إستعمالات اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة بتمنراست

دراسة كيفية

خواجة فقيه[1]

[1]المركز الجامعي بتمنراست (الجزائر)

تاريخ الاستلام : 2018-12-09؛ تاريخ المراجعة : 2023-04-26 ؛ تاريخ القبول : 2023-06-01

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف استعمالات مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للغة العربية، من حيث وظائفها وكيفيات استعمالها، وبانتهاج المقاربة الكيفية، تم اختيار ستة مدرسين من المرحلة المتوسطة، واستخدمت أساليب المقابلة نصف الموجهة والملاحظة الميدانية. وأشار التحليل الكيفي إلى أن المدرسين يستخدمون اللغة العربية كوسيلة وظيفتها تنظيمية في الغالب، وتعليمية أحيانا، ومعتقداتهم التي تنسجم مع المقاربة الأحادية اللغة هي التي تفسر قلة استعمالات اللغة العربية في التدريس والتنوع الضئيل لوظائفها. وتميزت طرائق استخدامها بالحذر، لأن مدرسي اللغة الإنجليزية يرون أنها تقلل فرص تعلم اللغة الإنجليزية، وتعوِّد المتعلمين على عادات معرفية سيئة، أهمها التفكير باللغة العربية عندما يستخدمون اللغة الإنجليزية، وهم بذلك يعتبرون اللغة العربية مزاحمة للغة الإنجليزية في عقول المتعلمين، بينما تعتبر من الناحية المعرفية أداة لبناء معارف اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاح: استعمالات اللغة العربية؛ لغة إنجليزية كلغة أجنبية.

Abstract:

The recent study aimed to explore the English teachers' use of Arabic, in terms of its functions and methods. On the base of qualitative approach, only six teachers are chosen randomly from middle schools. The qualitative data are collected through semi-structured interviews and observations guided by research questions. The findings revealed that most of participant teachers desire to use English to the fullest. Nonetheless, they used Arabic mostly for the managerial functions, and sometimes for instructional functions. Their beliefs which are consistent with monolingual approach explain why using Arabic is infrequent and limited variety of its functions. The participant teachers' use methods of Arabic was with caution, because they view that using Arabic may miss the opportunities to learn English, therefore, it may help learners develop bad habits, especially thinking in Arabic while using English. In this way, they consider Arabic to take the place of English in learners' minds, whereas it is cognitively deemed as a tool constructing cognition about English.

Keywords: Arabic use; English as a foreign language.

I- تمهيد :

لا يزال استخدام اللغة الأم في تدريس اللغات الأجنبية محل خلاف وجدل، فقد ساد تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية اتجاهان حول استعمال اللغة الأولى للمتعلم، أحدهما الاتجاه أحادي اللغة الذي يقول بأن تستخدم اللغة الإنجليزية فقط في تدريسها، أي أن تكون كهدف وكوسيط تدريسي في ذات الوقت، وكان أبرز من نافح عنه كرامش Kramsch (1981) حيث اعتبر لغة المتعلم مصدرا لبعض الأخطاء، ويرى أن استخدامها أمر غير مجد ويمكن أن يحل محل تعلم اللغة الأجنبية، وحسب أتكنسون Atkinson (1993) فإن استخدام اللغة الانجليزية فقط يزيد من فرص اكتساب اللغة الأجنبية، لأن التواصل الذي يقبع في قلب تعلم اللغات يقتضي اختيار وضعيات أصيلة وحقيقة authentic أقرب ما تكون إلى وضعيات استخدام اللغة الأجنبيةخارج أقسام الدراسة، واستخدام اللغة الأم في تلك الوضعيات المدرسية يُذهب عنها الأصالة أو يضعفها في أحسن الأحوال، لأن استخدام اللغة الأم فيها أمر غير وارد.

ومن وجهة النظر هذه فإن الذي يمنع المدرس من استخدام لغة المتعلم هو كونه (أي المدرس) المصدر الأساسي للمتعلم في توفير مدخلات مناسبة باللغة الأجنبية، وهو المسؤول عن زيادة فرص استخدامها في القسم إلى أقصى الحدود (Scott & Fuente, 2008)، وهذه الفكرة مبنية على افتراض أساسي مفاده "كلما تعرض المتعلمون أكثر للغة الإنجليزية، تعلموها أسرع" (Sharma, 2006, p. 80.) لأن التعرض للغة المتعلمة خارج أقسام الدراسة قليلة جدا، ويلقي مناصرو هذا الاتجاه المسؤولية على المدرس في توفير بيئة تتميز بثراء المدخلات باللغة المتعلمة سواء لغرض التدريس أو لتسيير القسم وتأديب المتعلمين (Duff & Polio, 1990).

ومن جهة أخرى، تشير دراسات إلى أن استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية عامل مريح ومحفز على التعلم وجاذب لانتباه المتعلمين، وترفع مستويات الدافعية للتعلم، وتزيد نسب المشاركة الصفية، وتختصر الوقت (Auerbach, 1993; Liu, 2008; Rabbidge & Chappell, 2014; Tang, 2002)، وبرر مناصرو هذا الإتجاه . الذي يطلق عليه المقاربة ثنائية اللغة . استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الانجلزية بكونها جزءا من النسق المعرفي بجنب اللغة الأجنبية المتعلمة في عقل المتعلم ثنائي اللغة، وعليه فالعلاقة بينهما متشابكة ومتشاجرة لا يمكن الفصل بينهما، ما يدعو إلى اعتبار أثرها إيجابيا على تعلم اللغة المستهدفة بالتعلم (Grim, 2010)، لذلك فإنه لا فائدة ترجى من تغييب اللغة الأم من تدريس اللغة الإنجليزية، لأن المتعلم حين يضطر إلى استخدام اللغة المتعلمة فإنه يتحدث مع نفسه مستخدما لغته الام، يستذكر بها القواعد النحوية المتعلمة، ويحضّر بها ما سيقوله باللغة المتعلمة، واستخدام الأخيرة فقط في التدريس يفرض على المتعلم حمولة معرفية إضافية، فيعجز عن توجيه مصادره المعرفية وتخصيصها للمهمة التعلمية، ويعطل استخدامه للاستراتيجيات التعلمية (Scott & Fuente, 2008). وفي دراسة لسواين ولابكين Swain & Lapkin (2000) يعتبران أن عدم استخدام اللغة الأولى في إنجاز المهام التعلمية المركبة من الناحية المعرفية واللسانية هو منع لاستخدام أداة معرفية مهمة، لأنها تساعد على التركيز على الصيغ اللغوية، وتوضيح كيفيات استخدام الكلمات المتعلمة.

وتعتبر لغة المتعلم من وجهة النظر الإجتماعية-الثقافية وسيلة للتواصل بينه وبين الآخرين، كما يستخدمها للحديث مع نفسه، "وبعبارة أخرى فإن اللغة الأولى تمارس وظائف اجتماعية وفوق معرفية" (Yaghobian, Samuel, & Mahmoudi, 2018, p.30) في تعلم اللغة الإنجليزية، كما يستخدمون الحوار باللغة الأم لتعلم اللغة المقصودة بالتعلم، وللتواصل في ما بينهم (Swain & Lapkin, 2000).

فبالرغم من توافر بعض الدراسات حول استخدام المتعلمين للغة الأم، فإن الحاجة لا تزال ملحة لبحث استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، نظرا لقلة الدراسات حول استخدامات اللغة العربية من قبل المدرس. وتهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف استخدامات مدرس اللغة الإنجليزية للغة العربية في تمنراست. والتساؤلان التاليان يوجهان الدراسة:

ما هي الوظائف التي يؤديها استخدام اللغة العربية عند تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من قبل مدرسي المرحلة المتوسطة في تمنراست؟

كيف يستخدم اللغةَ العربيةَ مدرسُو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة المتوسطة في تمنراست؟

II - الطريقة والأدوات : لغرض معرفة مختلف الوظائف الممكنة لاستخدام اللغة العربية وكيفيات استخدامها أثناء تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تبنت الدراسة الحالية المنهج الكيفي لمقاربة هذه الإشكالية، وهي مناسبة لها نظرا لأن التساؤلات المصاغة مفتوحة غير مبنية على مؤشرات مسبقة.

أجريت الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة بتمنراست، حيث يُشرَع عموم المتعلمين الجزائرين في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مع بداية هذه المرحلة، وقد مرّت عليهم خبرة سابقة حول تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لثلاث سنوات. وشارك في الدراسة ستة مدرسين قبلوا الإشتراك بعد الطلب منهم، وإختلفت أقدميتهم من سبع سنين إلى إثنين وعشرين سنة، واختار لهم الباحث أسماء مستعارة تحمل ترتيبا أبجديا.

واستخدمت الدراسة الحالية أداتين لجمع المعلومات حول الظاهرة قيد الدراسة وهما المقابلة النصف موجهة والملاحظة الصفية، واستخلصت أسئلتها من تساؤلات الدراسة، حيث تكشفان جوانب متعددة ومختلفة حول استخدام اللغة العربية، وفي ذلك مثالثة triangulation لبيانات الدراسة، ما يوفر لها مصداقية في اعتمادها للإجابة على تساؤلي الدراسة. ونظرا للكم الكبير لبيانات الدراسة فإن الباحث قد استخدم برنامج atlas.ti 7 لتحليل البيانات تحليلا كيفيا.

II- النتائج ومناقشتها :

الإجابة على التساؤل الأول ومناقشته: الوظائف التي يؤديها استخدام اللغة العربية

وظائف منظمة للعملية التعلمية التعليمية: يعتبر استخدام اللغة العربية في مثل هذه الوضعيات استخداما أساسيا، وليس الغرض منها تعليميا إنما تنظيمي أحيانا، وإنفعالي – أخلاقي أحيانا أخرى. وبما أن المدرس يخاطب متعلمين ذوي مستوى ضعيف في اللغة الإنجليزية، فإن استخدامها لا يؤدي غرض تنظيم القسم وتعديل سلوك المتعلمين.

التعبير عن الإستياء: يستخدم كل المدرسين المشاركين في الدراسة الحالية اللغة العربية بتكرارات متفاوتة، ولكن أيضا في وضعيات مختلفة، فحين يشعرون بالإستياء من تصرفات طلابهم عادة ما يلجؤون إلى مخاطبتهم باللغة العربية، ويهدفون بهذا الإستخدام إلى جعل المتعلمين يدركون حجم غضبهم واستيائهم، لِعلْمهم أنهم لا يفهمون اللغة الإنجليزية، وعليه لا يتم التنفيس للمدرسين إلا إن تأكدوا جيدا أن المتعلمين قد فهموا شعورهم بالغضب.

تذمرت المدرسة ألف كثيرا من المتعلمين الذين لم يحلوا واجبهم، وعاتبتهم قائلة:

منحتكم نصف ساعة للحل ولم تحاولوا، لا بد أن أحرص بنفسي حتى تدرسوا.

ولا يجنح المدرسون دائما إلى استخدام اللغة العربية في حالات الإستياء والغضب من المتعلمين، فقد وثقت الملاحظات مقاطع عبّر فيها المدرسون عن غضبهم باللغة الإنجليزية، ولكن إن لم يرتدع المتعلمون، عندئذ لا يجد غير اللغة العربية وسيلة فعالة لتوضيح مقصده وللتنفيس عن غضبه. المدرس دال والمدرسة واو مثلا لا يستخدمان اللغة العربية في كل مواقف الغضب والإنزعاج الشديدن، ولكن إن استعصى المتعلمون عن الإنصياع لهما، فإنهما يتخليان عن التزامهما باللغة الأجنبية؛ في إحدى الوضعيات غضبت المدرسة واو من الفوضى العارمة في أحد أقسامها مستخدمة اللغة الإنجليزية؛ وبعد لحظات أَمَرتْهم بالكتابة، وعند تفقدها لما أنجزوه في الكراريس، إنفعلت واستخدمت العربية وقالت: "تعبت من الكلام" معبرة عن استيائها من الفوضى وعدم الإمتثال لها.

إعادة توجيه المتعلمين نحو هدف التعلم: وقد يستخدم المدرسون اللغة العربية عندما يجدون المتعلمين لا يهتمون بتعلم اللغة الإنجليزية مطلقا، أو لا يشاركون في الدرس، هنا لا يجد المدرس سوى اللغة العربية وسيلة ناجعة لمخاطبتهم وتوصيل الرسائل الوعظية إليهم، لإعادة توجيهم نحو الدراسة، وتغيير اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية. لما طلبت المدرسة جيم من المتعلمين تكوين جمل في درس الإستماع والتحدث لم يجب أغلبهم، فأرادت أن توعيهم وتذكرهم بالهدف الذي جاؤا من أجله فاستخدمت اللغة العربية، ومما قالته:

أنا أريد أن يفكر كل منكم فيما يستفيده من كل يوم يأتي فيه إلى هنا. الملاحظة رقم 4.

تذكرت المدرسة واو في مقابلة . وهي التي لا تحبذ استخدام غيرالإنجليزية وتحفز طلابها لهذا . أن طلابها مرة أحدثوا فوضى كبيرة في حصة ما ولم ينتبهوا إلى الدرس، وتضيف "أتممت الدرس بشق النفس، بعد ذلك أوقفت كل شيء وقلت لهم بالعربية: ها هو الدرس (...) أُدوِّنه كله في السبورة فحسب ثم أجلس (دون شرح)، وانقلوه بدروكم في الكراريس، هل هذا ما تريدونه؟" لينتفض المجتهدون على المشوشين معاتبين ومتأسفين.

وتصرح: إن أردت أن تُأنِّبهم.. لا تستخدم اللغة الإنجليزية، يجب أن تستخدم العربية، .... وتقول لهم: لقد تناولنا هذه المعلومات من قبل، وفي الإمتحان يتغيراسمها فقط، فلماذا لم تجيبوا جيدا؟ أين المشكل؟ فيردوا: لم نفهم، كل شيء بالإنجليزية، كل شيء بالإنجليزية. مقابلة رقم 3.

تسيير القسم وتنظيمه: وقد تستخدم اللغة العربية في تقرير غياب المتعلمين عندما تطلب من طالب المغادرة "هل أحضرت الورقة (ورقة الدخول) ليخرج الذين لم يحضروا الورقة" الملاحظة رقم 5، أو عند مراقبة كراريسهم. الملاحظة رقم 8.

لا يهدف المدرسون من خلال استخدام اللغة العربية إلى التنفيس عن غضبهم من سلوكات المتعلمين فحسب، فمن الوضعيات التي تكرر فيها استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية هي عندما يضطر المدرسون إلى إصدار تعلميات تسييرية وتوجيهات تنظيمية وأحيانا تأديبية أخلاقية، لأن محتوى التوجيهات المصاغ باللغة الإنجليزية لا يحتمل أن يدرك المتعلمون مضمونها، فأن يستخدم المدرسون اللغة العربية يسهل على المتعلمين فهم مقاصدهم، لارتباط ذلك بأولوية حفظ النظام داخل القسم، وباستخدام اللغة الأجنبية التي يدرك المدرسون أن طلابهم لا يفهمونها يتعطل التعلم ويتأخر سير الدروس، وقد تستمر الفوضى وعدم الإمتثال للتوجيهات.

المدرسة ألف: في البداية، أخاطبهم مباشرة باللغة العربية "حذاري أن تحضروا كراس 96 صفحة، ستنفذ أوراقه في فيفري" مقابلة رقم 2.

وكذلك أشارت الملاحظات الميدانية إلى وضعيات تحول فيها المدرسون من استخدام اللغة الإنجليزية إلى استخدام اللغة العربية لتؤدي نفس الوظائف. أثناء إملاء المدرسة جيم لنص كان المتعلمون يكررون وراءها، فقالت:

don’t repeat، سأعيد ما أمليه عليكم. أو المدرسة واو التي طلبت منهم أن يكتبوا فلم ينتبهوا لكلامها بعد تكراره، فأخذت تتفقدهم واحدا واحدا قائلة:

لقد أعياني الكلام.

عتاب المتعلمين على عدم امتلاكهم المعارف السابقة المتطلبة للدرس:

تشير الملاحظات الميدانية إلى أن المدرسين يتفاجؤون من افتقار المتعلمين إلى معارف حول الثقافة العامة تعينهم لتقديم دروسهم، وحين يستعملون تلك المعارف كدعامة أو كمحتوى تطبيقي للقواعد اللغوية ولا يتجاوب المتعلمون ينتاب المدرسين شعورا بالإحباط، فلا اللغة الإنجليزية ولا المحتوى الذي يمكن أن يـُوظـّف لإكسابهم اللغة متوفر لديهم.

عرضت المدرسة ألف صورة لآيت منقلات فلم يعرفه المتعلمون فقالت متسائلة ومعاتبة:

هذا أيت منقلات، ألم تروه من قبل؟

وفي قسم آخر عرضت على المتعلمين صورا عدة لفنانين فلم يتعرفوا على أي منهم، إلا طالبة واحدة ظلت تشارك لوحدها، إلا أن طرحت سؤالا: Who is the number three? (من هو الرقم ثلاثة؟)

لم يجب أي متعلم فقالت منفعلة:

ليس عندكم ثقافة، لا في الفن .. ليس عندكم ثقافة في أي شيء.

وتحرص المدرسة جيم على إحضار صور ورسومات توضح معاني الكلمات في دروسها، من ذلك حين عرضت على المتعلمين صورة لتمثال الحرية في حاسوب محمول، ثم عرضت مبنى الأمم المتحدة، فلم يعرفوا أيا منها.

المدرسة جيم: it is UN (لم يتعرفوا على المبنى، فواصلت قائلة:) they come here, all the nations to discuss problems (ثم واصلت) ألم تدرسوه في التربية المدنية؟

إن لجوء المدرسين إلى اللغة العربية بانفعال سببه أنهم يشعرون أن استعمالهم لها هو لعدم فعالية كل البدائل الأخرى، فإن لم تجد نفعا، فإنهم لا يجدون وسيلة أخرى يمكن أن توصل المعنى وتوضحه، ويكون ذلك سببا في الإنفعال، لأنهم يجدون كيف يوصلون المعنى.

وظائف متعلقة بالعملية التعلمية التعليمية:

التهيئة للدرس: استخدمت المدرسة جيم اللغة العربية على ألسنة طلابها لتزويدهم بالكلمات الأساس في درس القراءة في موضوع الأطعمة، فكانت تستعين بهم في ترجمة الكلمات الجديدة لمن لم يدرك معناها بعد، وفي درس القواعد النحوية ترجمت صيغة المقارنة حتى تكون أكثر وضوحا، وهي بذلك تحضرهم للدخول في مرحلة استخلاص القاعدة؛ كذلك المدرسة ألف تستعمل أحيانا اللغة العربية لتزويد المتعلمين بالكلمات المفتاحية التي تستخدم في الدرس.

وينتهج المدرس هاء نفس الطريقة "في بداية المحور، أستخرج كل المصطلحات بالقاموس ويترجمونها إلى العربية، إنجليزي عربي، ويكتبونها عندهم في الكراس، حتى إذا شرعنا في دراسة المحور لا يصادفون أي صعوبة، ويكونون على علم بالمصطلحات التي نتعرض لها، (.....) عندها تسير الأمور بشكل مقبول، نسبة لا بأس بها من الطلاب يتابعون الدرس بفهم". المقابلة رقم 2.

تختلف المدرسة واو عن المدرسين الآخرين في استخدام اللغة العربية في مرحلة التهيئة للدرس، فهي تحضّ طلابها على ألا يستخدموها، لأنها تعتقد أن رصيدهم التعلمي السابق يمكنهم من استخدام عبارات وكلمات إنجليزية فلا حاجة إلى استخدام اللغة العربية، كما أن الأخيرة لا تفسح المجال المعرفي للمتعلمين كي يفكروا باللغة الإنجليزية.

شرح عناصر لغوية جديدة: بالرغم من جل المدرسين يفضلون عدم استخدام اللغة العربية إلا كآخر بديل للشرح والتواصل مع المتعلمين، إلا أن الملاحظات كشفت استخدامات عملية لها، حيث يضطرون في بعض الأحيان إلى التحول من الإنجليزية إليها، لأجل التأكد من أن المعنى المقصود قد اتضح لدى المتعلمين، فقد يستخدمونها لشرح كلمات أو توضيح قواعد نحوية مستعصية الفهم على المتعلمين. ففي درس موضوعه عن الجزائر جغرافيا (وهو درس محتوياتها جديدة على المتعلمين) كانت المدرسة باء تترجم أسئلة الدرس مباشرة بعد طرحها باللغة الإنجليزية:

surface it is area? المساحة.

What is location? الموقع.

What is population? عدد السكان.

لونوا العلم بأنفسكم، ليس لدي الألوان.

وفي آخر الدرس طلبت منهم أيضا بالعربية ثم بالإنجليزية أن يلجوا إلى الأنترنت لجمع مزيد من المعلومات حول الجزائر.

ومن الشواهد أيضا المدرسة جيم التي تستخدم اللغة العربية للتأكد من فهم المتعلمين لمعاني الصيغ والكلمات الجديدة، وذلك بعض تقديم شرح باللغة الإنجليزية،

المدرسة جيم: what is expensive?

متعلمان: غالي.

تلميذة: my shoes are expensive then yours.

المدرسة جيم: يعني أن حذائي أغلى من حذائك.

المدرسة جيم: today is hot.

متعلم: the hottest.

المدرسة جيم: اليوم هو الأسخن في الأسبوع.

فبالرغم من أنه قد سبق لمتعلَمين . كما هو موضح أعلاه . أن شرحا معنى expensive إلا أن المدرسة جيم كررت ترجمة كل العبارة لتتأكد من اتضاح المعنى.

تتفق الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات في أن مدرسي اللغة الإنجليزية (الأجنبية) يستخدمون لغة المتعلم في إصدار التعليمات، وشرح الكلمات والقواعد (Al-Shidhani & Region 2009; Grim 2010; Kayaoğlu 2010; Rukh 2015; Sarandi 2013) لأنهم يجدونها وسيلة مفيدة وسريعة في تحقيق أهداف أثناء تدريس متعلمين لا يمتلكون معارف سابقة حول اللغة المقصودة بالتعلم. وتتفق أيضا مع دراسة سالي في أن المدرسين يستخدمون لغة المتعلم لشرح العناصر اللغوية الجديدة، أو "الوظائف الأكاديمية" للغة الأم (Sali 2014, p. 311) كشرح القواعد اللغوية التي كانت أكثر الوظائف استخداما، وتقديم تعليمات تعليمية وكانت سالي قد توصلت إلى حوالي ثلاثة عشر وظيفة تؤديها اللغة التركية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بينما لم يتوصل تحليل الدراسة الحالية إلا إلى ستة وظائف. وقد يعود سبب هذا الإختلاف إلى أن المدرسين الأتراك في دراسة سالي يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام لغة المتعلم، فتعددت استخداماتها لرغبتهم في توظيفها؛ بينما أغلب المدرسين المشاركين في الدراسة الحالية يحملون أفكارا أحادية اللغة . وهذا أحد أوجه الإختلاف . معتقدين أن استخدام اللغة العربية مضر بتعلم اللغة الإنجليزية، ويجعل المتعلم يستخدمها كوسيلة لتجاهل المدخلات التي يقدمها المدرس باللغة الإنجليزية، منتظرا الترجمة حتى يفهم، لذلك لا يستخدمونها إلا اضطرارا كآخر بديل ممكن في حدود وقت الحصة وجهد المدرس، فَقَلَّ بالتالي عدد وظائف اللغة العربية التي برزت في الدراسة الحالية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع بعض جوانب دراسة كيان وتيان وونق (Qian, Tian & Wang (2009 في ما سَمَّوه بالوظائف المنهجية للغة الصينية وغيرها، التي تشتمل وظائف الترجمة، والتوضيح، وتركيز الفهم، والإختصار بغرض حفظ الوقت والجهد في الوضعيات الضاغطة، والتذكير بالتعلمات السابقة، وغير ذلك من الوظائف السبعة، إلا أن تكراراتها في نظيرها الصيني أكثر بكثير مما هو لدى المدرسين المشاركين في الدراسة الحالية، هذا بالرغم من معرفتهم بإيجابيات استخدام اللغة العربية ولكنهم على خلاف المدرسين في دراسة قريم (Grim (2010 حيث يفضلون استخدام لغة المتعلم لأن شروحاتهم تصير أسهل فهما، وأوضح معنى، وأكثر بنائية.

يلاحظ . في إطار المقارنة بين نتائج الدراسة . أن وظيفية اللغة العربية لتحقيق تماسك مجموعة القسم من مدرسين ومتعلمين غائبة تقريبا في كل الملاحظات الميدانية والمقابلات، وكأن المدرسين المشاركين في الدراسة الحالية لا يعبؤون كثيرا بجانب العلاقات الشخصية. ويمكن لعوامل سياقية أن تبرِّر غياب هذا النمط من الوظائف، فاكتظاظ أقسام الدراسة يمكنه أن يجعل المدرس ينشغل أكثر بتنظيم المتعلمين وتوجيههم، خاصة وأن الوظائف التنظيمية للغة العربية داخل الأقسام كانت أكثر

من الوظائف التعليمية (4 مقابل 2)، وقد يدل هذا على أن المدرسين في حصص تدريس اللغة الإنجليزية لا يجدون البيئة المناسبة للتدريس، فكيف لهم أن يهتموا بالعلاقة التربية بينهم وبين طلابهم؟.

ومن العوامل التي يمكن أن تفسير أيضا قلة الوظائف التي ظهرت في الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة، هو اعتقاد المدرسين بالضررالمعرفي لاستخدام اللغة العربية في التدريس، ويتناقض هذا المعتقد مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة. يذكر جوياري وأوكسبراو Juárez & Oxbrow (2008) أن استعمال لغة المتعلم كان مساعدا جدا للمتعلمين. واستعمل المدرسون الكوريون لغتهم المحلية . معتقدين . بإيجابياتها التي تتعلق بالدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لأنها عامل مهم لمواصلة التعلم، ومساعدتها في إنجاز المهام التعلمية، وإيجاد بيئة تعليمية مريحة، كما تُعِين في عقد علاقات ناجحة مع المتعلمين Rabbidge & Chappell (2014)، بينما رفضها المدرسون في الدراسة الحالية بالنظر إلى سلبياتها . كما يعتقدون . على تحصيل المتعلمين مفضلين قلة المشاركة التي كثيرا ما بدت أثناء الملاحظات الميدانية على أن يشاركوا مع استعمال بعض اللغة العربية.

الإجابة على التساؤل الثاني ومناقشته: كيفيات استخدام اللغة العربية

طرائق استخدام اللغة العربية:

اللجوء إلى بدائل توضيحية أخرى قبل استخدام اللغة العربية:

عادة ما لا يميل المدرسون إلى استخدام اللغة العربية، ويستخدمون اللغة الإنجليزية غالب الأحوال، ولكن عندما لا يتضح المعنى الذي يريد المدرس إيصاله، وتعجز الحصيلة اللغوية للمتعلمين عن تأويل رسالة المدرسين، يلجؤون إلى بدائل أخرى، كالإيماء، واستخدام لغة الجسد كالرقص، والتعبير الصوتي عن معاني الكلمات، عرض الصور الورقية أو عرضها عبر الحاسوب المحمول أو عارض البيانات، والرسم، والتمثيل اللغوي كتوظيف الكلمات في جمل تحتوي على مفردات معروفة، واستخدام الأشياء الحقيقية المعبرة عن الكلمة الجديدة، ولا يستعمل المدرسون كل هذه البدائل مرة واحدة وإنما يحاولون الشرح بالقليل منها، حتى إذا عجزت عن توضيح المعنى كانت اللغة العربية وسيلتهم الأخيرة والمباشرة لتوضيح.

المدرسة هاء: يمكن للمدرس أن يستعملها (اللغة العربية) كمرحلة أخير ولكن يحاول أن يمثل، يرسم، سيتوصل المتعملون إلى المعنى .. لا بد للمدرس وأن يكون ذكيا بعض الشيء، يحضر الصورة، أو يرسم. المقابلة رقم 4.

المدرسة ألف: عندما يصعب الشرح ولا تجد طريقة مناسبة، ولا تتوفر لك الوسائل البصرية، ولا تُجدي الحركات والإماءات، عندئذ لا بد من استخدام العربية لإيصال (المعنى). المقابلة 2؛ وفي إحدى الملاحظالت طرحت سؤالا كي يحدد الطلاب كلمة score لم يجيبوا فرسمت على السبورة لوحة النتائج التي تُعرض في الملاعب، وبالرغم من ذلك عجز المتعلمون عن الإجابة فقالت:

ماذا يسمى 1 مقابل 2؟.

المتعلمون: نتيجة.

الحركات الجسدية والإماءات بالوجه والإشارات باليد أسهل بدائل استخدام اللغة الإنجليزية استعمالا، وأكثرها تكرارا في الملاحظات الميدانية، واستخدمها المدرسون بشكل تلقائي، ويستخدمها كل الأشخاص ويفهمونها، ولأنها غير مكلفة من حيث التحضير مقارنة بالبدائل الأخرى.

عملت المدرسة جيم كي يذكر طلابها كلمة possession، لم يعرفوا المعنى، فضمت يديها إلى صدرها، لم يجيبوا فنطقتها بالإنجليزية ثم بالعربية مباشرة. وفي درس حول المنظمات العالمية، عرضت عليهم صورة مبنى الأمم المتحدة فلم يعرفوا وسكتوا، فقالت "it is UN" فلم يعرفوه أيضا، وظلوا ساكتين، وشرحت معناه بالإنجليزية ولكن دون جدوى، إلى أن اضطرت إلى استخدام اللغة العربية.

ومن بدائل استخدام اللغة العربية التي شاعت لدى بعض المدرسين التلفظ بالحرف الأول من الكلمة العربية، لعل المتعلمين يـُخمِّنون المقصود، فبعد استخدام اللغة الإنجليزية لا يلجأ المدرسون فور شعورهم بعجز المتعلمين عن فهم كلمة أو جملة إلى هذا البديل إلا بعد أن يحاولوا باستخدام البدائل الأخرى كالإماءات وتمثيل المعنى باستخدام لغة الجسد.

المدرسة واو: شرحت مليا باللغة الإنجليزية معنى تسونامي الموجة الهائلة a large wave in the sea وتمثل بيدها وتضيف like earthquake.

المتعلمون: (ساكتون من دون محاولة دلالة على عدم الفهم).

المدرسة: تسو

المتعلمون: تسونامي.

وبرز هذا النوع من البدائل لدى بعض المدرسين خاصة الذي يفضلون بقوة ألا يستخدموا اللغة العربية كالمدرسة ألف.

المدرسة ألف: (تشير بيدها نحو السماء، لتشرح كلمة champion).

التلاميذ: (ساكتين لأنهم لم يفهموا).

المدرسة ألف: بطـو (تلفظت جزءا من الكلمة ليكمل المتعلمون).

التلاميذ: بطولة.

وفي نفس الدرس تواصل حتى تصل إلى حيث تشرح كلمة team مستخدمة اللغة الإنجليزية.

المدرسة ألف: a group of boys playing together.

المتعلمون: (ساكتون لعدم الفهم).

المدرسة ألف: فـ (نطقت بالحرف الأول باللغة العربية).

المتعلمون: فريق.

يعتقد المدرسون أن استخدام بدائل تعوض نقص الحصيلة اللغوية للمتعلمين أفضل من استخدام اللغة العربية، فإن عجزت تلك البدائل دون تحقيق أهدافها كانت اللغة العربية أفضل بديل للشرح والتوضيح، لأنها مباشِرة ومتصلة بخبر المتعلمين.

جعل المتعلمين يستخدمون اللغة العربية بدلا عنهم:

صرح بعض المدرسين أن استخدام العربية إن سُمح به فلا يكون إلا للمتعلمين، لأنهم يعتقدون أنهم القدوة في استخدام اللغة الإنجليزية، وقد يطلبون من المتعلمين استخدام اللغة العربية، ليقدم المدرس مرادفه باللغة الإنجليزية.

المدرسة هاء: لا يستعملها الأستاذ، يمكن للتلاميذ أن يستعملوها. المقابلة رقم 4.

المدرسة ألف: على ألا تنطقها (اللغة العربية) بنفسك (تعود الكاف على المدرس). المقابلة رقم 2.

المدرسة جيم مثلا تستخدم المتعلمين الذين لهم سابق معرفة بالكلمات المنسية أو الجديدة في ذكر مرادفها باللغة العربية.

المدرسة جيم: (كتبت على السبورة food).

تلميذ: (يترجم food إلى) طعام.

المدرسة جيم: (كتبت على السبورة كلمة grow).

تلميذ: (ترجم grow إلى) ينمو.

والمدرسة واو حين اضطرت إلى استخدام اللغة العربية أثناء الشرح لم تستخدمها بطريقة مباشرة بل كتبت مرادفها بالإنجليزية، ولما لم يدرك المتعلمون المعنى كتبت على السبورة مرادفه باللغة العربية، ومسحته في حينه دون أن تتلفظ به؛ وقد تحاورهم بالإنجليزية بينما يجيبونها مستعملين اللغة العربية، وهي بذلك تستخدم لغتهم المفضلة للوصول إلى المعنى والمرادف

باللغة العربية، حتى تتجنب أن تستخدم العربية بنفسها. وفي درس حول تقرير الحدث كتبت على السبورة: crimes/criminals، فانتظرت أن يتجاوبوا.

المتعلمون: (ساكتين لأنهم لم يفهموا).

المدرسة واو: (أشارت إلى بناية كبيرة بالجوار، وأشارت إلى كِبرها وكثرة الحرس فيها).

المتعلمون: سجن.

المدرسة واو: Are there good people?.

المتعلمون:no.

المدرسة واو: they are criminals.

وأشار بعضهم إلى معنى الجريمة والسرقة باللغة العربية. وقبلت المدرسة الإجابة كعلامة على الفهم.

وقد يطلب المدرس بنفسه من المتعلمين أن يستخدموا اللغى العربية، حتى يتأكد من اكتسابهم للمعلومة.

المدرسة ألف: سألت عن زمن الصورة، لم يجيبوا فقالت: say it in Arabic.

المتعلمون: في وقت الإستعمار.

المدرسة ألف: colonial time.

وفي حصة أخرى، قدمت المدرسة ألف الكلمات الجديدة، وترجمتها على لسان المتعلمين:

المدرسة ألف what is game?.

المتعلمون:لعبة.

وفي الوضعيات المشار إليها أعلاه طلب المدرسون من طلابهم استخدام اللغة العربية لمساعدتهم في الوصول إلى معاني الكلمات، وقد يسمحون لهم باستخدامها في حالات تبادل معلومات حول الثقافة المحلية، ليتعرف المتعلمون على اختلاف طرائق طهي الأطعمة مثلا؛ إن هذه الوضعيات كان فيها المدرسون يحاولون بناء الدراية اللغوية، أو تزويد طلابهم بالمعارف الضرورية لشرح القواعد اللغوية أو غيرها. ولكن في وضعيات اختبار مدى فهم المتعلمين للدرس، فإن المدرسين يعتبرون استخدا اللغة العربية من قبل المتعلمين مرفوضا، أو في الحالات التي يتداولون فيها محتوى سبق للمتعلمين تَلقّيه. وقد تعددت الشواهد على ذلك من خلال الملاحظات الميدانية.

المدرسة ألف: How to ask about the time?.

المتعلمون: كم الساعة.

المدرسة ألف: (أظهرت بعض الغضب وقالت) We have seen that before.

المتعلمون: What time is it?.

والمدرسة هاء أيضا في حصة والإستماع والتحدث عرضت على المتعلمين صورة كي يعبروا عن محتواها، فلما تفاعلوا مستخدمين اللغة العربية أمرتهم بالتحول إلى استخدام اللغة الإنجليزية.

إن استعمال المدرسين للغة العربية . كما يعتقدون . يجعل المتعلمين لا يستمعون إليهم عند الحديث باللغة الإنجليزية، ويتخوفون من أن تصير في المتعلمين عادةَ إهمالِ خطاب المدرس باللغة الإنجليزية منتظرين منه الترجمة المرافقة، وهذا في ظن المدرسة ألف والمدرسة واو إجراء لا يكسب المتعلمين التفكير باللغة الإنجليزية.

استخدام اللغة العربية بشكل مباشر:

لا يعني اعتقاد المدرسين ضرورة الامتناع عن استخدام اللغة العربية وتوافر خبراتهم ببدائل يمكن أن يستعيضوا بها أنهم لا يستخدمونها أبدا، ففي بعض الوضعيات كان المدرسون يلجؤون رأسا إلى الترجمة الفورية.

سألت المدرسة باء: What is stadium?.

المتعلمون: (لم يقدموا إجابة صحيحة).

المدرسة باء: الملعب (ثم كتبتها على السبورة باللغة العربية).

وأثناء الشرح ذكرت كلمة team، فترجمتها مباشرة إلى العربية وقالت: فريق. ملاحظة رقم 4.

المدرسة جيم:

عند شرحها لكلمات الأسئلة (what, when, where, who, whose, whom) كانت تترجمها مباشرة إلى العربية كلمة بكلمة، لأنها تعتقد بأنها كلمات جديدة ومتشابهة، وصعبة الفهم والتمييز بينها.

ويعتبر المدرسون الاستخدام المباشر للغة العربية حفظا للوقت لجهدهم، وقد يعود السبب أيضا إلى اعتقادهم باستعصاء فهم المحتوى الجديد على المتعلمين، خاصة إن لم تأت البدائل الأخرى بنتيجة، "انطقها باللغة العربية وذلك حفظا للوقت والجهد" المدرس دال. المقابلة رقم 1.

إن العامل الذي يمكن أن يفسر تنقل المدرسين من بديل إلى آخر وتأخير استخدام اللغة العربية من حيث الترتيب، هو اعتقادهم بأن أي وسيلة غير العربية هي جيدة، تُجنِّب المتعلمين خطأ الترجمة واستخدام اللغة العربية عند استخدام اللغة الإنجليزية؛ ولكن تشير دراسة سكوت فيبونت Scott & Fuente (2008) إلى أن المتعلم يستخدم اللغة الأم ليتحاور بها مع نفسه، وينظِّم بها معلوماته ويستذكر التعلمات السابقة مستخدما إياها، وعليه فإن استخدام المدرسين لبدائل أخرى بدل اللغة العربية حتى وإن نجحت، فإن الأثر الإيجابي المرجو من استبعادها يقع تحت طائلة الشك وضرورة المراجعة، ذلك أن الطريقة التي تستخدم بها لا تمس سوى الوسيلة الظاهرة للتواصل، ولكن داخل عقول المتعلمين تظل اللغة العربية تستخدم كوسيلة أساسية لتنظيم معارفهم، هذا إذا أخذنا بعين الإعتبار أن التعلم عملية يقوم بها المتعلم بنفسه مستخدما وسائله الخاصة واللغة العربية هي إحدى أهم تلك الوسائل.

وعليه فإن المتعلم يستخدم اللغة العربية كوسيلة ينظم بها معارفه حول اللغة الإنجليزية مثلما يستخدم في ذلك البدائل الأخرى كأدوات متأصلة في عقله لا يعمل إلا بها، وليس استبعادها من التدريس إلا ظاهريا فحسب، ويكون المدرس بذلك يتسبب في تصعيب تعلم اللغة الإنجليزية دون أن يحقق من إيجابياتها الكثير، خاصة وأن كل المدرسين المشاركين في الدراسة الحالية يسمحون للمتعلمين باستخدام اللغة العربية في معظم مراحل الدروس، فإذا كان المتعلمون يستقبلون مدخلات عديدة باللغة الإنجليزية عندما يستخدمها المدرسون، فإن انتاج المتعلمين للغة الإنجليزية داخل الأقسام يتم أحيانا باللغة العربية، وهذه نتيجة تطرح مزيدا من الشك في فعالية طريقة استخدام اللغة العربية كآخر بديل توضيحي.

يبدو من خلال النتائج أن الطرائق التي يستخدمها المدرسون في اختيار البدائل الأنسب للشرح يخضع لنظرة (معرفية) تفتقر إلى الإختبار، وإلى نظرة قاصرة حول الدور المعرفي للغة الأم التي تحمل في طياتها نظرة المتعلم إلى الوجود والمجتمع وإلى ذاته، وهي كلها مكونات شخصية ومعرفية لا يمكن للفرد أن يفكر إلا بها ولا أن يتصرف إلا وفقها.

وتشير دراسات (Bai & Qin 2018; Spring & Shewack 2018) إلا أن مدرس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يجب أن يدرك التشابه والإختلاف بين اللغة المتعلمة واللغة الأم، ليسلط الضوء عليها ويوعّي المتعلمين بها، حتى يستطيع أن يتغلب على الأخطاء التي يمكن أن تتصدر من ذك التشابه والإختلاف، وعليه فإن فكرة استبعاد اللغة العربية من التدريس أو استخدامها فقط كآخر بديل قد يعمل لصالح ترسيخ الأخطاء الصادرة من اللغة المزاحمة للغة الإنجليزية ما سيضعف تعلمها. وهذا ما قد يفسر ما تعاني منه المدرسة واو حين تشير إلا أن المتعلمين يصوغون الجملة الإنجليزية كما يصوغون الجملة العربية إذ يبتدئونها بالفعل، في الوقت الذي لا تستخدم اللغة العربية إلا نادرا.

إتسمت طريقة استخدام اللغة العربية لدى المدرسين المشاركين بالحذر الشديد من إدماجها في التدريس، وليس استعمالهم لها إلا من باب الضرورة العملية كافتقار المتعلمين للمعارف التي درجها المدرس في درسه واكتظاظ المنهاج الدراسي .. ، أما من الناحية المبدئية فهي مرفوضة تقريبا من وجهة نظرهم، وفي هذا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة النوفي (2010) Al-Nofaie من حيث الإستخدام الحذر، وتختلفان في أن مدرسي الدراسة الحالية يتبنون نظرة أحادية اللغة في تدريس جميع

المستويات، بينما في دراسة النوفي فإن مبدأهم أن تستخدم فقط مع المبتدئين وضعاف التحصيل دون إفراط. ويمكن أن نقف على استخدام للغة المتعلمين استخداما يناسب حاجتهم في دراسة لاتسانيفون وبوانقون Latsanyphone & Bouangeune (2009) حيث استخدم الباحثان طريقة الترجمة المباشرة وشرح معاني الكلمات شرحا واضحا باللغة الأم فكان لها أثر إيجابي في تذكر الكلمات والإحتفاظ بها في الذاكرة.

- **الخلاصة :**

بالرغم من أن استخدام لغة المتعلم في تدريس اللغات الأجنبية لا يزال محل خلاف إلا أن كلا الإتجاهين الأحادي والثنائي اللغة يعتبرانه من الناحية العملية . على الأقل . ظاهرة لا يمكن التغلب عليها، وجلّ المدرسين في الدراسة الحالية . على خلاف نظرائهم في بعض الثقافات . لا يرون أن استخدام اللغة العربية إجراء مفيد، ولكن الضرورة العملية جعلتهم جميعا يستخدمونها استجابة لإكراهات السياق الذي يعملون فيه، لغرض اختصار الوقت والجهد تحديدا، لذلك لا يستخدمون اللغة العربية إلا قليلا، قَلَّت مع ذلك وظائف استخداماتها بالمقارنة مع مدرسين من ثقافات أخرى (حسب اطلاع الباحث)، وتمثلت تلك الوظائف في التعبير عن الإستياء، وإعادة توجيه المتعلمين نحو هدف التعلم، وتسيير القسم وتنظيمه، وعتاب المتعلمين على سلوكاتهم، وبينت المقارنة مع دراسات سابقة أن الوظائف التي يستخدم المدرسون في الدراسة الحالية لأجلها اللغة العربية قليلة نظرا لقلة استخدامها في التدريس، وهذا راجع لمعتقدهم حول ضرورة استخدام المدرس للغة الإنجليزية فحسب للتدريس وللتواصل مع المتعلمين.

واتسمت كيفيات استخدام المدرسين للغة العربية بالحذر الشديد إذا إضطرتهم عوامل السياق إلى استخدامها، حيث كانوا يلجؤون إلى استخدام بدائل أخرى، أو دفع المتعلمين إلى استخدامها بدلا عنهم، وفي وضعيات معينة كانوا يستخدمون الترجمة المباشرة إلى اللغة العربية. وعلى خلاف المدرسين من ثقافات مغايرة فإن إصرار المشاركين في الدراسة الحالية على استخدام اللغة الإنجليزية فقط قد يكون عاملا أساسا في عدم تجاوب المتعلمين لطرائقهم في التدريس، وفي ضعف مستواهم، إذا قارنا نتائج الدراسة بغيرها من الدراسات السابقة مع الأخذ بعين الإعتبار سياقاتها المحيطة.

لا يمكن للدراسة الحالية أن تدَّعي إمكانية تعميم نتائجها، فهي قاصرة على الحالات المدروسة وتنطبق عليها فقط، وكان من البداية هدفا خارج دائرة الإهتمام نظرا لطبيعة البحوث الكيفية، لذا قد يكون من المفيد أن تجرى دراسات أخرى تعتمد الأساليب الكمية ليتسنى الحصول على معلومات تشمل قطاعا أوسع من مدرسي اللغة الإنجليزية، وقد تكون الدراسة الحالية خطوة نحو ذلك. ولم تتناول الدراسة جوانب مهمة يمكن أن تؤثر على استخدام اللغة العربية في أقسام اللغة الإنجليزية، كنوع النشاط الممارس،ومستوى المتعلمين، ومستوى تكوين المدرسين لسانيا وتعليميا؛ وإن تَناولَها بالدراسة سيلقي على الموضوع مزيدا من الإضاءات المهمة لفهم هذه الظاهرة.

ومن جهة أخرى فإن الدراسة الحالية كغيرها من الدراسات السابقة قد اعتبرت اللغة العربية التي يستخدمها المتعلمون في التواصل اليومي لغتَهم، ولكن الحال على غير ذلك بالنسبة لقطاع واسع من المتعلمين في تمنراست، فبعضهم وليس أغلبهم طوارق ولكنهم يستعملون اللغة العربية لأزيد من سنوات على الأقل، ويبقى التساؤل هل يمكن لهذا المتغير أن يؤثر على فعالية استعمالات المدرس للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

- **الإحالات والمراجع :**

1. Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and studentst towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools-a case study. Novitas-Royal, 4(1), 64-95.
2. Al-Shidhani, A. N., & Region, S. N. (2009). Teachers' beliefs about using Arabic in the English classroom. In S. Borg (ed.), Researching English language teaching and teacher development in Oman (pp. 184-191). Muscat: Ministry of Education, Oman..

3. Bai, L., & Qin, J. (2018). A study of negative language transfer in college students' writing from cultural perspective. Theory and Practice in Language Studies, 8(3), 306-313.
4. Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom?. The modern language journal, 74(2), 154-166.
5. Grim, F. (2010). L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: A comparison of functions and use by teachers. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 7(2), 193-209.
6. Juárez, C. R., & Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (9), 93-110.
7. Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers‟ practice and perspective. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 25-35.
8. Kramsch, C. J. (1981). Culture and constructs: Communicating attitudes and values in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 16(6).
9. Latsanyphone, S., & Bouangeune, S. (2009). Using L1 in teaching vocabulary to low English proficiency level students: A case study at the National University of Laos. English Language Teaching, 2(3), 186-193.
10. Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English-as-a-foreign-language classroom. The Modern Language Journal, 97(1), 239-253.
11. Qian, X., Tian, G., & Wang, Q. (2009). Codeswitching in the primary EFL classroom in China–Two case studies. System, 37(4), 719-730.
12. Rabbidge, M., Chappell, P. (2014). Exploring non--native English speaker teachers classroom language use in South Korean elementary schools. Tesl-Ej, 17(4).
13. Rukh, S. (2015). Pedagogical implication of L1 usage in EFL classroom. Population, 8, 3-2.
14. Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. System, 42, 308-318.
15. Sarandi, H. (2013). The use of Turkish in English preparatory schools: Where is the balance?. The Anthropologist, 16(1-2), 325-335.
16. Scott, V. M., & Fuente, M. J. D. L. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1during consciousness-raising, form-focused tasks. The Modern language journal, 92(1), 100-113.
17. Sharma, K. (2006). Mother tongue use in English classroom. Journal of NELTA, 11(1-2), 80-87.
18. Spring, R., & Shewack, E. (2018). The importance of L1 awareness in teaching English as a foreign language: Examples from Korean and Japanese EFL learners. Bulletin Of The Institute For Excellence In
Higher Education Tohoku University. 4.
19. Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. The modern language journal, 82(3), 320-337.
20. Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. Language teaching research, 4(3), 251-274.
21. Yaghobian, F., Samuel, M., & Mahmoudi, M. (2018). Learner's use of first language in EFL collaborative learning: A sociocultural view. MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5(4), 36-55.

كيفية الاستشهاد بالمقال بأسلوب APA :

خواجة فقيه، (2023)، **إستعمالات اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة بتمنراست دراسة كيفية** ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 15(02)/ 2023، الجزائر : جامعة قاصدي مرباح ورقلة (ص.ص 61-72).