة لا يتحدد بوضع أو اتفاق وتخطيط مسبق، بمعنى أن تعلم اللغة ليس هو استخدام قوالب وصيغ لغوية سبق تعلمها أو سماعها من قبل كالعادات السلوكية مثلا، بل يتمتع استعمال اللغة بخاصية الإبداع لإنتاج أشكال وقوالب أو صيغ لغوية لم يتم سماعها ولا تعلمها ولا استعمالها من قبل من أجل إشباع حاجات اتصالية بالآخرين مثلما تنص عليه النظرية التوليدية التحولية لـ «N, Chomsky... هذا ما يجعلنا نلجأ بجديّة إلى استعمال مرجعية نفسولوجية والمتمثلة في شبكة تحليل الخطاب المقترحة من طرف «H, Nouani ; 1995». وفي الحقيقة فإن الطفل عندما يكتسب اللغة فإنه لا يكتسب قواعد نحو تلك اللغة - مثلما هو الحال بالنسبة للمعيار المدرسي الذي يفرض على التلميذ تعلم واستخدام تلك القواعد-، وإنما يكتسب الرموز التحتية، أما قواعد النحو فإنها تكتسب فيما بعد في وضعيات خاصة. ولهذا فالطفل لا يتعلم أن الجملة مبنية من فعل وفاعل ومفعول به، وأن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب، وإنما سوف يتعلم بأن الجملة في حد ذاتها تعكس سيرورة معينة وتؤدي مهمة اتصالية معينة، وما يخص جانبها النحوي فسوف ينتبه إليه في المستقبل، حيث أن الطفل يكتسب أولا بني لغوية تحتية أي سير لغوية، وبعدها يطور القواعد

النحوية تدريجياً، وأن التطور النوعي في لغة الطفل يكمن في قدرته على إدماج مختلف هذه السير، التي تكتسب أساساً من خلال الحوار الذي يعتبر كذلك مصدراً لكل الإكتسابات اللغوية، ونؤكد على أهمية دخول الطفل في حلقة الحوار والتي تصبح شرطاً أساسياً في اكتساب اللغة بشقيها المنطوقة والمكتوبة، وليس مجرد إعادة جمل وصياغات لغوية سبق سماعها من طرف المعلم كما هو الحال في المدرسة للأسف. إذن فالكفاءة الإتصالية بالآخرين تسبق الكفاءة اللغوية، ودخول الطفل في الحلقة التفاعلية ينتج عنه إثناء الرصيد المعجمي، اكتساب المزيد من البنى التحتية للغة، ثم إكتساب القواعد النحوية والصرفية والتركيبية.... وما ينتج عن ذلك من تعلم: الحوار، السرد (المونولوج)، ثم اللغة المكتوبة. بعد هذا العرض الموجز حول مفاهيم الدراسة واستعمالنا الإجرائي لها، نبدأ الآن في عرض بعض التعريفات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة كاللغة، مستوياتها، فعالية اللغة، شبكة التحليل.....

1/ اللغة والكلام:

يعرف «Nelson, 1998» اللغة على أنها شفرة إجتماعية مشتركة والتي تستعمل نظام اصطلاحى من الرموز الإعتباطية لتمثيل الأفكار عن العالم من حولنا، وهذه الأفكار تكون مفهومة من طرف الآخرين الذين يستعملون نفس الشفرة. (Laura, 2010, p.10)

اللغة هي نظام رمزي منظم يسمح بالتواصل، يتألف من عناصر حرفية، نحوية، صرفية ودلالية، حيث تنتظم الأصوات في سلسلة لتكوين كلمات تكون خاضعة لقواعد معينة، وتعكس دلالة معينة يريد المتكلم إيصالها للآخرين. (Nicolosi, 1989, p.16)

أما «Chomsky» فيرى بأن اللغة هي ملكة فطرية عند الناطقين بها لفهم وتكوين جمل صحيحة. وقد أوضح «Chomsky» مفهومه الخاص بمستويات المعالجة المتضمنة لفهم العلاقات النحوية (النحو التوليدي التحويلي) بأن اللغة عملية سيكولوجية أساسية تنشأ عن مجموعة محدودة من القواعد لتعطي أنماطاً مختلفة من الإنتاج اللغوي (التنوع اللغوي). (جمعة، 2010، ص19).

إن الكلام هو الوسيلة التي من خلالها يستطيع الفرد التعبير عن علمه الداخلي: رغباته، أحاسيسه، مشاعره وأفكاره.... أي إن الكلام هو استعمال الفرد للغة التي يمتلكها، وبعبارة أخرى هو ترجمة الفرد لرغباته وحاجاته وأفكاره عن طريق كلمات وجمل مفهومة، فالكلمات تنظم وترمز الإحساسات الواردة من أو إلى الإنسان وتعطيها المعنى. لقد تم تحديد الرابط بين نضج المراكز العصبية في القشرة المخية وبين اكتساب اللغة، هذه المراكز متواجدة في المنطقة الصدغ قفوية الجدارية وترابطاتها مع المهاد، هذه المنطقة يتم تنشيطها بين سن 4 إلى 12 سنة من عمر الفرد. إضافة إلى ذلك توجد العديد من القدرات الداخلية التي تبنى عليها اللغة كتمييز صوت الأم والتعرف عليه، والتهيؤ لإكتساب القواعد اللغوية، زيادة على هذا فإن مشاركة الوالدين في التفاعل اللغوي مع الطفل وتنمية إدراكه السمعي وتفكيره في العالم الخارجي يسمح له بالإكتساب السريع لمهارات اللغة، نأخذ على سبيل المثال المناغاة التي تظهر في سن مشترك لدى كل الأطفال، تتطور هذه المناغاة إلى كلمات عديمة المعنى فكلمات ذات معنى فحمل لدى الأطفال الأسوياء لأنهم يستفيدون من التفاعل الإجتماعي والتواصل اللفظي والخبرات التي يسمعونها، على العكس من الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية والتي سوف تتوقف المناغاة لديهم بسبب عدم حصولهم على تغذية مرتدة من الوسط الذي يعيشون فيه.

خلال السنة الأولى من عمر الطفل يتنشط النظام اللغوي من خلال السلوك، فالطفل يلتفت إلى جهة الصوت الذي يسمعه، يحدق في وجه الشخص الذي يكلمه، يستجيب ويميز بين الأصوات المألوفة وغير المألوفة. خلال السنة الثانية تحدث زيادة في القاموس اللغوي للطفل، أين يحاول فهم كلام الآخرين ويكرر الكلمات البسيطة التي يسمعها، ويعيد استعمالها من أجل التواصل اللغوي واكتساب مفردات جديدة. هذه الزيادة تجعل الطفل إبتداء من السنة الرابعة يركز انتباهه إلى القواعد التي تحكم ترتيب وتعاقب

الكلمات داخل الجملة، التمييز بين المفرد والجمع وبين المذكر والمؤنث في العربية. وهكذا يطور الطفل لغته من استعمال الإشارات إلى استعمال الرموز اللغوية التي تنتشط من خلال التنظيم المعرفي للعالم، وكذلك ومن خلال التفاعل مع المحيط الاجتماعي. (Eco, 1983, p.266)

وكخلاصة، فبالإضافة إلى العوامل الوراثية التي تسمح للطفل باكتساب اللغة، هناك كذلك دور كبير للسياقات والخبرات الاجتماعية التي تساهم في تبين واختلاف الرصيد اللغوي لدى الأطفال، والنتيجة هي أن إدراك اللغة وتأويل الكلمات والجمل يختلف إختلافا جوهريا من فرد لآخر حسب خبرات التي مر بها.

يكتسب الطفل كذلك الكلام الداخلي (Inner speech) الذي يتكامل مع الفكر، فالطفل الذي يطور جيدا كلامه الداخلي سوف يصبح قادرا على معالجة المعلومات والاستجابة بسرعة على عكس الطفل الذي يعاني من فقر في الكلام الداخلي، أي أن الكلام الداخلي يساعد الطفل على التفكير ومحاربة النفس ومراقبة الذات والتحكم في سلوكه، فهو يلعب دورا هاما في التنشيط والكبت (Inhibition & Arousal). (Dykman et al, 1970, p.340)، وهو مايجرر الطفل من القيود المباشرة لمحيطه، ويحضّره للقيام بالنشاطات المستقبلية من خلال التخطيط، الأمر، ومراقبة سلوكاته، والأهم من ذلك أنه يسمح للطفل بالدخول في مناقشة مع الآخرين وإثراء معارفه اللغوية والخبرانية.

تلعب اللغة دورا كبيرا في النمو العاطفي، فمن خلال الكلمات تترابط الأحاسيس مع الصورة الذهنية لها، وهو مايسمح بتشكيل مفهومنا للذات الذي يعتبر أساسا هاما لتعلم ونمو الفرد. إن معظم الأطفال يكتسبون اللغة قبل سن المدرسة سواء تعلق الأمر بالفهم أو الإنتاج، إن تفسير سرعة إكتساب الطفل للغة باعتبارها مهارة معرفية عالية التعقيد شيء مختلف فيه، لايسعنا المقام هنا للخوض في النظريات المفسرة لذلك.

لقد وزع اللغويون اهتمامهم باللغة على ثلاث مجالات هي: (جمعة، 2010، ص37-38)

- نظام تألف الكلمات داخل الجمل (النحو).
- معاني الكلمات والجمل (علم الدلالة).
- أصوات اللغة.

أما علماء النفس اللغويون فقد وزعوا اهتمامهم على ثلاث مجالات أخرى، هي:

- العمليات العقلية المعرفية التي يستخدمها الفرد لفهم اللغة.
- العمليات العقلية المعرفية التي يستخدمها الفرد لإنتاج اللغة.
- طريقة اكتساب الفرد للغة.

2/ مكونات النظام اللغوي:

تحتوي اللغة على بنى تحتية تعتبر مكونات النظام اللغوي عند الفرد وذلك بغض النظر عن نوع اللغة التي يتكلمها، هذه المكونات هي: (Lerner et al, 2012, p.326-327)

1-2/ الصوتيات Phoneme:

هو أصغر وحدة صوتية داخل الكلمة ويمثل الحرف في العربية وهو ساكن، فكل لغة لديها مجموعة من الصوتيات الخاصة بها، والعلم الذي يدرس ذلك هو علم أصوات الكلمة (Phonology)، إن تمييز والتعرف على الصوتيات ودمجها مهارة ضرورية لإتقان اللغة الشفهية والقراءة، فكلمة (جبل) تتكون من ثلاث صوتيات هي: ح/ب/ل، وهي تختلف عن كلمة (جبل) باختلاف الصوتيات ح/ل عن الصوتيات ج/ل. وكذلك فإن كلمة (غلة) تتكون من أربع صوتيات هي: ن/م/ل/ة، وهي تختلف عن كلمة (نحلة) باختلاف الصوتيات م/ل عن الصوتيات ح/ل.... إن إتقان هذه المهارة أمر صعب بالنسبة لبعض الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي Phonological Awareness Disorder.

2-2/ الصرفية Morpheme:

وهو أصغر وحدة دلالية داخل الكلمة، والعلم الذي يعنى بدراسة الصرفيات هو علم أصوات الكلمة (Morphology)، فمثلا الفعل (ذهب) يتكون من صرفيم واحد، أما الفعل (يذهب) فيتكون من صرفيمين: ي/ التي تدل على الحاضر، بمعنى أن الفعل مضارع، والفعل /ذهب/ الذي يدل على الذهاب. أما الفعل (يذهبون) فيتكون من ثلاثة صرفيمات هي: ي/ للفعل المضارع، /ذهب/ وهو الفعل، /ون/ للإشارة إلى جمع المذكر السالم.

الأطفال الذين يعانون من نقص الوعي بالصرفيات قد لا يميزون بين الفعل الماضي والحاضر، أو لا يميزون بين جمع المذكر السالم (ون) وجمع المؤنث السالم (ن)....، وهو ما يجعلهم يرتكبون أخطاء لغوية سواء ماتعلق بالفهم أو بالإنتاج.

2-3/ التركيب Syntax:

ونقصد به قواعد اللغة التي تتحكم في تتابع وتعاقب الكلمات داخل الجمل، إن اللغة العربية لها قواعد صارمة تتحكم فيها فعندما نقول: ضرب عمر خالد، تختلف في معناها عن: ضرب خالد عمر، وذلك تبعا لتغير الفاعل والمفعول فيه، بالإضافة إلى أنه توجد عدة طرق لتغيير ترتيب الكلمات داخل الجملة مع الإحتفاظ بالمعنى أو ما يسمى توليد الجمل مثل: طبخت الأم الطعام. الطعام طبخته الأم. الأم طبخت الطعام. طبخ الطعام من طرف الأم... والأطفال الذين يعانون من مشكل في التركيب لا يتمكنون من رصف الكلمات لتشكيل جمل صحيحة ومعبرة.

2-4/ الدلالة Semantic:

وتشير إلى المعجم اللفظي أو معاني الكلمات للغة، والذي يتحدد من خلال عدد الكلمات التي يعرفها الفرد، أو المترادفات والمتناقضات، وهو على العكس من النظام الصوتي والصرفي والقواعدي الذين يكتسبهم الطفل في سن قبل المدرسة، فالفرد يواصل اكتساب النظام الدلالي طوال مراحل عمره. إن الأفراد الذين لديهم قاموس لغوي غني يستطيعون فهم وإنتاج لغوي متنوع، يسمح لهم باستعمال مختلف نشاطات اللغة، على عكس الذين يمتلكون قاموس لغوي فقير والذين من الممكن أن تكون لديهم صعوبة في إنتاج الكلام والتعبير عن حاجاتهم أو اضطرابات في فهم دلالة الكلام.

2-5/ البراغماتية Pragmatic:

تعني البراغماتية الجانب النفعي للغة، ونقصد بها النواحي الاجتماعية للغة التي تسمح للمتكلمين بإنتاج اللغة ضمن المحيط الذي يعيشون فيه، والتي تأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل مثل: طبيعة العلاقة بين المتحدث والمستمع، تقييم المتكلم لدرجة معرفة ووعي المستمع بالمعلومات حول الموضوع الذي يتكلم عنه، السلوكيات اللغوية كأخذ الدور في المحادثة، البقاء في نفس الموضوع أو تغييره، طرح أسئلة توضيحية وإثراء النقاش.... إن بعض التلاميذ لديهم صعوبة في توظيف واستعمال الجانب الاجتماعي للغة، فهم يعانون من

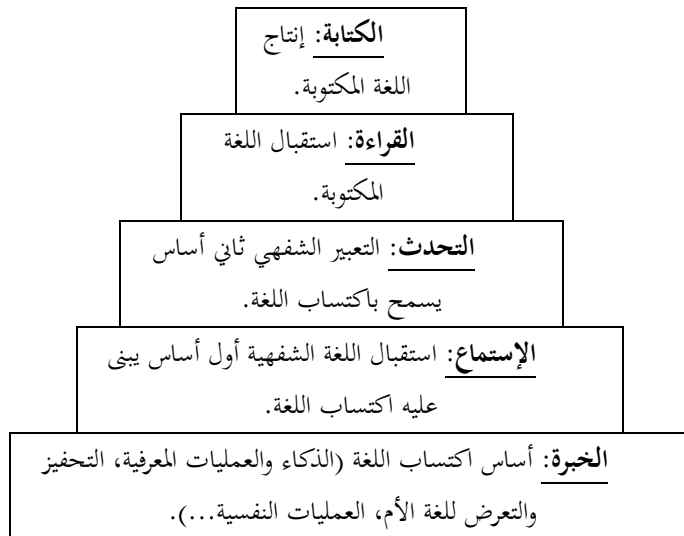
صعوبة في تنشيط الإتصال اللغوي وغالبا مايقطعون الحديث لطرح أسئلة توضيحية بسبب صعوبة فهم السياقات اللغوية الإجتماعية (Bryan et al, 2003).

3/ المهارات الفرعية للغة:

تتجلى اللغة من خلال شكلين رئيسيين هما: اللغة المنطوقة (والتي تشمل الإستماع والتحدث)، واللغة المكتوبة (والتي تشمل القراءة، والكتابة). هذه الأشكال أو المهارات مترابطة ومندمجة مع بعضها وتشكل النظام اللغوي لدى الفرد، أما التفاعل بينها فهو يخدم بنية ذلك النظام، فالطفل عندما يكتسب مهارة وألفة بأحد أشكال اللغة (عادة مايكون الإستماع) فإنه يبنى معرفة وخبرة ببنية اللغة وهذا ماسيسمح له باكتساب شكل آخر من أشكال اللغة (وهو التحدث) وهكذا... فما يتعلمه الطفل عن النظام اللغوي من خلال اللغة المنطوقة يوفر له أساس المعرفة لتعلم واكتساب القراءة والكتابة، فمن خلال ممارسة اللغة الشفهية سوف يتعلم الطفل بنيات اللغة، ينمي قاموسه اللغوي (المعرفة الدلالية)، يكتسب مختلف أشكال الجمل (المعرفة التركيبية). وما يتعلمه الطفل عن النظام اللغوي من خلال القراءة سوف يخدم مهارات الكتابة واللغة الشفهية أيضا من خلال إكتساب سيولة لفظية، مفردات وقواعد جديدة... إضافة إلى ذلك فإن الطفل إذا صادف صعوبة في اكتساب أحد أشكال اللغة فسوف تظهر لديه صعوبات لغوية في أحد الأشكال الأخرى للغة. فمثلا: طفل عانى من تأخر لغوي في سن ثلاث سنوات، فمن المحتمل جدا أن يعاني من صعوبات في القراءة في سن ثماني سنوات، ومن صعوبات في الكتابة في سن الرابعة عشر (Ekland et al, 2005., Tomblin, 2006., Goldstein et al 2008, Lerner, et al, 2012, p.320).

لقد حدد اللغويون جميع مهارات اللغة المرتبطة بالتعلم الأكاديمي وهي: الإستماع، الفهم، التحدث، القراءة، الكتابة والتهجئة. كما وضعوا مناهج ومقررات لتعليم هذه المهارات للتلاميذ آخذين بعين الاعتبار النمو اللغوي للطفل، كما أسهموا في دراسة أسباب وأعراض اضطراب اللغة لدى التلاميذ غير العاديين وحاولوا وضع برامج علاجية لتنمية اللغة لدى هؤلاء.

إن اكتساب مهارات اللغة لدى معظم الأفراد يمر بتنظيم هرمي يسمح بالإكتساب التدريجي والتعاقبي لهذه المهارات، وهي: الإستماع، الحديث، القراءة، الكتابة. وهذه المهارات تتطلب لاكتسابها وجود قاعدة خبراتية عند الطفل باللغة الأم، وذكاء عادي فما فوق، وتحفيز من طرف المحيط... الشكل الموالي يوضح هذا التنظيم الهرمي.



شكل هرمي يوضح ترتيب إكتساب مهارات اللغة (Brown, C. 1971, p.118)

ولأن مهارات اللغة الشفهية للإستماع والتحدث تنمو وتتطور أولا فقد سميت بالنظام اللغوي الأولي، أما القراءة والكتابة فسميت بالنظام اللغوي الثانوي لأنهما تتطوران في مرحلة لاحقة، إضافة إلى ذلك فاللغة المنطوقة هي ترميز للأفكار والخبرات، أما اللغة المكتوبة فهي ترميز للكلمة المنطوقة. ويمكن تصنيف شكلين من أشكال اللغة (الإستماع والقراءة) على أنهما مدخلات لغوية أو لغة إستقبالية، أما الشكلين الآخرين (التحدث والكتابة) فهما مخرجات لغوية أو لغة تعبيرية (Lerner et al, 2012, p.321)، وبالتالي فإن الإضطرابات اللغوية الإستقبالية تمس كلا من الإستماع (الفهم) والقراءة، أما الإضطرابات اللغوية التعبيرية فتتمس كلا من التحدث والكتابة. والقاعدة التربوية أنه يجب بناء وترسيخ مدخلات لغوية متينة من أجل الوصول إلى مخرجات لغوية سليمة.

4/ الثنائية اللغوية Bilingualism:

تباينت واختلفت آراء العلماء حول مفهوم الثنائية اللغوية وحدودها، وهل تتطلب الإتقان التام لكلا اللغتين بشكليها المنطوقة والمكتوبة، أم يكفي مجرد القدرة على استعمالها... وفيما يلي عرض لبعض تعاريفها: عرفها «Macnamara, 1967» بأنها امتلاك الفرد الحد الأدنى من مهارة لغوية واحدة في لغة أخرى، أما «Bloomfield, 1933, p.132» فيعرفها بأنها إجادة الفرد التامة لللغتين، ويعرفها كذلك «Albert & Obler, 1978» بأنها الإستخدام المثالي لللغتين أو أكثر... ويرى البعض أن الثنائية اللغوية هي مقدرة الفرد على استعمال لغة ثانية غير لغة الأم بأي درجة من الإتقان وفي أية مهارة من المهارات المنطوقة أو المكتوبة. ويتضح لنا من التعريفات السابقة ان مصطلح الثنائية اللغوية يعني حالة الفرد الذي يمتلك لغتين مختلفتين، ويتمكن من استعمالهما بطلاقة بطريقة شفوية أو مكتوبة، استقبالا (فهما) وإنتاجا (تعبيرا). وعلى هذا الأساس لم نعتبر جميع أفراد العينة ثنائيي اللغة رغم تدريسهم اللغة الفرنسية كذلك بالمدرسة، لأنهم غير مسيطرين عليها ولا يتكلمون بها.

5/ أداة الدراسة:

تم استعمال مجموعة من الصور المعبرة التي تحكي قصة طفل ذهب للتجول مع أمه، وفجأة وجد الطفل نفسه وحيدا وأخذ يبكي، حتى جاءه الشرطي وساعده على العثور على أمه. وطلبنا من التلاميذ أن ينجزوا تعبيرا كتابيا عن هذا الحدث، وتركنا لهم الوقت الكافي للقيام بذلك داخل القسم. وبعدها استعملنا شبكة التحليل النفسولغوية التي وضعها «H, Nouani ; 1995» من أجل دراسة وتحليل الفعالية اللغوية لديهم.

6/ عينة الدراسة:

شملت دراستنا هذه عينة قوامها 11 تلميذا وتلميذة، يزاولون دراستهم بالمدرسة الابتدائية "تينهينان" بحي تافسيت، بلدية تمنراست، وقد كانت العينة موزعة كالاتي:

6 تلاميذ من الصف الرابع ابتدائي، منهم 3 ثنائيي اللغة، و 3 وحيدو اللغة.

5 تلاميذ من الصف الخامس ابتدائي، منهم 3 ثنائيي اللغة، و 2 وحيدو اللغة.

7/ تحليل الفعالية اللغوية:

1-7/ تحليل البنيات اللسانية:

نبدأ أولا بتحليل البنيات اللسانية لدى ثنائيي اللغة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الحالات	تحديد الإطار الزمكاني	تقديم الأشخاص	توزيع الجمل						خطاب منقول	ادخال الخيال	زيادة احداث
			خبير				استفهام	أمر			
			جواب	شرح	وصف	تبرير					
1	نعم / نعم	نعم	0	0	6	0	0	0	1	0	1
2	نعم / نعم	نعم	0	0	5	0	1	1	1	0	2
3	نعم / نعم	نعم	2	0	9	0	0	0	4	0	0
4	لا / نعم	نعم	0	0	11	0	0	0	0	0	0
5	نعم / نعم	نعم	0	0	9	0	0	0	0	0	0
6	نعم / لا	نعم	0	0	9	0	1	1	1	0	0

جدول رقم (1) يوضح تحليل البنيات اللسانية لمزدوجي اللغة.

من خلال الجدول نلاحظ أن جل الحالات قامت بتحديد الإطار الزمني للقصة مع تقديم الأشخاص، باستثناء الحالة (4) التي لم تذكر الإطار الزمني، والحالة (6) التي لم تذكر الإطار المكاني. وبالنسبة للسير اللغوية نلاحظ توزيع كبير للجوانب الخيرية مع إهمال كبير لصيغ الأمر والإستفهام والخطاب المنقول، باستثناء الحالة (3) التي قامت بتوزيع بسيط لصيغ الإستفهام والخطاب المنقول فقط، والحالة (2) التي قامت بتوزيع قليل لصيغ الإستفهام، الخطاب المنقول، وزيادة أحداث لم تقع بالقصة. وعند التدقيق في الصيغ الخيرية المستعملة من طرف الحالات ثنائية اللغة نلاحظ أنها تتشكل أساساً من سيرة الوصف التي هي أبسط السير اللغوية من الناحية المعرفية، كما هو الحال بالنسبة للحالات (1، 4، و 5) التي اقتصر فقط على استعمال جانب الوصف، أما الحالتين (2، و 6) فقد لجأت إلى إدخال التبرير، والحالة (3) التي لجأت إلى استعمال الجواب. وعموماً نجد اختلال توزيع السير اللغوية لصالح سيرة الوصف التي تغطي على لغة التلاميذ ثنائيي اللغة.

نتنقل الآن إلى تحليل البنيات اللسانية لدى وحيدتي اللغة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الحالات	تحديد الإطار	تقديم الأشخاص	توزيع الجمل							
			جواب	شرح	وصف	تبرير	استفهام	أمر		
زيادة احداث	ادخال الخيال	خطاب منقول								
1	لا / نعم	نعم	4	1	15	2	3	0	3	3
2	نعم / نعم	نعم	2	1	15	1	2	0	2	4
3	لا / نعم	نعم	2	0	16	0	1	1	1	4
4	نعم / نعم	نعم	2	1	15	0	1	1	1	6
5	نعم / نعم	نعم	1	0	9	0	0	1	0	3

جدول رقم (2) يوضح تحليل البنيات اللسانية لأحادي اللغة.

من خلال الجدول نلاحظ أن جل الحالات قامت بتحديد الإطار الزمني للقصة مع تقديم الأشخاص، باستثناء الحالتين (1، 3) التي لم تذكر الإطار الزمني. وبالنسبة للسير اللغوية نلاحظ توظيف كبير للجوانب الخبرية مع إشراك نسبي لصيغ الأمر والإستفهام والخطاب المنقول وإدخال الخيال، وبصفة عامة فقد لجأ وحيدو اللغة إلى إشراك وتوظيف جل السير اللغوية الأمرية والإستفهامية والخبرية بما فيها الوصف، الشرح، التبرير والجواب، مع إدخال الخيال وزيادة أحداث لم تقع أصلا بالقصة خاصة لدى الحالات (1، 2، 3)، وهي كلها مستويات لغوية تعكس تطورا ونضجا ذهنيا ولغويا.

7-2/ تحليل المحتوى:

ننتقل الآن إلى تحليل المحتوى لدى ثنائيي اللغة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الح لا ت	<u>التسلسلات الكبرى</u>		<u>التسلسلات الصغرى</u>				
	السينات	الحقل	على المستوى النحوي				
			روابط	عوائد	إشارة	ضمائر	ظروف
1	أفعال لغوية متجانسة تماما تقتصر على الوصف فقط	تقدم اشخاص وصولا الى العقدة ولكن دون إيجاد حل لها، ماجعل السرد غامض.	و/ف/و /	هـ / هـ / هـ	----- -	----- --	في / من / في
2	أفعال لغوية متجانسة الى حد كبير تعتمد على الوصف	تقدم الاطار الزمني والاشخاص وصولا الى العقدة ولكن دون إيجاد حل لها، فالسرد هنا غامض.	و/ف/	هـ / هـ / هـ	----- --	----- --	في
3	أفعال لغوية محدودة يطغى عليها الوصف مع توظيف الخطاب المنقول، الاستفهام والجواب	تقدم الاطار الزمني للقصة والاشخاص وصولا الى العقدة مع إيجاد حل لها، فالقصة تمتاز بالوضوح.	و/و / و/ف / ف / ف / ف	هـ / هـ / ها / هـ / هـ / ي / ها / ها / ها / هـ / ك / ي / هـ	هذه / هذه	هو	في / الى / بعد / بعد / بعد
4	أفعال لغوية متجانسة تماما تقتصر على الوصف فقط	تقدم الاطار المكاني للقصة فقط والاشخاص وصولا الى العقدة مع إيجاد حل لها، فالقصة هنا واضحة.	ف / ف / ف / ف / و / ف.	هـ / هـ / ها / هـ	----- --	----- --	في
5	أفعال لغوية متجانسة تماما تقتصر على الوصف فقط	تقدم الاطار الزمني للقصة والاشخاص مع عرض العقدة مباشرة دون تطور الاحداث، والوصول الى الحل اخيرا، فالقصة ينقصها الوضوح.	و/و / و/و / و/و / و/و /	هـ / هو / هـ / هـ / ها	هناك	هو	في / في / الى
6	أفعال لغوية محدودة يطغى عليها الوصف مع توظيف التبرير والخطاب المنقول.	تقدم الاطار الزمني للقصة فقط والاشخاص مع عرض العقدة مباشرة دون تطور الاحداث، والوصول الى الحل اخيرا، مم يجعل	ثم / ف / ثم / ثم / ثم / ثم / ثم	هـ / هـ / هـ / هـ / هـ / ها / هـ / له / هـ / هـ /	----- -	----- --	في / ثم / ثم / ثم / ثم / ثم / دائما / دائما.

						السرد يفتقر الى الوضوح		
--	--	--	--	--	--	------------------------	--	--

جدول رقم (3) يوضح تحليل المحتوى لمزدوجي اللغة.

عند تحليلنا لمحتوى السرد بالنسبة لثنائيي اللغة كما هو موضح بالجدول السابق سجلنا النقاط التالية:

بالنسبة للتسلسلات الكبرى فالسرد يطغى عليه سيرة الوصف كما ذكرنا ذلك سابقا، مما يجعل الأفعال اللغوية المستعملة متجانسة، كما نجد أن السرد ينقصه الوضوح بصفة عامة نتيجة لعدم احترام مجريات القصة كتقديم الأشخاص، عرض تطور الأحداث وصولا إلى العقدة، مع اقتراح حل للعقدة في الأخير، هذه العناصر الأساسية للقصة غير محترمة عند أولئك التلاميذ باستثناء الحالتين (3، و4) اللذين كان سردهما واضحا، أما بالنسبة للحالتين (4، و6) فقد ذكرت العقدة مباشرة دون سرد كيفية تطور الأحداث مما جعل السرد ينقصه عامل التشويق، أما الحالتين (1، و2) فقد ذكرت العقدة مباشرة دون تطور الأحداث، وزيادة على ذلك فهي لم تقدم أهم شيء في القصة وهو حل للعقدة، مما يجعل السرد عندهما غامضا. وعموما نجد السرد غير واضح من ناحية التسلسلات الكبرى عند جل الحالات ثنائية اللغة.

وبالنسبة للتسلسلات الصغرى نجد استخدام روابط على المستوى النحوي دون المستوى المعجمي باستثناء الحالة (3) التي لجأت إلى توظيف التسلسل على المستوى المعجمي مرة واحدة فقط، وعند التدقيق في الروابط على المستوى النحوي نجد تكرارا واقتصار على رابط واحد بالنسبة للحالة، كالحالتين (3، و4) التي اقتصرت على استخدام حرف العطف (ف) مع توظيف قليل لحرف الربط (و)، والحالة (5) التي اقتصرت فقط على استعمال حرف الربط (و)، أما الحالة (6) فقد اقتصرت فقط على استخدام حرف العطف (ثم). وبالنسبة للعوائد أي الضمائر المتصلة والمنفصلة التي يستخدمها المتكلم لاسترجاع شخصيات ومواضيع سبق ذكرها، فنجد توظيف كبير لضمير الغائب المذكر والمؤنث كما هو الأمر بالنسبة لكل الحالات باستثناء الحالة (3) التي أدخلت ضمير المخاطب المذكر والمؤنث. أما بالنسبة لأدوات الإشارة والضمائر فإننا سجلنا غياب تام لتوظيفهما داخل السرد باستثناء الحالتين (3، و5) التي استعملت أداة إشارة (هذه، هناك) وضمير الغائب (هو). وأخيرا بالنسبة للظروف الزمكانية فإننا نلاحظ تنوعا في استخدامها لدى جل الحالات تقريبا، باستثناء الحالتين (2، و4) التي اقتصرت على استعمال ظرف المكان (في). وعموما نجد السرد نمطي الشكل من ناحية التسلسلات الصغرى حيث يطغى عليه التكرار، واستخدام أدوات بسيطة لاتعكس النضج اللغوي والمعرفي للتلميذ.

ننتقل الآن إلى تحليل المحتوى لدى وحيدى اللغة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الحالات	التسلسلات الكبرى		التسلسلات الصغرى				
	السينات	الحقل	على المستوى النحوي				
			روابط	عوائد	إشارة	ضمائر	ظروف
1	أفعال لغوية متباينة حتى وإن كان الوصف يطغى عليها لكن نجد أن الطفل استخدم كل من الاستفهام والجواب، الشرح والتبرير، الخطاب المنقول وزيادة أحداث لم تقع بالقصة	تقديم الاطار المكاني للقصة فقط والاشخاص مع عرض تطور الاحداث وصولا الى العقدة، وتقدم حل لها، فالسرد هنا واضح.	لكي / و / و / ف / ف / ف / حتى / ف / ف / لقد / و / ف / ف / و .	هـ / و / هـ / هـ / ي / هـ / ما / هـ / نا / ك / ي / ها .	هذه.	انت.	الى / في / حتى.
2	أفعال لغوية متباينة حيث نجد	تقديم الاطار الزمكاني	و / و /	هـ / ت /	هذا.	----	في / الى / رايت طفلا مع

وبالنسبة للتسلسلات الصغرى نجد استخدام روابط على المستوى النحوي دون المستوى المعجمي باستثناء الحالة (2) التي لجأت إلى توظيف التسلسل على المستوى المعجمي عدة مرات، وعند التدقيق في الروابط على المستوى النحوي نجد تنوعاً في استخدام الروابط بالنسبة لكل الحالات، باستثناء الحالة (3) التي اقتضت على استخدام حرف الربط (و) فقط. وبالنسبة للعوائد أي الضمائر المتصلة والمنفصلة التي يستخدمها المتكلم لاسترجاع شخصيات ومواضيع سبق ذكرها، فنجد تنوعاً كبيراً في توظيفها بالنسبة لكل الحالات باستثناء الحالة (5) التي اقتضت على توظيف ضمير الغائب المذكور، أما بقية الحالات فقد استعملت ضمير الغائب المذكور والمؤنث، ضمير المخاطب المذكور والمؤنث، جمع المذكر السالم، والمثنى، وضمير الجمع. أما بالنسبة لأدوات الإشارة والضمائر فإننا سجلنا توظيفاً بسيطاً لها من طرف جل الحالات. وأخيراً بالنسبة للظروف الزمكانية فإننا نلاحظ تنوعاً في استخدامها لدى جل الحالات تقريباً، باستثناء الحالتين (2، و 4) التي اقتضت على استعمال ظرف المكان (في). وعموماً نجد السرد نمطي الشكل من ناحية التسلسلات الصغرى حيث يطغى عليه التكرار، واستخدام أدوات بسيطة لاتعكس النضج اللغوي والمعرفي للتلميذ.

انطلاقاً من استعمالنا لشبكة تحليل الإطار النفسولغوية لتحليل الفعالية اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس ابتدائي وحيدوي وثنائي اللغة، توصلنا إلى الفرق الشاسع بينهما في فعالية اللغة لصالح التلاميذ وحيدوي اللغة، حيث عمد هذا الصنف الأخير من التلاميذ بصفة عامة إلى توظيف مختلف السير اللغوية الخبرة والاستفهامية بطرق متباينة، وإدخال الحقيقة والخيال، الخطاب المنقول، وتنوع الأدوات على مستوى التسلسلات الصغرى لإضفاء لمسة جمالية لغوية من شأنها توضيح المحتوى وتشويق القارئ للأحداث، وهو ما يعكس تطور ونضج العمليات الذهنية واللغوية لدى أولئك التلاميذ، إضافة إلى احترامهم لمبادئ الوضوح والإنسجام في القصة مما يجعل سردهم يتصف بالفعالية اللغوية. وذلك على العكس من التلاميذ ثنائيي اللغة الذين اقتصر سردهم على استعمال سيرة الوصف فقط (واستعمال ضئيل لسير لغوية أخرى من طرف القلة منهم)، مع الإقتصار على استخدام أدوات محدودة على مستوى التسلسلات الصغرى وعدم تنوعها، مما يفقد النص من جماله اللغوي ووضوحه، وهو ما يعكس ضحالة وضمور توظيف العمليات المعرفية واللغوية لدى أولئك التلاميذ، إضافة إلى عدم احترامهم لمبادئ الوضوح والإنسجام في القصة، مما يجعل سردهم لا يتصف بالفعالية اللغوية. هذا ما يجعلنا نصل إلى نفي فرضية دراستنا هذه التي تنص على أن ثنائيي اللغة هم أكثر فعالية لغوية مقارنة بأقرانهم وحيدوي اللغة، حيث تبين لنا من خلال الدراسة والتحليل لعينة البحث أن الفعالية اللغوية كانت لصالح التلاميذ وحيدوي اللغة (عربية فقط)، على العكس من ثنائيي اللغة (تارقية/عربية) الذين لا يمتلكون هذه الخاصية.

الخاتمة:

إن تحليل اللغة من منظور نفسولغوي يتطلب منا القيام ببعض الخطوات بغية الوصول إلى فعالية اللغة من عدمها عند الحالة، على العكس من المعيار اللغوي الذي يستند أساساً إلى تنوع المعجم اللغوي وسلامة التراكيب النحوية والصرفية، هذا ما جعلنا نلجأ إلى استعماله في هذه الدراسة من أجل معرفة تأثير ثنائية وأحادية اللغة على الجانب اللغوي للتلميذ، التي جاءت نتيجتها أن وحيدوي اللغة (عربية فقط) هم أكثر فعالية لغوية مقارنة بأقرانهم ثنائيي اللغة (تارقية/عربية)، حيث تبين لنا من خلال التحليل أن وحيدوي اللغة بصفة عامة لديهم سيطرة على مهاراتهم اللغوية جعلتهم يقومون بتنوع السير اللغوية، واحترام مبادئ الوضوح على مستوى التسلسلات الكبرى، واحترام مبادئ الإنسجام على مستوى التسلسلات الصغرى، الأمر الذي جعل خطاباتهم تتصف بالفعالية اللغوية، الشيء الذي افتقدناه في تحليل نشاط السرد لدى ثنائيي اللغة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1/ أندرية مارتينيه: الثنائية الألسنية والإزدواجية الألسنية؛ دعوة إلى رؤية دينامية للواقع، ترجمة نادر سراج، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد 11، 1990، مركز الإنماء القومي، بيروت.
- 2/ جمعة سيد يوسف: اللغة والمرض العقلي، 1990، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 3/ حنان إسماعيل عمارة: الإزدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات، العلوم الإجتماعية والإنسانية، الجامعة الأردنية، المجلد 34، العدد الأول، 2007، ص 56-69.
- 4/ راقم سهام: أثر الإزدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية، إشراف: نواي حسين، أطروحة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر، 2007/2008.
- 5/ عبد السلام خالد: العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة دراسات، جامعة الأغواط، العدد 20، ب، جوان 2012، ص 1-24.
- 6/ محمود، إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، "المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية"، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1442هـ / آذار 2002م.

قائمة المراجع باللغة اللاتينية:

- 1/ Albert, M. and Obler, L. (1978) The Bilingual Brain. NewYork: Academic Press.
- 2/ Bloomfield, L. (1933). Language. NewYork: Holt, Rinehart and Winston.
- 3/ Brown, C., Dubuque, W., (1971): Guiding Children's language learning, North Western University Publication.
- 4/ Dymman, A., et al: Children with Learning Disabilities; Conditioning, Differentiation and the Effect of Distraction. In; Westman, J: Handbook of Learning Disabilities; AMultisystem Approach, 1990, Allyn & Bacon, Boston.
- 5/ Eco, U, (1983): Semiotics and the Philosophy of Language. In; Westman, J: Handbook of Learning Disabilities; AMultisystem Approach, 1990, Allyn & Bacon, Boston.
- 6/ Laura, J. (2010): Communication ; Sciences & Disorders, 2nd Ed, Allyn & Bacon, Boston.
- 7/ Lerner, J., Beverly, J., (2012): Learning Disabilities and Related Mild Disabilities. 12th edition, Wadsworth, USA.
- 8/ Lerner, J., Beverly, J., (2012): Learning Disabilities and Related Mild Disabilities. 12th edition, Wadsworth, USA.
- 9/ Macnamara, J. (1967). The Linguistic independence of bilinguals, Journal of Verbal learning and verbal Behavior, 6, PP. 719-736.
- 10/ Nicolosi, L., et al. (1989): Terminology of Communication Disorder; Speech-Language-Hearing, Williams & Wilkins, Philadelphia.
- 11/ Nouani, H. (1994): Les conduites langagière et la norme scolaire. In psychologie, N°04, SARP, Alger.
- 12/ Nouani, H. (1995-1996): Ebauche d'analyse du discours » In psychologie. Université d'Alger N°05,06, CNC Unité d'édition Rouiba. Alger. PP213-239.