



المركز الجامعي لميلة

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

التحجر اللغوي في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بالعامية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: أدب عربي/ لغة عربية

إشراف الأستاذ(ة):

سمير معزوزن

إعداد الطالب(ة):

* - أمال شوارفة

* - الزهراء بقباقبي

السنة الجامعية: 2015/2014

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونٍ

أُمّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ

السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ

تَشْكُرُونَ.

النحل الآية 78

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين القائل "ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله" ومن هذا المنطلق نخص بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف على بحثنا "معزوز سمير" الذي أعطانا من وقته الشيء الكثير في سبيل إنجاز هذا البحث ولم يخل علينا بتوجيهاته ونصائحه السديدة وإرشاداته الوجيهة فله منا جزل الشكر والعرفان. كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث ونخص بالذكر مدير المدرسة الابتدائية الشهيد "محمد برباس" ومعلميها الذين قدموا لنا العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل المتواضع.

إهداء

إلى من أمر الرحمان بطاعتها

أمي الغالية التي لا يقدر حبها بتمن، رعاها الله وأطال عمرها وأدامها تاجا فوق رؤوسنا ونورا لا ينطفئ.

أبي العزيز الذي لا يكره الزمن، أطال الله في عمره وأبس له لباس الصحة والعافية وحفظه وأدامه سندا لنا في الحياة.

إلى الأخوات الفاضلات: نجاة، نبيلة، راضية، والشمعة الصغيرة شهيناز.

إلى أعمامي وعمتي الغالية وكل من لهم صلة بي من قريب أو بعيد.

إلى كل من شجعني وساعدني على إنجاز هذا البحث من الأهل والأقارب.

إلى صديقات الدرب ورفيقات العمر.

إلى جميع أساتذتي المحترمين

أهدي ثمرة جهدي وفكري

الزهراء

إهداء

إلى من أحق الناس بصحتي إلى ينبوع الحنان والرفقة، إلى أعذب لحن نطق
 به لساني وأعذب إحساس نبض به قلبي، أمي الحبيبة، أدامك الله تاجا على
 رؤوسنا وشمعتا في بيتنا لا تنطفئ، أطال الله عمرك وألبسك لباس الصحة والعافية وأدامك الله
 سندنا في هذه الحياة.

إلى كل قطرة عرق نزلت من "أبي" الغالي سعيا لرزقنا وتعليمنا فارفع يا ربي
 درجته في الجنة وحرّم عليه حر الآخرة يا كريم واسقه شربة هنيئة من يد نبيك وحبيبك محمد
 صلى الله عليه وسلم وارحمه برحمك الواسعة وأسكنه فسيح جناتك.

إلى أخواتي الثلاثة: لبنى - سامية - شهرة،

وأخي الوحيد عومار، أطال الله في عمره وأبقاه تاجا فوق رؤوسنا وعونا لنا.

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب وبعيد من الأهل
 والأقارب.

إلى صديقات العمر ورفيقات الدرب إلى كل من نساه قلبي ولم ينسأه قلبي إلى
 كل هؤلاء أهدي ثمرة وعصارة فكري وجهدي

أمال

Magia

مقدمة

تلعب اللغة دوراً هاماً في حياة الأفراد بصفة عامة وفي حياة الطفل بصفة خاصة، إذ يحتاجها لتنمية العقلية. فباللغة يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره ورغباته وميوله وحاجاته اليومية.

ومعلوم أن الطفل يتعلم باديء الأمر اللهجة المحكية العامية، وبعدها يتعلم الفصحى في المدرسة ويجد صعوبة في تعلمها، بما أن اللغة التي نشأ عليها هي لغة التخاطب في البيت والشارع (العامية). ولذلك فإن الطفل يتعثّر في تعلم اللغة العربية الفصحى، ولا تنظر إلى هذا التعثر أنه مجرد صعوبة وفقط، لأن عواقبه تكون شديدة الخطورة على النمو النفسي للطفل وتوافقه الاجتماعي، ولذلك لابد من الإهتمام الواسع بتعليم كيفية نطق الحروف عند الأطفال وتدريبهم على النطق الصحيح لها واللهجة السليمة قبل سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية.

ونجد الطفل يكتسب لغة الأم - التي نشأ عليها وسط أهله - بسهولة ويسر وهذا على عكس تعلمه للغة العربية الفصحى في المدرسة، فالإكتساب عملية غير واعية تولد مع الإنسان حين تعلم عملية واعية نخطط لها وتتم في مراحل متأخرة. وبين مرحلة الإكتساب وتعلم الطفل للغته يجب عليه أن يمر بمرحلة يمكن القول بأنها وسطا بين اكتسابه لغة المنشأ وتعلمه اللغة الهدف وهي ما تسمى بالمرحلة الانتقالية (inter langue) وفيها يتوقف نطق الطفل للأصوات، أي يجد صعوبة في نطقها وهذا ما يسمى بالتحجر اللغوي (fossilization)، الذي يحدث نتيجة تدخل اللغة الأولى في الثانية (العامية/الفصحى).

فالتمكن الحقيقي من لغة ما يجب أن يمر بصعوبات وعراقيل تخص نطق بعض الأصوات أو الكلمات، لذلك يمكن أن تعد المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم الأساسية وأن العملية التعليمية تعترضها صعوبات عديدة.

وهذا ما استقطب اهتمامنا لمعرفة الوضع اللغوي للتلميذ في السنة الأولى في المدرسة الجزائرية.

وعلى هذا الأساس كانت الصياغة العامة لعنوان الدراسة كالتالي:

-التحجر اللغوي في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بالعامية.

-السنة الأولى من التعليم الإبتدائي عينة.

-مدينة فرجوة أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتجيب عن جملة من التساؤلات الأساسية.

أما أهم مظاهر التحجر اللغوي فيما بين اللغتين العامية والفصحى في السنة الأولى من التعليم الابتدائي؟ وما طبيعته؟ وتتطوي تحت هذا السؤال أسئلة ثانوية أخرى وهي:

-كيف يؤثر التحجر اللغوي على التحصيل اللغوي للتلاميذ؟.

-ما هو السن المناسب لدخول التلميذ للمدرسة؟.

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يستعمل بكثرة في ميدان التربية والتعليم، لأنه يسمح لنا بالكشف عن الظاهرة اللغوية وتحليلها ووصفها في الوقت ذاته، كما اعتمدنا أيضا على تحليل النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبيان وضحت جوانب مهمة من الدراسة وبهذا جاءت دراستنا الحالية تضم جانبين منها ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي.

فالجانب النظري يظم فصلين تحدثنا في المبحث الأول من الفصل الأول على مفهوم الاكتساب والتعلم وشروط اكتساب اللغة، ثم مفهوم اللغة الثانية وتطرقنا في البحث الثاني إلى طرائق اكتساب اللغة الثانية ونظريات اكتسابها وختمنا هذا المبحث بأثر اللغة الثانية على اللغة الأولى.

أما المبحث الثالث فخصصناه للحديث عن اللغة الانتقالية وذلك بتعريفها وذكر خصائصها ومصادرها وأهميتها في تعليم اللغات وفي الفصل الثاني المعنون: التحجر اللغوي، تحدثنا في المبحث الأول على مفهوم التحجر لغة واصطلاحا وأنواع وأسبابه

وأهميته، ثم ذكرنا في المبحث الثاني مظاهر التحجر على المستوى الصوتي والنحوي والمعجمي.

وبعد ذلك عرجنا في المبحث الثالث إلى مفهوم اللغة المنشأ ومراحل اكتسابها والعوامل المساعدة في اكتسابها والفرق بين اللغة الأولى والثانية.

وفي الفصل الثالث كانت الدراسة التطبيقية للموضوع المدرسي، وذلك من خلال التعريف بالمؤسسة والكتاب المدرسي، ثم الدراسة الميدانية (حضور الدروس مع الاستبانة) وختمنا هذا المبحث بالنتائج على مستوى المنهاج والتعلم نفسه وكذلك على مستوى المحيط الاجتماعي وطريقة تدريس الأستاذ وقد أرفقنا هذه الفصول الثلاثة بمقدمة تمهيدية وخاتمة جامعة لأفكارنا، ثم أضفنا بعض الملاحق التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، وتأتي بعدها قائمة المصادر والمراجع التي وظفناها في هذا البحث، وأخيرا فهرسا يضم الموضوعات المختلفة التي احتواها بحثنا.

وتتلخص دواعي اختبارنا لهذا الموضوع فيما يلي:

الأول: ذاتي يتمثل في ميلنا لعالم الطفولة واهتمامنا بلغتهم، بالإضافة إلى أننا نميل إلى مثل هذه الأبحاث التي تبرز منزلة اللغة العربية الفصحى فهي لغة حبها الله عز وجل بأنه جعلها لغة كتابه العزيز.

الثاني: موضوعي يعود إلى أن أول مرحلة يظهر فيها التحجر هي المرحلة الابتدائية حيث يستمر التحجر مع بعض التلاميذ حتى السنة الرابعة والخامسة، بالإضافة على قلة الأبحاث المتعلقة بالتحجر اللغوي بين الفصحى والعامية.

ويهدف هذا البحث إلى:

-ملاحظة التلاميذ أثناء تواصلهم داخل القسم، من أجل الكشف عن:
-مظاهر التحجر اللغوي بين العربية الفصحى والعامية على المستوى الصوتي والنحوي وإلى الدلالي.

-معرفة المستوى الذي تتجلى فيه الأخطاء بكثرة.

إعادة الاعتبار اللغة العربية الفصحى لأنها غائبة عن الساحة وغير فعالة على مستوى التعليم والتعلم وتحررها من الجمود والالتباس.

ومن بين المراجع التي اعتمدنا عليها: أبو السعود أحمد الفخراي- أحمد حساني- لطفي بوحزبة- لمحمود بن عبد الله المحمود ورسالة ماجستير لمعزوز سمير، ولم تكن أول من طرق باب البحث في هذا الموضوع بل سبقتنا عدة دراسات وكانت لها الفضل في تمهيد وتسهيل الطريق لنا من أمثال: معزوز سمير وبوهناف عبد الكريم، وقد واجهتنا مثل باقي الطلبة صعوبات في إنجاز هذا البحث فمنها ما يرجع إلى قلة المصادر والمراجع في المركز الجامعي خاصة المتعلقة بهذا الموضوع، بالإضافة إلى ضيق الوقت بما أن الدراسة الميدانية تتطلب منا الخروج إلى المؤسسة.

فإن أصبنا فمن عند الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا "ولكل شيء إذا ما تم نقصان" ونرجوا من العزيز الحكيم العليم أن يفيد الأجيال اللاحقة -ولو بالقليل- في هذا الميدان.

الجانِب

النظري

الفصل الأول

المبحث الأول/ تعلم اللغة الثانية:

المبحث الثاني : طرائق و نظريات اكتساب اللغة الثانية

المبحث الثالث: أهمية اللغة الإنتقالية في تعلم اللغات:

توطئة:

من أهم قضايا علم النفس التربوي -الذي يعرفنا بهذه اللغة وكيف يستخدمها الطفل- الاكتساب اللغوي الذي فتح أفاقا هائلة أمام البحث العلمي، الذي يبحث عي عالم الطفل الذي لا زال قيد الدراسة والبحث، فموضوع الاكتساب حضي بعناية خاصة من علماء النفس الإرتقائيون. فإخوان الصفا قديما نجدهم تعرضوا لهذا الموضوع، وملخص رأيهم أن الطفل إذا خرج من رحم أمه فإن حواسه تدرك محسوساتها، أي أن الله سبحانه وتعالى جعل لنا عدة طرق للاكتساب منها: الحواس الخمس، واستماع الأخبار، وطريق القراءة والكتابة وغيرها.

وبعد أن ينتهي الطفل من مرحلة الإكتساب وينضج قليلا يصبح قادرا على التعلم، هذا المصطلح الذي تعرض له الكثير من الباحثين، فمرحلة التعلم تكون بعد مرحلة الإكتساب. فالإنسان يكتسب اللغة الأولى التي هي لغة المنشأ الذي نشأ فيه، ثم يتعلم لغة ثانية بعد اكتساب اللغة الأولى، لذلك فهناك لغة وسط بين الأولى والثانية والتي تعرف باللغة الإنتقالية.

المبحث الأول/ تعلم اللغة الثانية:

أولاً: اكتساب اللغة:

الاكتساب هو عملية فهم اللغة من اللغات، والقدرة على استخدامها^(*) نطقاً وكتابةً، ولذلك يتضح لنا أن الإكتساب يرتبط بعمليتان هما: الفهم والتعبير، فإذا كان الفرد له القدرة على التلطف بلغة ما هذا يعتبر مهارة أساسية لفهمها، فالشخص الذي يعاني من عطب في مخه يكون لديه اضطراب في فهم اللغة وإصدارها، لأنه لا يتحكم في حركة فمه وشفثيه ولسانه، كذلك نجد الذي لديه عطب في المراكز المخية يفقد القدرة على التعبير والكتابة لأنه يفقد القدرة على التحكم في حركة اليدين⁽¹⁾.

فالإكتساب بمفهوم آخر هو إكتساب المتعلم لمهارة معينة، تتمثل في مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يتطلبه حال الخطاب، لأنه من أهداف ميدان تعليم اللغات هو إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل من أجل ترسيخها، وهذا الترسخ لا يتضمن تحصيل تلك المعطيات بل خلق القدرة على التصرف فيها⁽²⁾.

وقد ورد تعريف الإكتساب بصياغة أخرى، أن الإكتساب هو أخذ اللغة بسهولة ويس وبطريقة طبيعية^(**)، لا شعورية ودون بذل طاقة في ذلك⁽³⁾.

ونفهم من كل ما تقدم أن مصطلح إكتساب اللغة يشير بصفة عامة إلى العملية التي تنمو بها اللغة لدى الإنسان.

(*)- إخوان الصفا يرون أن فهم القراءة والكتابة يكون متأخراً عن فهم الكلام والأقويل، وفهم الكلام والأقويل يكون متأخراً عن فهم المحسوسات، ومعنى ذلك أن الطفل فور خروجه من رحم أمه فإن حواسه تدرك محسوساتها فيحسن بما حوله، لكنه لا يتعلم معاني الكلام والأصوات.

(1)- تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت، أبو السعود أحمد الفخراي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010، ط1، ص139، (بتصرف).

(2)- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ط6، 2011، الجزائر، ص79 (بتصرف).

(**)- أن الإكتساب يكون في مرحلة الطفولة، أي في السنوات المبكرة من الحياة

(3)- مستوى التحصيل اللغوي للطلبة، مواصفات النحو أنموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، أوريدة فرج، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، ص22.

1-2- مستوى اكتساب اللغة:

من خلال ما تقدم نلاحظ أن مستويات اللغة المكتسبة تبدأ بالأصوات ثم تتحول إلى كلمات ذات معنى، ثم تصير جملاً تحمل دلالات، وكل هذه المستويات تكتسب وتتمو بشكل متآزر. لا يستطيع أن يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي تربط بها الكلمات.

- يرى بعض الباحثين أيضاً أن الطفل في العام والنصف من عمره بإمكانه فهم العلاقة بين الرمز والمعنى، لكن هذا الرأي رفض، لأن عقل الطفل في هذا السن لا يسمح له بالعمليات المركبة⁽¹⁾.

1-3- عوامل اكتساب اللغة:

إن العوامل التي تدفع الطفل إلى اكتساب اللغة بمستوياتها حصرها الإخوان في عاملين اثنين: أحدهما يتصل بالأفلاك وتأثيرها في الإنسان. وهذا العامل مرفوض وإعتقاد باطل، أما العامل الثاني ويتصل بالفكرة وقوته ونضجه ورؤيته وتجاربه، وما يلزم ذلك من سلامة الحواس وخاصة حاستا السمع والبصر، وهذا الرأي مقبول مسلم به⁽²⁾.

وهناك من حدد عاملين آخرين وهما: عوامل ذاتية وأخرى بيئية:

- عوامل ذاتية تتمثل في:

أ- **النضج والعمر الزمني:** ونقصد بها سلامة أعضائه وخاصة المتعلقة بالنطق، حيث يزداد نموه اللغوي بازدياد عمره.

ب- **الذكاء:** وهو القدرة على حل المشكلات.

ج- **الصحة العامة:** سلامة جسم الطفل تمكنه من إكتساب أكثر اللغة.

د- **الجنس:** يلاحظ تفاوت النمو اللغوي بين الجنسين فالإناث أسرع من الذكور.

(1)- تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، أو السعود أحمد الفخزاني، ص145.

(2)- المرجع نفسه، ص145.

عوامل بيئية: تعلم الطفل واكتساب اللغة مرتبط بالعوامل المحيطة به⁽¹⁾، وينطق بها الطفل في سياقات معينة، ويتم تدعيمها من خلال التعزيز وتعرف بنظرية التعليم⁽²⁾.

1-4- مراحل الاكتساب:

من المعلوم أننا لا نكتسب اللغة دفعة واحدة، وإنما يأتي الاكتساب عبر مراحل من حياة الإنسان وبخاصة السنوات الخمس المبكرة من عمر الطفل والتي تنمو فيها قدراته العقلية بعض الدراسات تقول بأن الاكتساب اللغوي يتم في ثلاث مراحل متتالية من عمر الطفل وهي: المرحلة الاعدادية، والتي يكون فيها الطفل وسط أهله وأسرته، والمرحلة الموجهة، وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل وسط معلميه في المدرسة، والمرحلة التي تبدأ ببلوغ الطفل⁽³⁾.

- في المرحلة الأولى تكون لغة الطفل معبرة عن وجدانه وتروعه، ثم تتطور لتعبر عن التعبير والإدراك ولغته هنا تصبح وسيلة للدلالة عن الموضوعات والمواقف وفي المرحلة الثانية تنمو قوى الطفل الإدراكية، ويتمكن الطفل من أن يكتسب من لغته طرق التفكير الشائعة في مجتمعه وفي المرحلة الثالثة إذا كان الطفل في مجتمع بدائي تظل على حالها، وإن كان في مجتمع متحضر فإنه يبقى يكتب لغته. الطفل يكون قادراً على التفكير المنطقي، وبخاصة الطفل الشديد الذكاء^(*).

وبعض الدراسات الحديثة ترى أن هناك أربع مراحل متداخلة لاكتساب اللغة وهذه المراحل هي: مرحلة ما قبل الكلام: حيث تكون أجهزته الصوتية والإدراكية قادرة على إصدار الكلام أما مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها فيها تنمو قدرة الطفل على الكلام، ومرحلة ثالثة وهي مرحلة الكلمة الواحدة: حيث ينطق الطفل كلمته الأولى بين شهرين العاشر والثالث عشر، ومرحلة أخيرة هي مرحلة الكلمتين وما بعدها حيث يستطيع الطفل فيها التعبير بجمل مكونة من كلمتين فأكثر وتستمر عملية الاكتساب⁽⁴⁾.

(1)- التنشئة اللغوية الأسرية في منطقة الأوراس، بوهناف عبد الكريم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2003/2002، ص 27، 28، 29.

(2)- تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، أبو السعود أحمد الفخراي، ص 141، (بتصرف).

(3)- المرجع نفسه، ص 142. (بتصرف).

(*)- بما أن الأطفال يتفاوتون في قدراتهم العقلية والظروف الاجتماعية فهناك تفاعل بين الذكاء والتطور اللغوي.

(4)- تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت اللغوي، أبو السعود أحمد الفخراي، ص 143-144. (بتصرف).

ثانيا: مفهوم التعلم:

إن التعلم هو تغير ذاتي(*) بمعنى أنه اكتساب لأنماط جديدة من السلوك التي يؤديها

بالطرق المختلفة وذلك حسب نوعية النشاط الذي يقوم به⁽¹⁾ وقد ورد التعليم بمفهوم آخر وهو تغير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش الإنسان من حيث هو كلئن مكلف بحمل رسالة مقدسة في هذا الكون⁽²⁾.

نستطيع من خلال التعريفين السابقين أن التعلم هو تغير في السلوك وهو تغير إيجابي نحو الأفضل ويتخذ لحل بعض المشاكل اللغوية، ويقصد بالتعلم كذلك أنه نتاج التعليم أي أنه نشاط يبديه المتعلم أثناء تعليمه أو أثناء التدريس وذلك قصد اكتساب المعارف والمهارات ويكون ذلك تحت إشراف المدارس أو بدونه، وهو كذلك مفهوم فرضي يستدل عليه عن طريق نتائج عملية التعلم والأداء التحصيلي للمتعلمين وذلك بعد مرورهم بخبرة معينة⁽³⁾. نفهم من هذه التعاريف أن مرحلة التعلم تأتي بعد مرحلة الاكتساب، في مرحلة متأخرة عنها، أي بعد النضج العقلي وقد أصبح في أولى مراحل تعلم لغة الكبار.

ثالثا: شروط إكتساب اللغة:

يعتمد اكتساب اللغة على عدة شروط نذكر منها:

3-1- النضج: يعتبر النمو الداخلي للفرد على مستوى الذات أموا هاما لأنها تعبر عن قدراته السيكلوجية ونضج عقله، لأنه من المستحيل أن تكون هناك عملية تعلم دون اكتمال

(*)- أي أن التعلم هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يتضح المتعلم بمهامات تعليمية تتناسب مع

حاجاته وقدراته الخاصة به ومستوياته المعرفية والعقلية فالتعلم مرتبط بتغير سلوك الفرد

(1)- الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، حمار فتيحة، جامعة الجزائر، كلية

العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع، تخصص ثقافي تربوي، 2007-2008، ص15.

(2)- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليمية اللغات، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر ط2،

2009، ص45-46.

(3)- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان لنشر والتوزيع،

مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط2، ص144.

قدرات الفرد النفسية⁽¹⁾. ويتصل التعلم بالنضج إلى درجة يصعب فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر، ونفهم من كل هذا أن التعلم شديد الارتباط بالنضج لأن النضج هو من أهم الشروط لنكتسب لغة ما ونتعلمها .

3-2- الاستعداد: إن استعداد الطفل لاكتساب مهارة ما مرتبط بالنمو العضوي والعقلي والوجداني والاجتماعي، أن قدرات الطفل العقلية هي التي تمكنه من استيعاب واكتساب ما يريد تعلمه وفهمه وتصوره. وكل هذه المراحل تمثل أرضية الاستعداد في عملية التعلم، وكما هو متفق عليه أن النجاح في اكتساب لغة ثانية لا يعتمد على طرائق التدريس فحسب بل على قدرات المتعلمين، كما أن استعدادات الأطفال لتعلم اللغة الثانية أمر صعب ومهم في نفس الوقت وله فضل خاص به⁽²⁾. ويقصد من هذا التعريف أن استعداد الطفل هو الذي يمكنه من اكتساب أي لغة وتعلمها وكلما كانت درجة استعداده قوية كلما كان اكتسابه وتعلمه قويا.

3-3- الدافعية: يستعمل مفهوم الدافعية للإشارة إلى الحوافز التي يبديها الفرد أثناء قيامه بنشاط سلوكي، وهي لها أهمية كبيرة في التعلم والاكتساب وهذا ما أكده عبد المجيد النشواتي "من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها...وكما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال"، فإذا أردنا أن نحقق تعلم فعال في تعليم اللغة الأجنبية، لا بد أن تتوفر لدينا الدوافع، فكلما كان الدافع قويا تحقق التعلم المرغوب فيه وتنعكس الفائدة المرجوة من ذلك على التلميذ⁽³⁾، والدافعية قد تكون نفعية أو تكاملية أو إنتمائية⁽⁴⁾.

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، معزوز سمير، الجزائر، مدينة بجاية أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللغة العربية، قسم علوم اللسان، 2010-2011، ص19.

(2)- المرجع نفسه، ص20.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص19.

(4)- اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، دار مجدلاوي، عمان، 2013، ص30.

رابعاً: مفهوم اللغة الثانية:

"هي ثاني لغة يتعلمها الأفراد في المدارس والمعاهد والكلّيات إلى جانب لغتهم، كالإنجليزية في بعض الأقطار العربية مثل: الأردن ودول الخليج، ويستعمل كذلك للدلالة على لغة رسمية ثانية في بلد ما، كحال الفرنسية في المناطق الناطقة بالإنجليزية في كندا، ويدل هذا المصطلح كذلك على لغة أخرى يستعملها الناس غير التي يستعملونها في حياتهم العامة، كحال الشيشانية والشركسية في الأردن⁽¹⁾".

- وترد بمفهوم آخر أنها أول لغة يتعلمها الطفل بعد مرحلة الطفولة، أي بعد دخوله للمدرسة⁽²⁾.

- وبعض الباحثين يعرفونها بأنها كل لغة أجنبية(*) يكون تعلمها بعد تعلم اللغة الأصلية، حيث أن هذه اللغة تحظى بمقام ثانوي في تخطيط السياسة اللغوية، كما أنها تهدف إلى تنمية التعارف والتفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية⁽³⁾.

- نفهم من هذه التعاريف أن اللغة الثانية هي تلك اللغة التي يتعلمها الطفل فور دخوله للمدرسة وبعد اكتسابه للغته الأصلية الرسمية.

- إذا بحثنا أكثر في اللغة الثانية نجد خلافاً بين العلماء في تعريف هذه اللغة، بعضهم يقول بأنها تطلق على اللغة الأجنبية، والبعض الآخر يطلقون مفهوم اللغة الثانية على العربية الفصحى مثل الذي نلاحظه في المجتمعات العربية التي لديها تعدد في اللغة الأم، في حين يرى بعض الباحثين أن العربية الفصحى هي اللغة الأم وليست لغة أجنبية بدليل أن الطفل يتعلم العربية أولاً، واللهجة تكتسب ولا تتعلم كالأمازيغية مثلاً.

(1)- اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، سمير استيتية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005، ص445.

(2)- علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، دار هومة، ط2، الجزائر، 2011، ص36.

(*) - نظراً لتعدد الترجمات للمصطلح الواحد نجد اللغة الثانية ترد في بعض الكتب في اللغة الأجنبية.

(3)- علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، دار هومة، ط2، الجزائر، 2011، ص43 .

4-2 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية :

هناك عوامل عديدة تؤثر في سرعة اكتساب اللغة (*) الثانية ومنها مايلي :

1-2 البيئة اللغوية الطبيعية: تستعمل اللغة هنا لغرض التفاهم ونقل الأخبار، حيث يتم التركيز فيها على المحتوى، فاللغة هنا تعتبر هدفا بحد ذاتها.

2-2 البيئة اللغوية الاصطناعية: وهي البيئة التي يتعلمها الطفل وهو في الصف، قد تكون محدودة الأثر في تكوين المهارات جميعا.

3-2 دور المتعلم: قد يكون المتعلم يستمع دون أن يتكلم وهذا يسمى اتصال باتجاه واحد، وقد يكون الاتصال المحدود باتجاهين، وذلك عندما يستجيب المتكلم باستعماله لغته الأم، وقد يكون الاتصال كاملا باتجاهين، وهنا يكون الإرسال والاستقبال باللغة الثانية، ويعد الاتصال باتجاهين أفضل الأساليب.

4-2 النماذج اللغوية : يختار المتعلم نماذج يحتذى بها، ويكون تأثير هذه النماذج في عملية اكتساب اللغة لدى المتعلم محدودا.

5-2 شدة المؤثر: حيث نجد الكلمات تتفاوت في قوة تأثيره سواء من حيث الصوت أو الطول أو النبرة، أو الموقع و التركيب.

6-2 التغذية الراجعة: بعد أن يعطي المتعلم إستجابة يتلقى بعدها تعزيزا، حيث نجد هناك أشكالا في تصحيح الأخطاء، فقد يكون التصحيح كاملا، أو رمزا، أو محتوى، أو شاملا، وقد يكون متابعا وفق أنشطة إثرائية.

7-2 التكرار والتعريض اللغوي: حيث تجد أن التكرار والتعرض اللغوي يساعدنا في اكتساب اللغة الثانية.

(*)- يجب الإشارة إلى أن هناك عراقيل وصعوبات تعرقل سبل تعلم اللغة الثانية، وذلك لأن متعلمها يعتمد كليا على اللغة الأولى يعرف بالتفكير اللغوي الثنائي لدى المتعلمين، أي أن النظام اللغوي الموجود والمعروف في اللغة الأولى يطبقه ذلك المتعلم على اللغة الثانية وبذلك يقع في صعوبات ومشاكل تحتاج إلى المعالجة.

2-8 الاستعداد: استعداد المتعلم و تهيئته لتعلم التراكيب المعقدة يساعدنا في اكتساب اللغة الثانية⁽¹⁾.

2-9 الدافعية: قد تكون الدافعية^(*) نفعية أو تكاملية أو انتمائية، والدافعية هي إحساس المتعلم بضرورة تعلم لغة ثانية و الرغبة في تعلمها.

2-10 الاسترخاء: إن الاسترخاء الذهني يساهم بشكل كبير في تعلم اللغة الثانية.

2-11 القلق: كلما انخفض القلق زاد تحصيل اللغة الثانية، وكلما زاد القلق انخفض تحصيل اللغة الثانية.

2-12 الثقة في النفس: تعد الثقة بالنفس عامة مهما في اكتساب اللغة الثانية، وذلك لارتباط الثقة بالاستقرار و الميل إلى الإنطلاق باللغة الثانية.

2-13 التعاطف: هناك ارتباط وثيق بين التعاطف واكتساب اللغة الثانية، لأن المتعلم المتعاطف يكون مستعداً للإستماع والتقصص والمحاكاة بشكل أفضل؛ فالمتعاطف يكون لديه رغبة في الاستماع للآخرين والأخذ منهم.

2-14 العقلية: صاحب العقلية التحليلية يتعلم اللغة الثانية تعلماً واعياً، بينما صاحب العقلية غير التحليلية يتعلم اللغة الثانية اكتساباً لا شعورياً، حيث يكون صاحبها ميالاً للإرتباط والاختلاط الاجتماعي و الانفتاح و بالتالي يكون تحصيله اللغوي أسرع من تحصيل الشخصية الانطوائية.

2-15 العمر: إن للعمر أثر في اكتساب اللغة الثانية وهذا حسب ما حددته الدراسات، وأن معظمها يشير إلى أن تعلم اللغة الثانية في عمر مبكر يكون أسرع و أعمق أثراً⁽²⁾.

(1) - اكتساب اللغة نظرياً وتطبيقاً: أحمد عبد الكريم الخولي، ص 29-30.

(*) - عبد المجيد النشواتي نجده يؤكد على أهمية الدافعية من وجهة تربوية، "من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها ... وكما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال"

(2) - اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، ص 31.

- وبعض الدراسات الميدانية نجدها قد اختصرت كل هذه العوامل في خمسة عوامل تعمل على التأثير في عملية تعلم اللغة الثانية و اختزالها فيما يلي:
- القلق، الإدمان، التفاعل الاجتماعي والتواصل، النقل، و التداخل بالإضافة إلى العوامل الفردية الخاصة (1).

المبحث الثاني : طرائق و نظريات اكتساب اللغة الثانية

أولاً: طرائق اكتساب اللغة الثانية:

ونقصد بالطريقة هنا هي الخطة الشاملة التي يعتمد عليها المتعلم لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة، وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وهناك الكثير من الطرائق لتعلم اللغة الأجنبية، ولكل طريقته من طرائق تعليم اللغات مزايا و أوجه قصور، وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرق و التمعن فيها من الطرائق المتبعة في اكتساب اللغة الثانية مايلي:

1-1 الطريقة الأولى: اكتساب اللغة الثانية في مرحلة الطفولة، وقد يكون اكتساب اللغة الثانية متزامنا مع اكتساب اللغة الأم أو يفصل زمني ويمكن اكتسابهما معا دون جهد، وبنفس الطريقة التي يكتسب فيها الطفل لغة واحدة لو كان أحادي اللغة.

1-2 الطريقة الثانية: قد يتم اكتساب اللغة الثانية بعد انتقال الطفل إلى المدرسة أو الانتقال إلى مجتمع آخر، لأن الطفل في مرحلة الطفولة يتحدث بلغته الأم، وتكون اللغة التي يريد اكتسابها (اللغة الثانية) عميقة نسبيا، لكن نلاحظ عدم التوازن يكون واضحا و ذلك بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية و الوظائف الخاصة بكل لغة.

1-3 الطريقة الثالثة: كذلك قد يؤدي الاتصال المباشر و الدائم للطفل مع هذه اللغة بعد سن الطفولة في المجتمع الذي يتحدثها إلى اكتساب اللغة الثانية، ونوضح هذا بمثال فمثلا: إذا أخذنا شخص جزائري إلى بلد آخر يتحدث لغة ثانية، يمكننا القول في هذه الحالة أن درجة إتقان اللغة في مثل هذه الحلة تكون محدودة، وعلى الرغم من ذلك يتمكن هذا

(1)- علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، ص154.

الشخص من استعمال اللغة الثانية كوسيلة للاتصال ويركز على الجانب الشفوي لأنه لا يتقن هذه اللغة مائة بالمائة.

1-4 الطريقة الرابعة : تساهم الدراسة الأكاديمية أيضا في اكتساب اللغة الثانية حيث أنها تهتم بالبناء اللغوي و التركيز على فهم المادة المكتوبة⁽¹⁾.

وهناك من يرى طرائق أخرى لاكتساب اللغة الثانية يتمثل فيما يلي:
ومن بين هذه الطرق نذكر مايلي :

1- طريقة الحفظ و القواعد : وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق في تدريس اللغات و يؤكد على هذا جاك رتشارد تيودور و روجرز في كتابيهما مذاهب و طرائق تعليم اللغات بحيث تقوم هذه الطريقة على حفظ القواعد و الأمثلة و نصوص تشتمل على أكثر من عدد من المفردات و يقوم المتعلم بحفظها عن ظهر قلب دون أن يشارك في فهم و إدراك لما يحفظ أو يستظهر من قواعد نحوية و صرفية وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة في تدريس اللغات إلا أن لها جانبا سلبيا وهو أن المتعلم يكون في موقف المتلقي فقط، ولا يشارك في الدرس بل يكتفي بحفظ ما يتلقاه من قواعد نحوية و صرفية⁽²⁾ وقد استعملت هذه الطريقة لمساعدة الطلاب على قراءة وتذوق آداب اللغات الأجنبية ، ومازالت هذه الطريقة في عدد من بلاد العالم تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، وتدفع الطلاب إلى حفظها واستظهارها⁽³⁾.

2- طريقة الترجمة: وهذه الطريقة هي امتداد للطريقة الأولى وتكملة لها ولكن بإضافة عنصر آخر جديد وهو الترجمة، أي ترجمة الكلمات والنصوص والجمل في بعض الأحيان من لغة أجنبية المتعلمة إلى اللغة الأم، وتتيح هذه الطريقة الفرصة للتلاميذ لكي يتعلموا القراءة والكتابة في أقصر مدة ممكنة⁽⁴⁾.

(1)- اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات: أحمد عبد الكريم الخولي، ص31.

(2)- الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: حمار فتحة، ص39.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، معزوزي سمير، ص26.

(4)- الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: حمار فتحة ، ص39.

فقد كانت الترجمة هي الوسيلة الوحيدة والأساسية للمدرسين في تقريب لغة أجنبية كاللاتينية لأذهان المتعلمين، هذا إضافة إلى تلقينهم القواعد النحوية من أجل حفظها عن ظهر قلب وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية ولا تعطي الإهتمام للكلام، كما أنها تستخدم اللغة الأولى للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة " الترجمة " كأسلوب رئيسي في التدريس "(1).

3- الطريقة المباشرة: يرى أصحاب هذه الطريقة أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يكون مباشرا مثل تعلم الطفل اللغة الأم ولكن الأهم في هذه الطريقة هو تقليلها من الإعتماد على الترجمة والإهتمام على القراءة باعتبارها في نظرهم الركيزة الأساسية في تعلم اللغة"(2). وأساس هذه الطريقة هو أن التعليم السليم يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الأجنبية، وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة ، لأنه لا يكفي الإتصال باللغة مباشرة كي يتم تعلمها بل يجب أن يوضع لها تخطيط محكم تتضح فيه الأهداف والوسائل، وتتميز هذه الطريقة بإعطاء الأولوية لمهارة الكلام بدلا من مهارة القراءة والكتابة والترجمة على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي (3).

لكن هذه الطريقة تعرضت للإنقاد من قبل علماء النفس والتربية واستندوا على هذا بان الطفل لديه خلفيات لغوية معدا تلك التي يتعلمها من ابويه والمحيط الذي يعيش فيه.

4- طريقة الوسائل السمعية البصرية :

من كل ما تقدم فقد ظهرت أفاق جديدة في تعليم اللغات استفادت من المحاسن الحديثة وتجنبت سلبياتها، كما أخذت من علم النفس التربوي الحديث أحسن ما يتماشى مع اكتساب المهارات والعادات اللغوية المعاصرة القائلة بأن اللغة ما هي إلا عادات ومهارات تكتسب عبر الخطوات التالية: الإستماع، التكرار، الفهم، الحديث، القراءة، الكتابة(4). وسير الدرس في هذه الطريقة يجمع بين السمعي والبصري ومن مبادئ هذه الطريقة البدء بالحوار لتحقيق الفهم والإستيعاب والإستظهار.

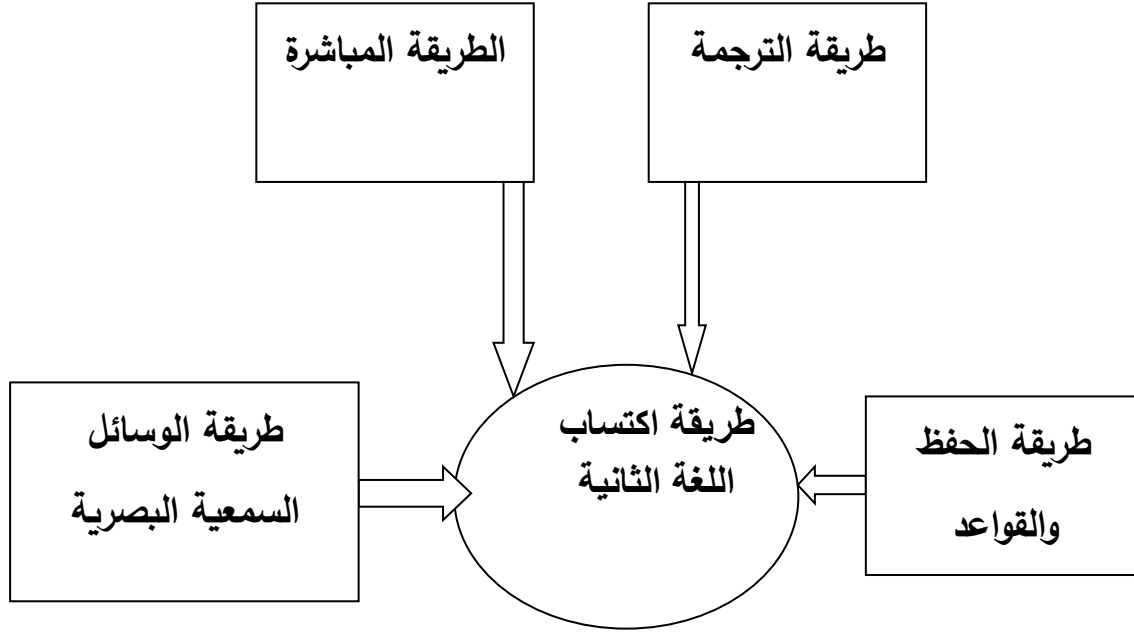
(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، معزوزي سمير، ص26.

(2)- الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: حمار فتيحة ، ص40.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، معزوزي سمير، ص27.

(4)- الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ: حمار فتيحة ، ص40.

- الشرح والتكرار وذلك حتى يكتسب التلميذ الجانب الخاص بمعاني الألفاظ ودلالات الرموز اللغوية .
- التدرج في تقديم التمارين ويقلل المعلم من تدخله شيئاً فشيئاً ، ويكتفي بإعطاء الأسئلة المساعدة في حل التمارين (1).



ثانياً: نظريات إكتساب اللغة الثانية:

لقد اهتم عدد كبير من الباحثين وقدموا جهوداً جبارة لتفسير عمليات اكتساب اللغة ونموها وتطورها وتكونها، فتوصلوا إلى عدة نظريات وأفكار تفسر هذه العملية، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

2-1- نظرية التطابق اللغوي: idendity hypothesis

مفاد هذه النظرية أن اللغة الأم لا تؤثر على عملية تعلم الإنسان للغة ثانية، وتسمى بنظرية التطابق لأنها ترى أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية عمليتان متطابقتان⁽²⁾، وهذه النظرية لا تحمل محمل الجد، ذلك أنها تتجاهل عوامل كثيرة منها: التطور المعرفي

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، معزوزي سمير، ص36.

(2)- اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، ص50. (بتصرف).

عند الأفراد، والظروف الاجتماعية والتعليمية وغيرها، وترتكز هذه النظرية على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم وكذا اللغة الأجنبية⁽¹⁾.

2-2- نظرية التباين اللغوي: comtrastuiehypothesis :

في الوقت الذي ترى فيه النظرية السابقة (نظرية التطابق) أن اكتساب اللغة أم لا تأثير له في اكتساب لغة ثانية في مرحلة لاحقة، نرى بأن نظرية التباين معاكسة تماما للنظرية السابقة السابقة، تقول أن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الموجودة في اللغة الأم وبذلك يمكن تعلمها بسهولة ويسر، وسميت هذه الطريقة: (النقل الإيجابي posituietrqnsfer) أما التراكيب والصيغ الأخرى فتسمى (النقل السلبي megatuietransfor) وهي المتسببة بدورها في حدوث الأخطاء في تعلم اللغة الثانية وذلك نتيجة التداخل interference بين اللغتين⁽²⁾.

وقد بين لادو لادو نظريته على فروض نذكر منها:

* الموازنة بين اللغتين (الأم والثانية) هي مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الثانية⁽³⁾.

* الاستفادة من علم اللغة التقابلي نوعا ما أثر التداخل بين اللغتين.

* الاستفادة من الدراسات التقابلية يمكننا من التنبؤ بالصعوبات التي تواجهنا في تعلم اللغة الثانية، وكذا توفير الوسائل لمواجهة الصعوبات⁽⁴⁾.

وهذه النظرية حضيت بالنجاح وخاصة بعد ظهورها الأول، لكن سرعان ما تبين قصورها، ويعود سبب هذا القصور إلى أن التشابه والاختلاف بين النظام اللغوي في لغتين من جهة

(1)- اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، نايف حمزا، علي حجاج، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني

للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ص76-77.

(2)- المرجع نفسه، ص77.

(3)- اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، ص50.(بتصرف).

(4)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

"عملية تعلم اللغة" وهي العملية القائمة على الفهم والتغيير من جهة أخرى هما أمران مختلفان تماما⁽¹⁾.

2-3- نظرية تحليل الأخطاء : error analysis hypothesis:

نحن نعلم أن الأطفال يخطئون في استخدامهم اللغة نتيجة التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية التي تعلموها من قبل، ولذا نشأت نظرية تحليل الأخطاء كرد فعل على الطريقة السابقة، وهذه النظرية ترى أن الأخطاء التي يقع فيها الأطفال لا تكون دوما نتيجة الفروق الموجودة بين اللغة الأم والثانية، فهذه الأخطاء قد تعود إلى عوامل غير لغوية، مثل طبيعة اللغة المتعلمة وأهداف الطلاب، صلاحية المواد التدريسية وطريقة التدريس.

وهذه النظرية تقوم على مجموعة من العوامل منها: التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من الأخطاء الناجمة عن سهولة أو عدم الإكتراث عند استخدام اللغة، وبعدها تقوم بوصف هذه الأخطاء وتصنيفها إلى أخطاء نحوية أو صرفية أو صوتية، أو أخطاء الإضافة والحذف والإبدال والترتيب، ثم تحدد أسباب هذه الأخطاء: هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأم؟، أو أنها تداخل مع صيغ اللغة الثانية؟، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو التواصلية؟⁽²⁾.

بالإضافة إلى النظريات السابقة هناك نظريات أخرى لتعلم اللغة الثانية منها:

2-4- نظرية الجهاز الضابط: monotortheory:

وتهتم بالعلاقة بين التعلم الموجه والتلقائي وفي اللغة الثانية يرى أصحاب هذه النظرية هما:

* من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة قد نكتسب اللغة لا شعوريا، وهم لا يهتمون بدقة التراكيب بل بالأثر الذي يحدثه استخدام الموقف التواصلية.

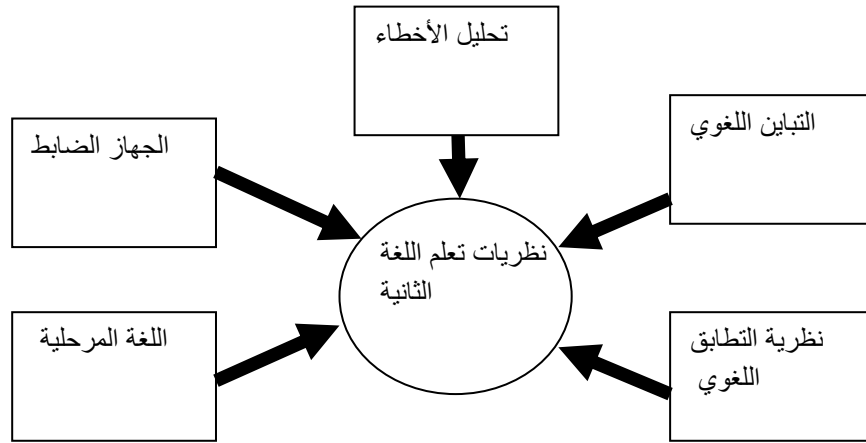
(1) - اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي ، ص50.(بتصرف).

(2) - اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، نايف حزماء، علي حجاج، ص77-78.

* تعلم اللغة إراديا، وذلك من خلال التمكن من قواعد اللغة الثانية دون الاهتمام بالتواصل المباشر، لأن التواصل يكون بعد التمكن من قواعد اللغة الثانية⁽¹⁾.

2-5- نظرية اللغة المرحلية: interlanguage theory:

تعلم اللغة الثانية من وجهة هذه النظرية ينظر إليها كسلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى والتي تقرب الطالب من هذه اللغة الثانية المستهدفة، ويعرف هذا الانتقال بأنه عملية مضطربة، وقد ظهر من هذه النظرية من يدعو إلى تعلم اللغة لأغراض محددة وكذا التركيز على المهارات التي يحتاجها الطالب⁽²⁾.



ثالثا: أثر اللغة الثانية على اللغة الأولى:

إن تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى يقودنا إلى التنويه به في هذا السياق، ونقصد بهذا أن تعلم اللغة الأولى (الأم) يختلف كثيرا على تعلم اللغة الأجنبية الثانية ويمتاز عنها، وذلك لأنه يتم في ظروف طبيعية، لأن الطفل يقوم بتعلم هذه اللغة وهو صغير أي في مرحلة مبكرة من سنه⁽³⁾.

"وهذا ما قصده بياجيه في مرحلة الذكاء الحسي والحركي، وتمتد هذه المرحلة من الولادة حتى السنة الثانية تقريبا، وتتميز بالانتقال من النشاط الانعكاسي عند المولود إلى النشاط

(1) - اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، ص50. (بتصرف).

(2) - المرجع نفسه، ص51. (بتصرف).

(3) - التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص113.

الإرادي، وتعد المرحلة الحسية مرحلة قبل لغوية هي مصدر العمليات الذهنية⁽¹⁾. وتعتبر هذه اللغة بالنسبة للطفل الوسيلة الأساسية للتعامل مع أفراد أسرته ومجتمعه الذي يعيش فيه، فهي جزء لا يتجزأ منه، وفي الأخير تبين لنا أن الطفل يتقن لغته الأولى أي الأم أما بالنسبة إلى تعلم اللغة الثانية فإن الأمر هنا يختلف وذلك لأن متعلم اللغة الثانية يكون قد تعلم الأصلية أولاً، وهي بهذا لا تمثل جزءاً أساسياً من عملية نمو ونضجه، وبما أن تعلم اللغة الثانية لا يتم في الظروف الطبيعية التي يتم فيها تعلم اللغة الأم (الأولى)، ولهذا يجمع المختصون في ميدان التعليم بأن عامل السن هو عامل ضروري لتعلم اللغة الأجنبية، فالطفل يملك من كل فترة محددة من النمو عدداً من البنى التي صاغها خلال نشاطاته السابقة، لذا فهو يتجه إلى أن يستوعب في هذه البنى كل وضعية جديدة توجهه⁽²⁾.

وبما أن عامل السن يعتبر عاملاً مهماً في تعلم اللغة الأجنبية (الثانية) وسير هذه العملية فإن العديد من المختصين يؤكدون على أن اكتساب اللغة الأولى يتم أكثر في المرحلة الحرجة ونقصد بالمرحلة الحرجة هنا المرحلة العمرية التي يكون فيها الطفل صغيراً، ويرون بأن هذه المرحلة لا يصادفها المرء إلا مرة واحدة في حياته، وهي مرحلة محددة بيولوجياً ويكون اكتساب اللغة فيها أمراً سهلاً ويسيراً، وبعدها يبدو هذا الاكتساب أكثر صعوبة، وذلك نتيجة للدراسات التي أجريت حول هذه الدراسة في تعلم اللغة الأولى والثانية، ونظراً لهذا فقد تضاربت الآراء واختلف حول التعلم المبكر في هذه المرحلة فهناك مؤيد ومعارض وهناك أيضاً رأي وسطي ولكل هذه الآراء حجج وبراهين لدعم رأيهم⁽³⁾.

1- الرأي المؤيد:

يرى هذا الاتجاه أن تعلم اللغة الثانية يكون في سن مبكرة من عمر الطفل، وذلك لأن الطفل في هذا السن يكون قادراً على اكتساب أكثر من لغة، دون أن يؤثر ذلك على لغته الأولى، وهذا ما قاله تشومسكي أن الطفل حين يبدأ اكتساب بعض مفردات اللغة وتعلم قواعد النحو كيف يبني أنواعاً من الجمل، لا يكون قادراً فحسب على تكوين جمل قائمة على

(1)- محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، ص21.

(2)- المرجع نفسه، ص113.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، معزوز سمير، ص114.

القواعد النحوية التي تعلمها، بل نجده قادرا على بناء جمل وتراكيب لم يسبق تعلمها من قبل⁽¹⁾، والسّر في هذا كله أن الطفل في هذه المرحلة ليس لديه أدوات التحليل والمقارنه والفهم، بل نجده يكتفي بتلقي الكلمات والمفردات والتراكيب وحفظها كما هي دون تحليل فهو منا في مرحلة بناء معارفه، وهذا ما أكده كل من ميجلسيجوان ووليم ف-ماكي أن الطفل ابتداء من الثالثة فما فوق يكون قادرا على فصل النظامين اللغويين كل على حدى، وعلى تنمية كل منها في آن واحد.

إن تعليم اللغة الثانية للطفل في وقت مبكر جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى يفيد كثيرا الطفل في تنمية إدراكه وإبداعه الفكري، كما أن هذا التعليم المبكر يزيد من الطلاقة اللغوية للطفل وتقوية الإبتكارات اللغوية لديه، ولهذا استنتج بعضهم أن التعلم الناجح للغة الثانية يجب أن يتم في سن مبكرة وذلك لارتباطه بمرحلة الطفولة المبكرة⁽²⁾.

2- الرأي المعارض:

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن تعلم اللغة الثانية في سن مبكرة يؤدي إلى آثار سلبية على تعلم اللغة الأولى، بالإضافة إلى صعوبة تعليم هذه اللغة للأطفال في هذه المرحلة، وإذا اعتبرنا أن الطفل يتعلم لغته الأم في زمن مبكر وفترة زمنية قصيرة ما هي إلا محاولات من قبل العلماء، كما أن تعلم لغة أخرى خارج بيئتها الطبيعية لا يكون بهذه السهولة. ولهذا يرى أصحاب هذا الرأي أن اختلاف اللغة الأولى بين مستعملي اللغة الثانية ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار، فمثلا الطالب العربي الدارس للغة الإنجليزية كلغة أجنبية يختلف عن الطالب الأوروبي دارس هذه اللغة وذلك لأنها لا تحظى بالاستعمال اليومي كاللغة الأم، وتعلم اللغة الثانية مع اللغة الأولى في وقت مبكر واحد يؤدي إلى تداخل لغوي^(*) في ذهن الطفل، فقد

(1) - محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، ص24.

(2) - التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص116.

(*) - تأثير اللغات ببعضها البعض هو نفوذ بعض الوحدات اللغوية من حروف وكلمات وتراكيب ومعاني وعبارات من لغة إلى أخرى ما تؤثر الوحدات في الأخرى.

بينت الدراسات أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة 1 يقعون في صعوبات مع اللغة 1، واللغة الثانية على السواء ويضعفون فيهما معا⁽¹⁾.

3- الرأي الوسطي:

وهذا الرأي يجمع بين الرأيين السابقين فهو من جهة يرى أن تعلم اللغة الثانية ضرورة حتمية أما من وجهة أخرى فيرى أن تعلمها في سن مبكر يؤثر سلبا على اكتساب اللغة الأولى وذلك لأن قدرات الطفل في هذه المرحلة تكون محدودة ولا تسمح له باستيعاب لغتين في آن واحد ولهذا السبب سوف تؤثر إحدى اللغتين على الأخرى، لأنه يستحيل على طفل صغير في السن أن يتعلم لغتين في وقت واحد، ويجب أن يكون تعليم اللغة الثانية في وقت مبكر أن يكون مصحوبا بشروط كتفريغ التلميذ في سنواته الثلاثة الأولى على تعلم اللغة الأصلية فقط، حتى يتمكن من ترسيخ العمليات الأساسية للغته الأم كما يعتقد، بل هناك أثر ينبثق من اللغة الأجنبية ذاتها أي من المراحل المتلاحقة لتعلم تلك اللغة بحيث تؤثر كل منها سلبا وإيجابا⁽²⁾.

المبحث الثالث: أهمية اللغة الإنتقالية في تعلم اللغات:

أولا: مفهوم اللغة الإنتقالية:

يعد العالم selinker هو أول من ابتكر هذا المصطلح وذلك للدلالة على مجموعة القواعد النحوية المؤقتة التي يصنعها دارس اللغة الثانية.

ويقول selinker في تعريفها: "بأنها منظومة لغوية مستقلة تنتج من محاولة التعلم إنتاج

اللغة الثانية بالصورة المتعارف عليها لدى محدثيها"⁽³⁾.

(1)-التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير ، ص116.

(2)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، معزوز سمير، ص118. المرجع نفسه، ص116.

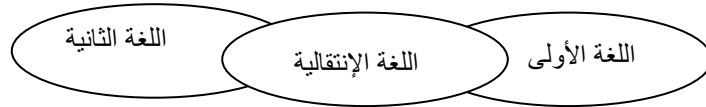
(3)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، 1427هـ، ص3، (بتصرف).

أما العالم مأكلا فيقصد بهذه اللغة أمران: أولهما المنظومة اللغوية لمتعلم اللغة الثانية عند نقطة زمنية واحدة أما الأمر الثاني فهو النطاق أو المدى للمنظومات اللغوية المتشابكة التي يميز النمو اللغوي لمتعلمي اللغة الثانية طوال الوقت.

ثم نجد العالم كوردر يعرف اللغة الانتقالية(*) بأنها: "لهجة الدارس(**) الإنتقالية(1)".

أما هامرلي فيعرفها بأنها: "نظام لغوي متوسط بين لغتين".

ومن التعاريف السابقة نستنتج أن اللغة الانتقالية هي لغة بينية تبين اللغة الأولى واللغة الثانية التي يسعى إلى تعلمها، فهي بذلك جسر رابط بين اللغتين كما يوضحها الشكل الآتي:



ثانيا: خصائص اللغة الانتقالية:

عندما نتمعن النظر في هذه اللغة نجدها تحتوي على مجموعة عديدة من الخصائص منها:

2-1- أن هذه اللغة هي عبارة عن نظام بمعنى أنها تخضع لقواعد وأحكام وذلك في جميع مستوياتها، وهي ليست عشوائية، كما أن هذا النظام هو نظام منفصل ومستقل بذاته عن اللغة الأم واللغة الثانية(2).

2-2- تتكون هذه اللغة من مراحل منتظمة، وجميع متعلمي هذه اللغة يمرون بهذه المراحل واحدة تلو الأخرى، لكنهم يختلفون في مدة البقاء في كل مرحلة وهذا نظرا لاختلاف الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم العقلية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية أو اختلافهم في الاستعداد اللغوي.

(*) - قد ترد اللغة الانتقالية بمصطلح آخر كاللغة المرحلية أو اللغة الخليط أو اللغة البينية.

(**) - الطفل أثناء انتقاله من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية يتعلم اللغة الإنتقالية التي تعد وسطا بين اللغة الأولى والثانية.

(1)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، 1427هـ، ص3..

(2)- المرجع نفسه، ص5، (بتصرف).

2-3- هي لغة تسبق مرحلة (*) الوصول إلى التمكن الكامل (**) من اللغة الهدف، لأن متعلم اللغة حين يريد تعلم لغة أخرى يتعلمها، ولديه نظام لغوي مسبق، وذلك منذ بداية تعلمه للغة الهدف إلى ما قبل تمكنه منها فهو يخوض في غمار اللغة الانتقالية.

2-4- في الغالب ما تكون اللغة الانتقالية، هي مرحلة انتقالية بالنسبة لمتعلم اللغة، بحيث لا يبقى فيها وإنما يمر بها عند تعلمه للغة ما، وهذا عندما لا يكون تحجر لدى متعلمي اللغة لأنها طريق إلى ما بعدها.

2-5- إن هذه اللغة هي لغة قابلة للوصف والتحليل، وهذا ناتج من نظاميتها، وبما أنها نظام فهي اكيد قابلة للوصف والتحليل، ورغم هذا فإن هناك عدة اختلافات حول وصف هذه اللغة، وتحليلها وهذا الخلاف ناتج عن اختلاف نظرتهم لهذه اللغة، فهين ركز سليتكر على الجانب المعرفي وقال بأن اللغة المتوسطة، هي عبارة على نحو وقتي في هيئة منظومة واحدة تتكون من قواعد لغوية، يقوم المتعلم بتنميتها عن طريق استخدام استراتيجيات معرفية نحو: النقل اللغوي، والتعميم اللغوي الزائد نرى بأن اللغة المتوسطة يجب أن تحلل لغويا وذلك بوصفها سلوكا تحكمه الواعد اللغوية ويرى بأن التنظيم الداخلي لهذه اللغة يجب أن يصور لغويا في أمثل صورة، شأنه في (1).

ذلك شأن أية لغة طبيعية وامتداد لهذه النظرة يرى كذلك أن نحو اللغة المتوسطة مثل أية منظومة للغة يخضع لقيود اللغويات العالمية ويدل على الاتساق الداخلي.

2-6- هذه اللغة تزود الدارس بوسائل التعبير عن كل الرسائل التي يرغب في تلقيها أو استقبالها وهذا يعني أنها تقتصر على الوفاء التام بكل متطلبات متعلم اللغة الإتصالية، وذلك لأنها تمثل نظاما مؤقتا بين نظامين، لأن اللغة الأم واللغة الثانية تتميزان باستخدام ثابت ومنتظم في بيئة لغوية وهذا ما لا يتوفر في اللغة المرحلية.

(*)- كما أثرنا من قبل أن اللغة الانتقالية نظام، فمتعلمها يمر بمراحل للوصول إلى اللغة الهدف (الثانية)، وهذه المراحل يمكن حصرها في أربعة مراحل التي لا تزال قيد الدراسة والبحث.

(**)- أصحاب نظرية اللغة المرحلية يؤكدون أن لكل طالب لغة أجنبية خاصة به تسبق الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الثانية.

(1)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، 1427، ص5(بتصرف).

2-7- إن في فترة اللغة المرحلية يكون التحجر لدى بعض متعلمي اللغة، والتحجر بأنه الحالة التي تظهر عند ما يتوقف المتعلم عن تطوير اللغة المتوسطة في جانب من جوانبها وذلك مهما كان طول مدة التعرض للغة الثانية، وذلك مهما كانت المعلومة الجديدة أو التدريس الجديد الذي يحصل عليه وهذا يعني أن التحجر هو من خصائص اللغة المرحلية.

2-8- أنها من نتاج دارس اللغة، لأن متعلمو اللغة الثانية هم من ينتج هذا النظام، وقد أنتجوها لا شعوريا بدوافع تعليمية، وذلك خلافا للغة الأم التي كان منشؤها دوافع إتصالية أو دوافع نفعية بشكل عام.

2-9- هي لغة ترتقي طوال الوقت عندما يستخدم المتعلمون استراتيجيات داخلية متنوعة لفهم الداخل اللغوي، والتحكم بالخرج اللغوي وهذا يعني أنها تتغير باستمرار حسب تقدم المتعلم في اللغة الثانية.

2-10- هي تحمل خصائص اللغة الأم، وهذا يعني تأثرها باللغة الأم سلبا أو إيجابا، فما يحمل من نقل لغوي سلبي أو إيجابي يؤثر في اللغة المرحلية وذلك في كافة مستوياتها ونذكر⁽¹⁾ على سبيل المثال المستوى الصوتي:

ثالثا: مصادرها:

إن الحديث عن مصادر اللغة الانتاقالية يعني ذلك النظر إلى نوعين من المصادر: النوع الأول: مصادر لغوية ومصدرها اللغة الأم أو اللغة الهدف (أو أي لغة أخرى يجيدها متعلم اللغة)، أما النوع الثاني: فهي مصادر ذاتية: ويغلب عليها أن تكون مصدرها متعلم اللغة نفسه، وقد استقيت هذه المصادر من: براون ريتشاردز "ماكلافن" زمنها:

3-1- النقل عن لغة أخرى:

وذلك بأن يقوم الدارس بنقل بعض القوانين من لغته الأم أو من لغة أخرى يعرفها بعض القوانين إلى اللغة الهدف، ويمكن أن يكون هذا النقل إيجابيا، أو سلبيا، ويكون إيجابيا إذا

(1) - اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، 1427، ص6، (بتصرف).

نقل متعلم اللغة نظاماً أو تركيباً أو صوتاً ولا يدرك اختلاف اللغتين في المنقول، وهذا ما يسمى بالتداخل.

3-2- النقل داخل اللغة الواحدة:

بعد أن يتعلم الدارس قدراً معيناً من اللغة الهدف يجد نفسه يعمم بعض قوانين اللغة الهدف وتجدر الإشارة هنا إلى المبالغة في التعميم وتكون هذه المبالغة إما إيجابية أو سلبية.

3-3- بيئة التعلم:

تساهم بيئة التعلم من مناهج مؤسسات تعليمية، وطريقة تعليم، وبيئة اجتماعية وغيرها بمفهومها الشامل في تكوين اللغة الإنتقالية لمتعلم اللغة، فمثلاً قد يكون لدى متعلم اللغة بعض الافتراضات الخاطئة عن اللغة الثانية أو قد يكون لديه قصور في تطبيق قاعدة ما أو غير ذلك مما يمكن إرجاعه إلى أثر بيئة المتعلم⁽¹⁾.

وهذا قد يرجع إلى لشرح الخاطئ من قبل المعلم أو إلى بعض الكلمات والتراكيب الخاطئة التي قد ترد في الكتاب المقرر، أو ترجع إلى تدريبات يراها المتعلمين جيدة لكن دون وصفها في سياق مناسب⁽²⁾.

3-4- استراتيجيات الإتصال:

ويقصد بها ما يقوم به متعلم اللغة من عمليات حل مشكلة في⁽³⁾ الإتصال، كما أنه لا يستطيع متعلم اللغة التعبير عن مفردة معينة وذلك بين عدم معرفته لها، فنجد أنه يلجأ إلى وصفها أو تمثيل بعض الحركات الدالة عليها أو يتجاهل ذكرها مباشرة.

(1)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، 1427، ص13، (بتصرف).

(2)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص76.

(3)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود، ص13، (بتصرف).

3-5- استراتيجيات التعلم:

ونهنى بها ما يقوم به متعلم اللغة من عمليات لحل مشكلات التعلم، مثل التكرار والاستنباط والنقل وغير ذلك، وهذه العمليات تساهم في تكوين اللغة المرحلية لدى متعلم اللغة.

- يمكن أن نفرق بين استراتيجيات الإتصال والتعلم وذلك أن استراتيجيات التعلم تتصل بالمدخل أي بالمعالجة والتخزين والإسترجاع، في حيث نرى استراتيجيات الإتصال بالمخرج⁽¹⁾.

رابعاً: أهمية اللغة الانتقالية في تعل اللغات:

لقد بينت العديد من النظريات تفسير كيفية تعلم الإنسان اللغة وكيفية اكتسابها، غز أن معرفة الكيفية تساعد على تيسير تعليم اللغة.

ففي السبعينيات الميلادية خرج مصطلح اللغة الإنتقالية وغير بعض الرؤى في تعليم اللغة الثانية، يقول ماكلافن: "لقد جعلتنا نظرة اللغة المتوسطة نفكر تفكيراً مختلفاً في عدد من ظواهر اللغة الثانية" وأدى خروج هذه النظرية إلى صرف الأنظار إلى رؤية معيارية عن الرؤية السابقة لأخطاء متعلمي اللغة، ففي السابق كان النظر إلى ما يقع فيه متعلم اللغة من مخالفات على أنها أخطاء عشوائية ترجع إلى ضعف القدرة اللغوية أو إلى غيرها من أسباب، أما نظرية اللغة الإنتقالية فقد قررت أن هذه الأخطاء إنما هي لغة لها نظامها وخصائصها وتفسير وفق نمط معين وتتكون من سلسلة من عمليات الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تقرب المتعلم من الأجنبية المستهدفة.

إن اختلاف نظرة المتعلم ليس اختلافاً شكلياً أو وصفيّاً فقط، بل هو أعمق من ذلك، فالإفادة من نظرية اللغة المرحلية (الانتقالية) تمس العملية التعليمية برمتها، لأن النظرة للمتعلم قد اختلفت عن النظرة السابقة من حيث النظرة إن ما ينتجه من تجاوزات⁽²⁾، وأخطاء تعلمه اللغة، كما أن المناهج بمفهومها العام لا بد وأن تبني بناء توافق مع التدرج المرحلي

(1)- اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود ، ص14، (بتصرف).

(2)- المرجع نفسه، ص 14. (بتصرف).

للغة الانتقالية التي يمر بها متعلم اللغة، من حيث تقديم وتأخير بعض العناصر اللغوية يتجنب قدرة المتعلم على اكتسابها مع مراعاة المراحل التي يمر بها متعلم اللغة، كما أن لمتعلم اللغة نصيب كبير من هذه النظرية، إذ لابد من توعية معلمي اللغة بأن ما يقع فيه الدارس من مخالفات يمثل نظاما يتكون من مراحل معينة حتى يتقهم المعلم سلوك طلابه ويسهم المعلم بشكل فعال في دفع عجلة اللغة لدى طلابه.

من خلال ما سبق نلاحظ أهمية نظرية اللغة الانتقالية أو المرحلية بجميع أركان العملية التعليمية والإفادة منها تساعد في تقديم اللغة بشكل يتلائم مع الطبيعة التي يكتسبها الإنسان بها.

إننا بأمس الحاجة لإجراء البحوث والدراسات العميقة في اللغة الانتقالية لدى أبناء العرب أنفسهم، وهذا لأن الفصحى تعد لغة أولى بينما العامية هي التي يصدق عليها وصف اللغة الأم، كذلك الحاجة الماسة إلى إجراء تلك الدراسات والبحوث على متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها من بداية تعلمهم لغة وحتى إتقانهم لها، وقد كتب أحد الباحثين مقترحات رائعة في ذلك، حين وضع العديد من الخطوات التي اقترح أن تسير وفقها دراسات اللغة الانتقالية لدى متعلمي العربية من العرب وغيرهم.

ومما عليه أن دراسات اللغة الانتقالية قد شملت العديد من اللغات العاملة الحية، كالإنجليزية والألمانية والفرنسية والكورية وغيرهم، إلا أن العربية لم تتل الحظ في ذلك⁽¹⁾.

(1) - اللغة المرحلية: محمود بن عبد الله المحمود ، ص16.

الفصل الثاني

المبحث الأول: التحجر اللغوي:

المبحث الثاني: مظاهر التحجر:

المبحث الثالث : اكتساب اللغة الأولى :

تمهيد:

من النادر أن يصل متعلموا اللغة الأجنبية إلى درجة الكفاية المطلوبة فيها، ومن النادر جداً أن يحصلوا على كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها، وبخاصة البالغون منهم، فاللكنة الأجنبية لا تختفي في لغة الكبار، مهما بلغت كفايتهم من اللغة التي يتعلمونها، لأن الغالبية العظمى منهم يتوقفون عن تعلم اللغة، أو يقف نموهم فيها، أو في جانب من جوانبها، قبل التمكن من جمع مهاراتها وهذه النهاية مألوفة لدى معلمي اللغات الأجنبية، والباحثين في علم اللغة التطبيقي لكنها تتفاوت من حيث المرحلة الزمانية، والمستوى اللغوي الذي يتوقف فيه نمو المتعلم، وإمكان التقدم في عموم الكفاية أو في جانب من جوانبها، وهذا ما أطلق عليه اللغويون مصطلح التحجر، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن هذه الظاهرة تحدث نتيجة عوامل عدة، وتختلف درجاتها باختلاف اللغة الهدف وبيئة التعلم، واختلاف المعلمين، وتفاوت المتعلمين، ويختلف الباحثون في تفسير هذه الظاهرة، وأسباب حدوثها، وإمكان الوقاية منها، وعلاجها، والأسباب المناسبة لذلك.

فالتحجر يحدث بين لغتين كاللغة الفصحى واللغة الأولى والتي تعرف بلغة المنشأ التي يكتسبها الطفل منذ صغره، ويقصر على اكتسابها لذلك نجد مراحل وعوامل مساعدة في اكتسابها

المبحث الأول: التحجر اللغوي:

1-1- أولاً: التحجر لغة:

مفهوم التحجر لغة:

حجر: الحجر: الصخرة والجمع في القلة أحجار وفي الكثرة حجار وحجارة وقال:

" كَأَنهَا مِنْ حِجَارِ الْغَيْلِ أَلْبَسَهَا مَضَارِبُ الْمَاءِ لَوْنُ الطُّحْلِ التَّربِ " في التنزيل
"وقودها الناس والحجارة " ألحقوا الهاء لتأنيث الجمع كما ذهب إليه سيبويه في البعولة والفحولة.

- الليث الحجر جمعه الحجارة وليس بقياس لأن الحجر وما أشبهه يجمع على أحجار ولكن يجوز الاستحسان في العربية كما أنه يجوز في الفقه وترك القياس له كما قال الأعشى يصبح قوما لا ناقص حسي "لا ناقص حسب ولا أيد، مدت، قصارة".

- وقال كذلك تعجر على ما وسعه الله أي حرمه وضيقه ما وسعه الله فخصصت به نفسك دون غيرك، وقد حجر وحجر وفي التنزيل "يقولون حجرا محجورا" أي حراما محرما⁽¹⁾.

1-2- تعريف التحجر اصطلاحاً: fossilisation:

يطلق مصطلح التحجر^(*) في ميدان اكتساب اللغة الثانية وحدة مجردة من أي وصف ويقصد به: التحجر اللغوي langage fossilisation، الذي هو أبرز سمات اللغة الانتقالية (المرحلية)، ومنهج من مناهج البحث فيها، والتحجر هو: توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في

(1)- لسان العرب: ابن منظور لجمال الدين محمد بن المقرم، تح، خالد رشيد القاضي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء،

1427-2006، ج3، ط1، ص5-54.

(*)- إن التحجر لم يعرف بهذا الاسم إلا في بداية السبعينيات من القرن العشرين، حيث ظهر في الميدان مع ظهور مصطلح اللغة الانتقالية، وقد نظر إليه دوجلاس براون نظرة لغوية اجتماعية وفسره تفسيراً يعتمد على تطبع المتعلم بثقافة الناطقين باللغة الهدف acculturation

(**)- الأبنية اللغوية المتحجرة حسب تعريف سلينكر هي: تلك العناصر والقواعد والأنظمة اللغوية التي يتوقف فيها نمو الناطق بلغة معينة في مرحلة معينة من مراحل تعلمه اللغة الهدف قبل اكتمالها بصرف النظر عن عمره وكمية معلوماته اللغوية وطريقته في التعليم .

مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، في صيغ وأنماط وأبنية^(*) لغوية معينة، توقفا جزئيا أو كلياً، مؤقتاً أو نهائياً⁽¹⁾.

وغالبا ما يرتبط التحجر بالأخطاء اللغوية، فترى بعض الباحثين يطلقون عليه اسم تحجر الخطأ أو الأخطاء المستمرة المقاومة للتغير، persistent errors، وقد عرف عند هؤلاء بأنه ثبوت الخطأ لدى المتعلم في اللغة الهدف في نطق الأصوات، أو استعمال الصيغ الصرفية، أو التراكيب النحوية، ثبوتا مؤقتاً أو دائماً، ويطلق على الأصوات أو الصيغ أو الأبنية، التي تتحجر لدى المتعلم بشكل خاطئ مصطلح: سمات متحجرة أو صيغ متحجرة fossilisation / formes / factures⁽²⁾.

غير أن هؤلاء الباحثين أمثال سلينكرلاري، ورودليس rodellis وغيرهما، يرون أن التحجر لا يحدث في الأبنية الخاطئة وحسب، وإنما يحدث في الأبنية الصحيحة أيضاً، وخاصة إذا كان سببه غير النقل من اللغة الأولى.

ويمثل أليس لهذا التحجر^(*) أنماط في لغة متعلم في مستوى مقبول بعد أن يصل إلى درجة عالية من الكفاية اللغوية، أما سلينكر فنراه يفرق بين التحجر وسمة أخرى من سمات اللغة الانتقالية هي النكوص^(**) backsliding ويقصد بها اختفاء أخطاء معينة من لغة المتعلم فترة طويلة من الزمان ثم ظهورها مرة أخرى في مناسبة أو مناسبات معينة، والفرق بينهما هو أن التحجر سمة ثابتة في لغة المتعلم حتى تزول، أما النكوص فهو سمة مرحلية متغيرة تغيراً غير منتظم⁽³⁾.

(1)- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عبد العزيز بن إبراهيم، ص 307-308.

(2)- المرجع نفسه، ص 307-308

(*)- يعرف كذلك بأنه النقل المستمر للقواعد، أي استمرار المتعلم في نقل قواعد لغته الأم وأنظمتها إلى لغة الهدف وثباته على ذلك.

(**)- يرى بغض الباحثين أن النكوص هو شكل من أشكال التحجر أو مرحلة من مراحله ويلحقون به مصطلحات أخرى مثل اللهجة dialeat والاستمرار permanence واللغة المكسرة fractured language

(3)- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عبد العزيز بن إبراهيم، ص 308-309.

وقد عرف التحجر بمصطلح آخر وهو التداخل اللغوي، وقد عرفه العلماء بأنه تأثر اللغات ببعضها البعض، أي نفوذ بعض الوحدات اللغوية من حروف وكلمات وتركيب ومعاني وعبارات من لغة إلى أخرى من تأثير الوحدات الواحدة في الأخرى، وكان التداخل اللغوي قديما عند العرب، قديما يقصد به "تركب اللغات" ثم اللحن ويسمى كذلك العدوى اللغوية أو التأثير اللغوي⁽¹⁾.

ثانيا: أنواع التحجر:

كما ذكرنا آنفا أن التحجر هو ثبوت الخطأ لدى المتعلم، ويتم هذا في جميع مستويات اللغة من صوتي وصرفي ونحوي ودلالي، وقد يكون مفردا أو مزدوجا أو متعددا، فقد نجد مثلا في الكلمة الواحدة تداخلا صوتيا وصرفيا في وقت واحد، وفي الجملة الواحدة تداخلا صرفيا أو تداخلا نحويا أو دلاليا، ومن كل ما تقدم نصل إلى تحديد أنواع التحجر، وهي كالتالي: ⁽²⁾.

2-1- التحجر الصوتي^(*) أو الجزئي:

ويكون في مستوى النطق ببعض الحروف *plonèmes*، وهو أن يتدخل صوت من اللغة الأولى في صوت اللغة الثانية حتى يصعب التمييز بينهما، كنطق حروف في اللغة الثانية، كما ينطق في اللغة الأولى، ومثال ذلك نطق الراء إذا كانت اللغة الأولى هي الفرنسية "غاب" وفي "راب"، والذال دالا "إِدْن" في "إِدْن"، الناء تاء "تُم في تُم" والضاء دلا "درب" في "ضري" هذا إذا

(1)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة وشيش، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، 2002، ص12.

(2)- المرجع نفسه، ص314

(*)- ونقصد به حدوث تحجر أو تداخل بين الأصوات بسبب التقارب الصوتي في المخارج والصفات كذلك الذي نجده في الحروف الثلاثة (ز-س-ص) مما يسهل إبدال بعضها بعضا في الألفاظ ويروي ابن جني ناقلا عن الأصمعي: "اختلف رجلان في الصقر فقال أحدهما: الصقر بالصاد وقال الآخر السقر بالسين، ثم قال أما أنا فأقول الزقر وهكذا تتداخل اللغات وتتحجر.

كانت اللغة الأولى هي العامية (اللهجة العاصمية)، وكتابة الباء فاء "أفي" في "أبي" إذا كانت القابلية هي اللغة الأولى⁽¹⁾.

وبتعبير آخر فإن هذا النوع يعني تحجر نمط أو أنماط لغوية لدى المتعلم في مستوى معين كنطق متعلم اللغة العربية الغين قافا والضاد دالا أو زادا، أو استعماله الفعل اللازم متعديا بنفسه، أو عدم المطابقة بين النعت ومنعوته في التذكير والتأنيث، ونحو ذلك وقد يعني أيضا التحجر في جانب من جوانب اللغة دون غيره، كالتحجر في الأصوات والتراكيب أو العكس⁽²⁾. وللتوضيح أكثر نضيف بعض الأمثلة خاصة في نطق بعض الحروف المتقاربة من حيث المخرج أو الصفة أو كليهما نطقا غير صحيح لعدم وجودها في لغة المنشأ ومنها:

- نطق الظا - طا لقولهم بيط في بيض، مريط في مريض... لكن هذا ليس عاما.
- نطق الظاء مناء كقولهم الضل في الظل، الضلام في الضلام، الضهر في الظهر.
- نطق الشين سينا كقولهم السمش في الشمس.... لكن هذا ليس عاما⁽³⁾.

2-2- تحجر الكلمات (الوحدات المعجمية والنحوية):

ويحدث هذا النوع في مستوى الكلمات monèmes وتشمل الكلمات:

- الوحدات المعجمية ومشتقاتها ومركباتها ووظيفتها الدلالية داخل الجملة بذاتها ويمكن للوحدة أن تكون اسما أو فعلا أو نعتا.
- الوحدات الوظيفية التي تؤدي وظيفة في غيرها، وتشمل الأدوات النحوية كحروف الحرف والنص والجزم وحروف العطف، وكذلك وحدات الربط وهي وحدات غير متصرفة لا تنفرد في الحديث كالضمائر المنفصلة والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والظروف... في هذا النوع

(1)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة وشيش، ص 80-81.

(2)- التحجر اللغوي في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عبد العزيز بن إبراهيم، ص 314.

(3)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أشيش، ص 51.

تتدخل كلمة من ل 1 في ل 2 أثناء التحدث أو الكتابة، وأكثر أنواع الكلمات تحجرا هي الأسماء، ثم الأفعال، ثم الصفات، ثم الأدوات النحوية (حروف الجر، والتعجب....) ثم الضمائر وأدوات التعريف والتعبير لأن الوحدات المعجمية تكون قائمة مفتوحة تقبل الإضافات والوحدات الجديدة.

والذي يتغير من فترة زمنية لأخرى هو الحاجات اللغوية للأفراد، حيث تظهر دائما حاجات جديدة إلى المفردات، تبعا للواقع المادي والاجتماعي المتجدد باستمرار⁽¹⁾، لأن هذا النوع من التحجر يصيب معظم جوانب اللغة الهدف وعناصرها لدى المتعلم، من أصوات وصيغ صرفية وتراكيب نحوية، في مستوى معين، والتوقف عند هذا المستوى⁽²⁾.

2-3- التحجر الدلالي (دلالة الوحدات المعجمية):

ويعني هذا النوع تداخل ل 1 في ل 2 وذلك عن طريق معنى الكلمة في ل 2 بإلباسها معنى من ل 1، ويسبب هذا التحجر نوعا من الإلباس، لأن دلالة الكلمات تختلف من مجتمع لآخر بل من منطقة لأخرى في المجتمع الواحد، فقد يستخدم المتكلم كلمة في اللغة الثانية، ويقصد بها المعنى الذي تدل عليه في لغته الأولى كأن يستعمل كلمة الشتاء التي تدل على فصل الشتاء في الفصحى، ويقصد بها المعنى الذي تدل عليه في العامية وهو المطر، وأيضا كلمة فشل فقد يستعملها التلميذ بمعنى العياء لكن المعنى الذي تدل عليه الفصحى هو الإخفاق، وهذا النوع صعب الاكتشاف، فلهذه الأولى إلا إذا تكرر عدة مرات، وقد ظهرت مؤشرات تدل على أن المتعلم يعطي الكلمة معنى مألوف في لغته الأولى⁽³⁾.

(1)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أوشيش، ص 51

(2)- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عبد العزيز بن إبراهيم، ص 314.

(3)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أوشيش، ص 82-83.

2-4- التحجر النحوي:

ويصيب المستوى التركيبي من اللغة، أي القوالب التي ينتظم فيها الكلام العربي، ففي هذا المستوى يتدخل نحو اللغة الأولى في نحو اللغة الثانية، حيث يتدخل نظام تركيب الكلمات الخاص باللغة الأولى في نظام تركيب الكلمات الخاص باللغة الثانية، ويظهر هذا مستوى العلاقة بين الكلمات في الجملة، أو بين أقسام الجملة، إلى جاني نقل الوحدات الوظيفية من لغة أخرى، فإذا كانت مثلاً اللغة الأولى تجعل الفعل قبل الفاعل جمعاً، واللغة الثانية تجعله مفرداً، وهذا ما يوقع الفرد في أخطاء في اللغة الثانية ومن الأمثلة الموضحة على ذلك رفع الاسم المجرور، ومثلما هو الحال في العامية: نحو اشترى هدية لأخته عوض أخته، يبحث على أخوه عوض أخيه⁽¹⁾.

2-5- التحجر الصرفي:

يحدث هذا النوع من التحجر في المستوى الصرفي للغة، وهو يتعلق بوحدات المستوى النحوي التي تسمى بالموينمات، ويندرج في المستوى الصرفي تحديد بنية الكلمة من حيث الوزن والجنس والعد، كجمع الاسم وتثنيته وتعريفه وتكثيره وتصغيره. فالتحجر الصرفي هو تدخل صرف اللغة الأولى في صرف اللغة، فالتعلم في العامية يستغني عن معنى الصيغ المركبة ويلجأ إلى التركيب عوض الصرف للتعبير عن أغراضه، ومن الأمثلة الموضحة على ذلك استعمال صيغة الجمع للدلالة على المفرد ← مئات كبش في العيد وذلك عوض مئة كبش⁽²⁾.

ثالثاً: أسباب التحجر:

كما هو معروف لدينا أن الإنسان اجتماعي بطبعه، واللغة هي أهم وسيلة لتجسيد اجتماعيته هذه، وكذلك تفاعله مع أفراد مجتمعه، فاللغة هي أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات

(1)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أوشيش ، ص 83-84.

(2)- المرجع نفسه، ص 84-85.

الأخرى، وكما أن الإنسان يتطور فتتمو معه هذه اللغة لذلك يحدث ما يسمى بالتحجر اللغوي أو التداخل الذي تفرضه عدة عوامل، ثقافية واجتماعية، وتاريخية.

3-1- الثقافية:

وتتجلى الأسباب الثقافية في الصحافة، حيث يعمل بعض الصحفيين على نقل الألفاظ الأجنبية، دون إرجاعها إلى الميزان⁽¹⁾. الصرفي العربي، وعلى هذا فقد أصبح للصحافة قاموس لغوي خاص بها، وهذا القاموس يميل إلى العصرية وحدثا اللغة، لكنه يبقى بعيد كل البعد عن العربية، والسبب في هذا هو إصلاح الصحفيين أو المختصين في الإعلام لهذه القواميس انطلاقا من المبررات الآتية:

- تسهيل وتبسيط اللغة للقارئ حتى يتمكن من فهمها.

- استعمال لفظة لا تؤدي أكثر من معنى حتى ولو كانت أجنبية.

- حتمية مجارات اللغات الإعلامية السريعة التي تقوم باختزال المصطلحات وهذا ما أكدته عز الدين ميهوبي مما يؤدي إلى عدم إتقانهم ومعرفتهم للغة العربية الفصيحة ومثال ذلك الكلمات الشائعة في لغة الصحف والتي ذكرها عز الدين ميهوبي التراباندو - التشيبا - الحطيس.

- ضعف الإنتاج الأدبي للغة العربية وبالمقابل غزارته باللغة الأجنبية وهذا ما دفع بالطلبة إلى المطالعة باللغة الأجنبية وضعف إقبالهم على اللغة العربية⁽²⁾.

وتعتبر الترجمة أحد أهم أسباب التحجر، فقد شبه العرب هذا قديما وقال الجاحظ "واللغات إذا التقتا في اللسان الواحد، أدخلت كل واحدة الضيم على صاحبها" ومن العوامل التي تساعد على تحجر اللغات هو ظهور اللحن فيها مثل القياس الخاطئ، وهو أن يصدر خطأ من شخص واحد للمرة الأولى ثم يقلده الآخرون ثم ينتشر هذا الخطأ تدريجيا، وينتج عن القياس

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص92-93.

(2)- المرجع نفسه، ص82.

الخاطئ ما يسمى بالأخطاء الشائعة التي يمكن لها بحكم الاستعمال المكثف أن تشيع في اللغة الفصحى ومثال ذلك الفعل عَرَفْتُ الذي قيس خطأ على عَلِمْتُ وأصله بالفتح عَرَفْتُ⁽¹⁾.

3-2- الاجتماعية:

وهي أسباب متمثلة في كل ما له علاقة بالمجتمع ومنها الهجرة سواء كانت داخل البلاد أو خارجه، فهي من بين العوامل التي تؤدي إلى حدوث التحجر اللغوي، وهي غالبا ما تكون بسبب البطالة وهذا ما يدفع الفرد إلى الهجرة من أجل البحث عن رزقه والبحث عن قوت يومه، ومثالا على ذلك ما يحدث في الجزائر حيث يهاجر آلاف الأشخاص إلى فرنسا، وهذا يؤدي إلى تداخل اللغة عنده وتحجرها لأنه يصعب عليه التكلم بلغة هذا البلد وكذلك ينتقل السكان من مجتمع إلى مجتمع آخر ومن بلد إلى آخر، فتتصل وتتداخل المجتمعات ببعضها البعض، وهذا ما يؤدي إلى اختلاط الثقافات، لأن الإنسان اجتماعي بطبعه فهو يلجأ إلى التعاون والتعامل مع أفراد المجتمع الذي انتقل إليه، فيحدث تبادل لغوي بين هذه الأفراد ونضرب مثلا على هذا ما تقوم به الأسر الغنية بجلب الخادمت إلى بيوتها من أجل رعاية وتربية أبنائها، وخاصة إذا كانت هذه الخادمة من مجتمع آخر وتتكلم لهجة غير لهجتهم⁽²⁾.

إن اختلاط العرب واحتكاكهم بغيرهم من الأجناس البشرية يعد سببا رئيسيا لوجود هذا التحجر ويقول ابن خلدون في هذا المعنى مسميا التحجر بفساد اللغة أو اللحن أيضا ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجبل صار يسمع في العبارات من المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب...فاختلط عليهم الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدثت ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي⁽³⁾.

(1)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أوشيش، ص35.

(2)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص85-86.

(3)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة أوشيش، ص34.

3-3- التاريخية:

إن الأسباب التاريخية فهي من العوامل التي ساعدت في ظهور التحجر اللغوي، ويتمثل هذا بالدرجة الأولى فيما قام به الاستعمار، الذي فرض لغته في كثير من المجالات في المجتمع الجزائري وخاصة في مجال التعليم، فهو قد رفض تعليم اللغة العربية وتتميتها وتطويرها، وقد وقف حاجزا أمام ذلك، لمنع تعلم اللغة العربية أو التعلم بها. وقد نشر نفوذه وسياسته الاستعمارية في كل المؤسسات، سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية لمنع تعلم اللغة العربية وفرض تعليم اللغة الفرنسية، وهذا ما أدى إلى دخول الكثير من المصطلحات الفرنسية إلى العربية ونضرب مثالا على ذلك ما قام به رابح كحلوش:

Du pwisemat	Nhawas agim	Ziril gahw ajolit
فرنسية	عربية	قبائلية

"أبحث عنك منذ الصباح وأنت في المقهى" (1).

وهكذا بقيت اللغة الفرنسية بعد الاستقلال، تتبوأ منزلة ذات أهمية، وما على المتعلم إلا أن يتقنها، إذا أراد الرقي في السلم الاجتماعي والمهني، ومن نتائجها أيضا الانحرافات اللغوية لدى أفراد مزدوجي اللغة، ولذلك أصبحت اللغة الفرنسية تقوم بالوظيفة المرجعية بينما تقوم اللغة الأولى بالوظيفة الانتباهية، فاللغة الفرنسية إذا هي المهيمنة والعربية المهيم عليها (2).

رابعا: أهمية التحجر:

تبلغ أهمية هذه الدراسة من أهمية التحجر اللغوي نفسه، وحداثة البحث فيه في ميدان تعليم اللغة العربية، لاسيما أنه من أهم سمات اللغة الانتقالية، ومناهج البحث فيها التي لم تخص بالدراسة الكافية في تعليم اللغة العربية وتعليمها، وتتجلى أهميته فيما يلي:

4-1- تبصير الباحثين والمعلمين بجانب مهم من سلوك المتعلمين في اكتساب اللغة الهدف.

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص87.

(2)- المرجع نفسه، ص87.

4-2- تنبيه اللغة العربية لغة ثانية إلى هذه الظاهرة ومعرفة أسبابها للوقاية منها قبل وقوعها، ومعالجتها إن وقعت.

4-3- توجيه المتعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء أكانت لغوية أم غير لغوية، وذلك لأن قدرات المتعلمين تختلف من واحد إلى آخر فهم ليسوا جميعا بنفس القدرات.

4-4- فتح آفاق جديدة للباحثين في تعليم اللغة العربية، للنظر في أخطاء المتعلمين وتحليلها تحليلًا علميًا بعيدًا عن الأحكام المسبقة التي كانت سائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية (*)
بعمامة وميدان تعليم اللغة العربية خاصة⁽¹⁾.

المبحث الثاني: مظاهر التحجر:

أولاً: مظاهر التحجر:

1-1- المستوى الصوتي:

ويعتبر هذا المستوى من أهم الجوانب اللغوية اهتماماً من قبل اللغويين، فالعناصر الأساسية لمشكلة اللغة هي الأصوات اللغوية، بل يعتبرها البعض هي اللغة نفهمها وذلك لأهميتها، يقول ابن جني: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" فالأصوات في اللغة هي الحروف، وهي المادة التي يبنى عليها الكلام، فكل لغة في العالم أنظمتها الصوتية الخاصة بها، واللغة تتكون من حروف تسمى صوائت وأخرى صوامت فهي نوعان قصيرة وتتمثل في الفتحة، الضمة، الكسرة وأخرى طويلة وهي: ألف المد- واو المد ياء المد ولكل لغة حروفها الخاصة بها، والشيء الذي يميز اللغة العربية عن الفرنسية هو مصوتاتها، يفرق في الفرنسية بين (ou) و (u) أما في العربية فنقال هذه الأشكال الضمة، أما الكسرة فتقابلها في الفرنسية (i) و (e) و (é)، أما (E) و (A) فتقابلها في العربية الفتحة.

(*)- في حين يلاحظ أن الغالبية العظمى من دراسات التحجر في اللغات الأجنبية قد أجريت على عينات من كبار السن من المهاجرين المقيمين في بلد اللغة الهدف للعمل في الحياة العامة باعتبار أن التحجر لا يحدث إلا في اللغة الشفوية للطبقة العاملة من كبار السن، غير المنتظمين في برامج أكاديمية.

(1)- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، عبد العزيز بن إبراهيم، ص 306.

فالشيء الذي يجعل المتعلم متكلم اللغة الثانية يدمج أصوات لغته الأولى داخل الثانية هو تفاوت الموجود بين اللغتين ونضرب مثالا على ذلك أن دارس اللغة الانجليزية الذي يدرس اللغة العربية، يتعذر عليه أن ينطق أصوات الغين، الخاء، الضاء، والطاء، وما إلى ذلك ثم إن العربي الذي يريد أن يدرس الإنجليزية كثيرا ما ينطق صوت (V) فاء لأنه متوفر في لغته⁽¹⁾. وهناك حروف لا يتضمنها النظام الصوتي العربي، الذي يتم تفويضها بأقرب الحروف العربية إليها، والحروف العربية إليها، والحروف العربية تفتقر فيما بينها وهذا ما يؤدي إلى تداخل الألفاظ دون تأثير في معانيها، لكن أحيانا يؤدي تغير المعنى، وهذا ما جعلنا نؤكد على الدور الكبير للكتابة في ضبط الألفاظ⁽²⁾.

1-2- المستوى المعجمي:

وهذا المستوى هو أكثر المستويات تعرضا للتحجر اللغوي أو ما يعرف بالتداخل، لأن كل لغة تتميز بمعجمها الخاص، وهو يتعرض للتغيير من زمن إلى آخر، وتضاف إليه وحدات أخرى، فالحاجات اللغوية للأفراد تتغير من زمن إلى آخر حيث يضطر الفرد إلى إدخال كلمات من معجم اللغات الأخرى، وحتى وإن كان لها بديل في لغته الأم، كما أن الفرد يلجأ إلى اللغة الفرنسية عند اللجوء إلى اختصار بعض المسميات، وذلك لأن اللغة العربية لا يتهيأ لها اختصار العنوان الطويل في كلمة الواحدة، على عكس الفرنسية فإن الفرد يقوم باختصار الكلمات بكل سهولة مثل (F-L-N) فهو لا يهتم إلى كتابة هذا باللغة العربية، لأنه يرى في ذلك صعوبة نطق حروفها باللغة الفرنسية (ج-ت-و) وهي تعني جبهة التحرير الوطني⁽³⁾.

وعليه فإن المستوى المعجمي هي أكثر المستويات التي يقع فيها التداخل اللغوي ومن الأمثلة الموضحة على تداخل الكلمات:

- استعمال أفعال وأسماء وحروف المعاني معرفة في العامية.

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص 88-89.

(2)- التداخل اللغوي في اللغة العربية: تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، كريمة وشيش، ص 83.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص 89.

- استعمال الفعل nrvizi للدلالة على أراجع.

- استعمال حروف المعنى b à š للدلالة على لكي⁽¹⁾.

1-3-المستوى الدلالي:

ويحدث التداخل في هذا المستوى حسب الطرائق التالية:

1-3-1- التقلص الدلالي:

إن أهم ما تتعرض إلى الكلمة هو التخصيص، فيعد أن تكون الكلمة عامة تخصص، مثالا على ذلك كلمة professeur وهي خاصة بالأستاذ.

1-3-2- التوسع الدلالي:

وهنا تكون العلمي عكس ما كانت عليه في الحالة الأولى فهي تتجه إلى التوسع مثل كلمة الإرهاب فهي تعني التحريف، وفي نطاق العبادات الإسلامية فتعني مخافة الله وهي قمة الإيمان.

1-3-3- التحول الدلالي:

ونقصد به انتقال معنى الكلمة إلى معنى كلمة أخرى مثل كلمة ouvriers الفرنسية تغيرت جذريا في صوتها ولفظها وصيغتها ومعناها، فهي قد انتقلت من أصلها الفرنسي إلى كلمة عربية عامية وهي زوفري.

1-3-4- التحفيز الدلالي:

ويعني التصغير وهو من الوسائل التي تستخدم لإدماج الكلمات الأجنبية مثل: fabtica فهي اشتقت للدلالة على معمل من مفبرك بمعنى اصطنع⁽²⁾.

(1)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية، معزوز سمير، ص 90-91.

(2)- المرجع نفسه، ص 92-93.

المبحث الثالث : اكتساب اللغة الأولى :

أولا : مفهوم اللغة المنشأ :

تسمى لغة المنشأ بلغة الأم أيضا *langue maternelle / la langue de la mère* فالطفل حينما ينشأ وسط أهله ^(*) وبيته يكتسب بالضرورة لغتهم ، وهي لغة المنشأ ، وبالأحرى فهي اللغة التي يفطر عليها الإنسان في بيته، وقولنا يفطر عليها الإنسان فهذه إشارة إلى أن هذه اللغة تكتسب ولا تتعلم ، وذلك من خلال الاحتكاك والتواصل الدائم وسط أهله وأسرته ويطلق على هذه اللغة أيضا باللغة الأهلية، وهذه اللغة قد تكون هي اللغة الأصل (الأم)، وقد تكون لهجة، أو لغة محلية وقد تكون مكتوبة أو غير مكتوبة⁽¹⁾.

ويعرفها محمد أحمد العميرة بقوله : " هي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة ، أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة . وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلد بها الطفل والديه، ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتساب"⁽²⁾.

أما هنري بيسن فيعرفها بقوله : "اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال الاختلاط بالأم ، وبصفته أوسع بالمحيط العائلي، وهي اللغة التي يفترض أن تكون أكثر اتقانا من اكتساب سابق"⁽³⁾.

من التعاريف السابقة نستنتج أن لغة المنشأ هي اللغة التي يكتسبها ^(**)الطفل أو يحملها من خلال عيشه مع أمه وعائلته ومحيطه، فالطفل بإمكانه تكوين قواعد لغته الأم، وذلك من خلال

(*) - العلاقة بين الطفل وأبويه وزملائه، علاقة حميمية عاطفية قوية توفر جوا مناسباً لاكتساب اللغة، وكذلك العلاقة بين الأطفال أنفسهم هي علاقة ممتعة يتمتعون بها مما يسهل التفاعل اللغوي بينهم.

(1) - صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، ص32 (بتصرف).

(2) - التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص 43 .

(3) - أنظر: المرجع نفسه، ص43

(**) - الطفل يكتسب لغة المنشأ (لغة أمه) في فترة زمنية قصيرة، وذلك يتم في المراحل المبكرة من حياته من خلال الاستعدادات الفطرية التي يولد مزودا بها (الفطرة + الجهاز النطقي)، وهذا يعني أن الأطفال يتشابهون في طريقة اكتسابهم وهذا راجع للفطرة الإنسانية المشتركة.

الكلام الذي سمعه. لذلك نرى هنري بيسن يؤكد أن اكتساب اللغة المنشأ يكون أكثر اتقاناً من أي لغة أخرى، ويكتسبها دون دراسة رسمية.

1-2- مفهوم اللغة الأم : langue mère

هي لغة الأصل ، وسميت بلغة الأم نسبة للأم وما تكنه من محبة وحنان على ولدها ، وهذه المشاعر فطرية، كذلك حب الطفل للغة الأصلية أيضاً هو حب فطري، وهذا الأخير يمكنه من الدفاع والذود عنها، لذلك فاللغة الأم هي اللغة الرسمية الوطنية لبلاد ما ، فهي لغة الدستور والقانون ولغة الاستفتاء ، واللغة الأم لديها مكانة مرموقة عن اللغات المحلية والأجنبية، كما لديها أيضاً طابع الحماية القانونية واللغة الأم قد تكون هي نفسها لغة الأم⁽¹⁾.

لذلك نستنتج أن اللغة الأم ، هي تلك اللغة التي يستعملها الناس لقضاء حاجاتهم ومصالحهم الإدارية في مختلف مؤسسات الدولة .ونمو اللغة الأم - كما أشارت بعض الدراسات - يؤثر في نمو اللغة الثانية، والارتقاء باللغة الأم في المدارس يساعد أيضاً في نمو كفاءات الأطفال المختلفة. كما أشارت أيضاً دراسة (الخوري) أن المتعلم يستوعب ما يسمعه ويقرأه بلغته الأم أكثر مما يستوعب ما يسمعه بلغة أخرى، واكتساب المعرفة لا يكون صحيحاً إلا إذا كان بلغته الأم⁽²⁾.

نصل من خلال تعريف لغة الأم واللغة الأم الى القول أن الأولى هي لغة البيت والثانية هي لغة فصحي (لغة المؤسسات). لذلك نجد اختلافاً بين اللغويين في اللغتين ، فهناك من يرى أن العربية الفصحى والعربية العامية لغتين مختلفتين ، وأن تعلم العربية الفصحى يخضع لقوانين تعلم اللغة الثانية، وهناك فريق يقر بأن العامية والفصحى يندرجان تحت مستويات لغة واحدة لأن لغة المنشأ تؤثر في تعلم اللغة الفصحى⁽³⁾.

(1)- علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، ص33 (بتصرف)

(2)- مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الثاني، 2006، مصباح الحاج عيسى، ص23.

(3)- التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، معزوز سمير، ص 44 (بتصرف).

3-1 - الفروق المميزة الموجودة بين لغة الأم واللغة الأم : يمكن أن نضمها في الجدول الآتي: (1)

لغة الأم	اللغة الأم
- إن لغة الأم تكتسب من الأسرة - لغة الأم نجدها عامية / محلية وطنية، - لغة الأم اكتسابها طبع - لها أطلس لغوي محدود - مستواها دارج أو لغة وطنية - ذات ثقافة محدودة - لغة غير معيارية - لسانها غير مهيمن لا يحتفظ بتكامل نسقه إلا في الجماعة التي تستعمل فيها - ناطقها في مواجهة اللسان الجماعي يعدل عن لسانه	- اللغة الأم تكتسب من الأسرة والتلفاز والمجتمع والمدرسة . - اللغة الأم هي لغة مهذبة فصحي - اللغة الأم فاكستابها تطبع - أطلسها واسع - مستواها أعلى من الدارجة - ثقافتها واسعة - لغة معيارية - لسانها مهيمن مسيطر وشرعي يكتسب شرعيته من الفئة العريضة المستعملة والقوانين الحامية له - ناطقها لا يعدل عن لسانه إلا تنازلا للغات الأجنبية .

كما يوجد فرق لغوي هو : أن تعريف (اللغة الأم) بالألف واللام أقوى من غيره لأن المعرف بطبيعة الحال أقوى من النكرة ولا يحتاج الى سند تكميلي . أما تعريف (لغة الأم) هو أدنى من التعريف بالألف واللام، فالنكرة أضعف من المعرفة ولا يحتاج الى سند تكميلي (2). ونستنتج من كل ما سبق أن لغة الأم تتميز بحسن أدائها لوظيفة التواصل اليومية بين الناس ولا يكون بذلك عائق في عملية التواصل، حر حتى في المجالات الثقافية أيضا، أما اللغة الأم فهي تحتل المنزلة الأولى، وهي لغة الأصل تستعمل في مجال التعليم، ومؤسسات الدولة، أما

(1)- علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، ص34 (بتصرف).

(2)- المرجع نفسه، ص34

اللغات الأجنبية هي نافذة للإطالة على العلوم الغربية المعاصرة وفائدتها تكمن في الوظيفة التي تؤدي بها.

ثانيا : مراحل اكتساب اللغة المنشأ:

حينما نتظر للسلوك اللغوي نجده واحدا لدى جميع الأطفال، واكتساب اللغة المنشأ يكون في المراحل الأولى من حياة الطفل، وذلك لارتباطه بالأم التي تدربه على نطق الأصوات اللغوية، بالإضافة إلى أن للمحيط والبيئة والوراثة دور كبير في عملية التعلم والاكتساب، وقد تم التأكيد على أن نمو اللغة عند الطفل مرهون بما يلي :

1- اكتمال بعض أجهزته العضوية ونضج الأنسجة العصبية والعضلية (1).

2- تدريب جوارح النطق عن طريق التعلم وتدريب الأطفال على التكلم في ظروف مختلفة . ولقد أظهرت الدراسات أن لغة المنشأ تكتسب ولا تتعلم من خلال بيئة أو محيط الطفل، وذلك بطرائق طبيعية وهي شبيهة بذلك باكتساب العادات والتقاليد الأسرية والاجتماعية . فإكتسابها يكون بالمحاكاة والتقليد أو بالاشتراط، لكن (2) الاشتراط أو المحاكاة يخضع للقياس والتجريب أي أن السلوك اللغوي يحصل للمتعلّم عند تقديم الحافز فيشعر المتعلم بشعور ما ، ويتصور دون تدخل الأفكار والقواعد النحوية، وهذه هي نظرة الخبرائون (empiricistes)، أما الفطرائيون فيرون أن الكائن البشري مفطور على أبنية معقدة، فهو يكتسب اللغة من خلال تواجده في جماعة لغوية، فالإنسان في مدة زمنية قصيرة يصل الى اكتساب تنظيم بالغ التعقيد من القواعد التي تمكنه من تكلم اللغة، ويتم هذا الاكتساب من خلال تعريضه للمظاهر اللغوية المحيطة به (3). أما العقلانيون فيرون أنه توجد معرفة مسبقة كامنة في الطفل تكون عالمه بالقواعد اللغوية حيث تتم الاستجابة من خلال التفكير فالعقل في رأيهم هو المنظم والمصدر . وأفكار العقلانيين تأخذ المراحل التالية :

(1)-اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات ، أحمد عبد الكريم الخولي ، ص21.

(2) علم اللغة النفسي، صالح بلعيد ، ص149.

(3)-المرجع نفسه، ص149

2-1 مرحلة الكلمة الواحدة (ما قبل النمو):

نلاحظ هذه المرحلة في نهاية السنة الأولى، حيث تتحقق عن طريق التعلم من خلال ربط اللفظ بمدلوله ، ويصبح الطفل حينها قادرا على نطق أصوات يمكن تمييزها جيدا، تكون في صورة كلمات أولى لها قوة الجمل في الدلالة .

2-2 مرحلة النحو:

تظهر في السنة الثانية، حيث نجد الطفل قادرا على التلفظ بمنطوق مكون من أكثر من كلمة.

2-3 مرحلة إنشاء النظام النحوي المعقد:

وتأتي هذه المرحلة بعدما يصبح المتعلم قادرا على تركيب أكثر من كلمتين، ويتمكن من الاستجابة لمواقف معينة وينمو هذا التحول النحوي كل سنة وكلما تعرض لمواقف مختلفة .

2-4 مرحلة اكتساب اللغة في إطار تفاعل اجتماعي:

إن التفاعل الاجتماعي عنصر مهم في ⁽¹⁾التعلم، حيث يعد التفاعل الاجتماعي مثيرا، وإن التعلم هو استجابة لهذا المثير، واستخدام أنماط لغوية مختلفة في وضعيات مختلفة .

2-5 مرحلة التفاعل الاجتماعي وبناء الأنماط النحوية:

ويحدث هذا عندما يكون للمتعلّم رغبة في التواصل التي تحدث من التفاعل الاجتماعي، فالطفل يبني رصيده اللغوي الذي يستطيع به الفهم من خلال الرباط الاجتماعي ⁽²⁾. وهناك من يرى أن اكتساب لغة الأم يمر بالمراحل التالية :

(1)-علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، ص150

(2)-اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، أحمد عبد الكريم الخولي، ص22-23 (بتصرف)

أ- مرحلة الصراخ : وتبدأ من أول صرخة الطفل أثناء ولادته، وهي تدل على أن المولود ولد مجهزا بجهاز التنفس وحنجرة لنمو ملكة التكلم، وعليه فالصراخ (*) هو أول دليل لنشوء اللغة والصراخ في الحقيقة هو مظهر عفوي يعبر عن الجوع والألم.

ب- مرحلة المناغاة batillage : وتبدأ من السن 4-6 أشهر الى 12 شهرا، حيث ينتقل الطفل من الصراخ الذي هو فعل منعكس لا إرادي الى المناغاة التي تقوم على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية، فالطفل يلهو حينما يردد هذه المقاطع الصوتية ، وهذه المرحلة تحدث من خلال الاتصال الصوتي والسمعي (*) للطفل، وهذا يعني الاتصال بين حاستي السمع والصوت، وسميت في هذه المرحلة بهذا الاسم نسبة الى طغيان النغمة، فالطفل ينطق أول كلمة في عشرة أشهر الأولى، ونجده في هذا السن حيوي ونشط نوعا ما، وهذا يمكنه من تعلم الأصوات الموجودة في لغته والكلمات المرددة في أسرته .

مرحلة المحاكاة أو التقليد : كما يرى اغلب الباحثين أن هذه المرحلة تبدأ في الشهر التاسع، ويرى فالون Fallon أن الطفل يشرع بمحاكاة من حوله في إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم، وأن الجسر الموصل إلى لغة كلامه هي هذه الحركات المعبرة، ولذلك لوحظت فروق فردية لبعض الأطفال التي هي ناجمة عن عوامل مختلفة مثل : الذكاء، السن الجنس، فرص الكلام المتاحة، وجود أطفال، ثراء البيئة الاجتماعية، ويبدأ الطفل بتقليد الكبار حين بلوغه العام الأول ويظهر ذلك في سلوكه اللفظي ، ويلعب السمع (**) دورا مهما فمن خاله يعيد حركة التقطها من الكبار، في هذه المرحلة الطفل يتعلم الأشياء لينتقل بعدها إلى المرحلة الثانية ، وهي التلفظ بلسم الشيء مقتديا بالشيء ذاته، وبعد ذلك نعلم الطفل تقليد الاسم المتلفظ به، ثم نحفزه على نطق اسم الشيء عند رؤيته له .

(*)- لما يحتاج الطفل إلى حاجاته البيولوجية الضرورية يدعوه ذلك الى الصراخ فيعلم الوالدين حاجة الطفل مثل : الجوع يدعوه للصراخ.

(**)- إذا بحثنا في تراثنا العربي نجد ما يؤكد أهمية السماع في اكتساب اللغة لذلك نجد ابن فارس يقول " تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات"

د - مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة : **linguistique stage** :

فمدلولات الكلمات ومعانيها يفهمها الطفل في هذه المرحلة ، ويظهر لك في الأشهر الأولى من عامه الثاني حيث نجد أن هذه المعاني تتضح أكثر مع ظهور عناصر الاتصال الأولى التي تنشئ الجملة، وتتكون هذه المرحلة من ثلاث مراحل :

د-1- أحادي التعبير : **holoph rastique** :

من سن 18 - 24 شهرا حيث نجد أن الطفل يتلفظ بكلمة تدل على شيء يريد .

د-2- نحوية **tyntax**: من سن 2 - 5 نجد أن الطفل في هذه المرحلة يكون جملا وقد تعلم نوعا ما نحو اللغة، فهو هنا لا يقلد بل يحلل الجمل التي يسمعها، فهو يتبع قواعد ويكررها .

د -3- المرحلة المتقدمة **aduance stage**:

من 5 سنوات فأكثر في هذه المرحلة نلاحظ أن الطفل تظهر لديه عيوب لغوية مثل الجمل الناقصة، أي يتكلم ولا يكمل كلامه...وسرعان ما إذ تم الانتباه إليها ومعالجتها⁽¹⁾.

والجدول التالي يبين ويوضح مراحل اكتساب اللغة الأم بالتفصيل: (2)

المرحلة	العمر	المرحلة اللغوية
01	الولادة - شهران	- البكاء
02	2 - 4 أشهر	- الهديل وأصوات متنوعة
03	4 - 5 أشهر	- الضحك بصوت مرتفع، إصدار أصوات بهدف جلب الانتباه (إصدار أصوات أنيقة واحتكاكية وشفوية) .
04	6 أشهر	- المناغاة، إصدار أصوات في مقطع صوتي واحد

(1)-اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات ، احمد عبد الكريم الخولي ،ص23 (بتصرف)

(2)-المرجع نفسه، ص24 (بتصرف)

05	7 أشهر	- بدأ الجلجلة وتحريك اللسان مع إصدار الصوت
06	9 أشهر	- بدأ ترديد الأصوات .
07	10 أشهر	- بدأ تقليد الأصوات
08	12 أشهر	استمرار ترديد الأصوات ، إصدار الكلمة الأولى
09	18 شهرا	- الاستجابة لأوامر بسيطة ، مخزون لغوي من 3 - 50 كلمة
10		إصدار مقاطع جمالية من كلمتين .
11	سنتين ونصف	- تنظيم واضح أثناء الكلام .
12	ثلاث سنوات	- مخزون لغوي يقارب 450 كلمة ، فهم لما يقال ، جمل من 3-5 كلمات .
13		
14	خمس سنوات	- مخزون 1000 كلمة ، كلام مفهوم ، تركيب جمل
15	ست سنوات	- يحكي قصة .
16-17	سبع سنوات	- نظام لغوي شبه الكبار ، بعض الكلام افتراضي وتخيل ومخزون من 1200 كلمة ، التحدث عن مفاهيم مجردة ، استعمال جمل معقدة - بدأ تعلم القراءة لفظ معظم الأصوات ، كلام سليم تماما ، مستوى لغوي متعدد .

ثالثا: العوامل المساعدة في اكتساب اللغة الأولى: (1).

العوامل المساعدة في اكتساب اللغة الأولى يمكن تلخيصها في الجوانب التالية:

3- 1 الجانب الإستراتيجي :

3- 1 - 1 الاكتساب بالتقليد والمحاكاة: الذخيرة اللغوية الأولى للطفل تكومت نتيجة التقليد والمحاكاة و أن الكلمات التي يريدها الطفل وينطقها حين اكتسابه اللغة الأولى هي نتيجة ما يسمعه الطفل ممن هم حوله، ويقوم بمحاكاة هذه الأصوات المسموعة .

(1)-سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما، نصرالدين إدريس جوهري ، -08-2012/http://lisanarabi.net-
-306/psikolinguistik-علم-اللغة-النفسي/12-53-05-14.

3- 1 - 2 الاكتساب بالممارسة والتكرار: التكرار يلعب دورا مهما في اكتساب الطفل اللغة الأولى لأنه يقوم بتكرير ما يسمعه مرات عديدة ، ومناغاة الكلمات التي يحبها .

3- 1 - 3 الإكساب بالتعزيز: التعزيز السلبي والإيجابي يلعب دورا مهما في عملية اكتساب الطفل للغة الأولى: مثلا عندما يصيب أو يجيد الطفل نطق جملة لغوية أو حتى كلمة صحيحة فإنه سيلقى التعزيز الإيجابي من أمه بقولها مثلا / أحسنت أو تقييله .

3- 2 الجوانب النفسية :

3- 2 - 1 الاكتساب بالاستعداد الفطري: الأطفال ولدوا مستعدين فطريا لاكتساب اللغة أي أنهم مفطرون على الاكتساب من عند الله عز وجل ولكي تتحقق هذه القدرة يجب أن تكون إثارة من المحيط أو البيئة، ويجب أن يتوفر شرطان هما : القدرة الفطرية والمداخلات اللغوية (السلوكية والمعرفية) .

3- 2 - 2 الاكتساب بالدوافع: الدوافع (motivations) وهي القوة النفسية التي تدفع الفرد إلى شيء والسعي إلى تحقيق أهدافه وراء ذلك فالعوامل النفسية هي الأكثر تأثيرا في عملية التعلم .فالحاجات الأساسية هي التي تدفع الطفل لاكتساب اللغة الأولى

3- 2 - 3-الاتجاهات: الاتجاهات (attitudes) هي حالات الاستعداد العقلي والعصبي، وتكونت عن طريق التجارب الشخصية وهي بدورها توجه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف المتعلقة بهذا الاستعداد.

3- 2 - 4 المشاعر: الطفل لا يملك مشاعر سلبية أثناء اكتسابه للغته كالخوف من الوقوع في الخطأ أو أن يكون أفضل و أحسن في التعبير من زملائه

3- 3 الجوانب الشخصية :

3- 3 - 1 السن: يتمثل في نضج الطفل ونموه حتى يستطيع اكتساب لغته

3- 4 الجوانب الاجتماعية :

3 - 4 - 1 العلاقة بين الطفل وأبويه وزملائه: توفر العلاقة الحميمة والعاطفية جو مناسباً لاكتساب الطفل للغة⁽¹⁾.

3 - 4 - 2 كمية التعرض اللغوي: وجود الأطفال داخل محيط لغوي يساعدهم من اكتساب اللغة وذلك من خلال التعرض^(*) لهذه اللغة من خلال التقليد والمحاكاة

رابعاً : الفروق من اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية :

1-4 الدوافع : اللغة الأم تكتسب لأجل الحياة أما اللغة الثانية لأجل حاجات أخرى.

4 - 2 البيئة اللغوية : بيئة اكتساب اللغة الأم طبيعية وواقعية أما اللغة الثانية اصطناعية

4 - 3 كمية التعرض اللغوي: كمية التعرض في اكتساب اللغة الأم أكثر بدرجات من كمية التعرض لاكتساب اللغة الثانية.

4 - 4 التعزيز: في اكتساب اللغة الأم التعزيز أقوى وأكثر تأثيراً وذلك لأنه يأتي من الأبوين ، أما التعزيز في اللغة الثانية فهو نادر

4 - 5 الاسترخاء: إن اكتساب اللغة الأم فيه راحة نفسية، لأنه يتحدد مع نشاطاتهم اليومية ، لكن نجد في اللغة الثانية نوعاً من الخوف والتوتر.

4 - 6 السن^(*): في المرحلة الحرجة يكون فيها اكتساب اللغة الأم ذلك أن الأطفال لم يتعاملوا مع معلومات أخرى، أما في اللغة الثانية فيكون الفرد أكثر نضجاً ف اللغة ليست المعلومات الوحيدة أمامه .

(1)-سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما، نصر الدين إدريس جوهري(بتصرف).

(*)- الطفل يتعرض للغة ولكلماتها، فيصطدم بالواقع اللغوي، حينها يكون الطفل غر منظم أي أنه لم يبرمج عليها، ولم يكن له موعد معها فالطفل له عالم خاص به يختلف عن عالم الكبار، لذلك نجد الطفل يقوم بخلخلة اللغة في المراحل الأولى من اكتسابه، ولما يكتمل نموه يستطيع أن يخطط للغة وحده .

(*)- في سن اكتساب اللغة الأولى يتعلق بنضج الطفل ونموه، ويعتقد العلماء أن السن المبكر أفضل لاكتساب اللغة، أما السن في اكتساب اللغة الثانية يشير إلى مرحلة النضج الكامل للفرد.

4- 7 التدخل: اللغة الأم مكتسبة بدون تدخل من اللغات الأخرى أما اللغة الثانية فتجدها تتعرض لتدخل اللغة الأم⁽¹⁾.

(1)- سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما، نصر الدين إدريس جوهري (بتصرف).

الجانِب التطبيقي

1- منهجية البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مناهج البحوث الميدانية المطبقة في البحوث اللسانية التطبيقية باعتمادنا على عينة تختار بمعايير مدروسة، وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة والمتمثلة في: الاستبيان وحضور الدروس مع التلاميذ، وسنقوم في دراستنا على الكشف عن مظاهر التحجر اللغوي بين اللغة الفصحى و العامية، ويكون ذلك في البيئة التي تؤدي فيها العملية التعليمية والتربوية من خلال تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

2- العينة ومواصفاتها:

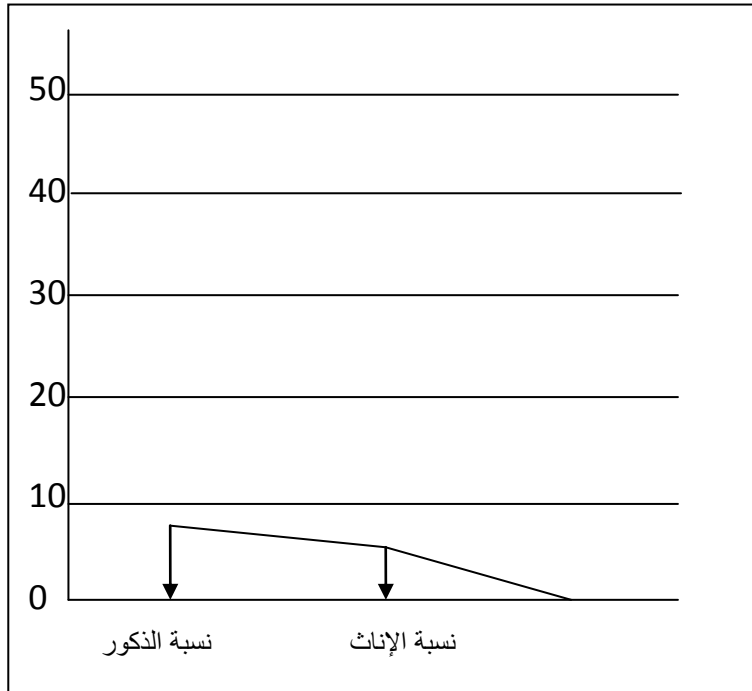
إن العينة التي اعتمدنا عليها في تحرياتنا الميدانية خلال السنة الدراسية 2014/2015 من ابتدائية الشهيد محمد برباس، وقد شملت تلاميذ السنة أولى ابتدائي - مدينة فرجوة أنموذجاً - وقد كان هدفنا من هذا البحث الكشف عن مظاهر التحجر اللغوي بين اللغة الفصحى والعامية.

وتتكون هذه العينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وعددهم (41) تلميذا وتلميذة، بحكم أن السنة الأولى هي السنة التي يتم فيها تدريس اللغة العربية الفصحى، وعليه فالسنة الأولى هي التي تتجلى فيها مظاهر التحجر اللغوي، وقد تشكلت العينة من قسم واحد وفي مدرسة واحدة، ويتراوح سن تلاميذه ما بين (6-7 سنوات).

والجدول التالي يبين عدد تلاميذ هذا القسم:

الابتدائية	الذكور	الإناث	المجموع
الشهيد محمد برباس	21	20	41

والمخطط التالي يبين لنا أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث.



وقد راعينا في اختيارنا لهذه المدرسة بعض العوامل اللغوية والاجتماعية الموجودة عند تلاميذ العينة، حتى يتيسر لنا تشخيص الموضوع المدروس، واعتمدنا في جميع المعطيات اللغوية على الوسائل التالية:

3- ملاحظة العملية التربوية داخل القسم:

قمنا بحضور بعض الدروس والحصص المقدمة باللغة العربية منذ بداية العام حتى نهايته، من أجل متابعة الدروس المقدمة في اللغة العربية، ومدى تجلي مظاهر التحجر اللغوي فيها، والكشف عن الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ أثناء تعلم اللغة العربية الفصحى أما فيما يخص أخطاء التحجر بين العربية الفصحى والعامية، فقد ركزنا أكثر على المستويين الصوتي والنحوي دون إغفال المستوى الدلالي والمعجمي.

بما أن السنة الأولى هي السنة التي يتم فيها تعلم العربية الفصحى، لهذا لا يظهر فيها التحجر بكثرة، فالمصطلحات المستعملة سهلة وبسيطة يمكن لعقل الطفل استيعابها.

توزيع الاستبيان:

لقد عمدنا إلى الاستبيانات لأنها من أهم الوسائل التي نتمكن بواسطتها من وصف حال تدريس اللغة العربية الفصحى، ومعرفة تجليات التحجر اللغوي بين العربية الفصحى والعامية عند تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، ولذلك قمنا بإعداد استبيان يتضمن أسئلة موجهة لمعلمي اللغة العربية في الابتدائية التي سبق ذكرها الموجودة في منطقة فرجيوة لولاية ميلة.

4- استبيان خاص بالمعلمين:

لقد قمنا بتوجيه استبيان لمعلمي المدرسة التي شملتها الدراسة، كما قمنا أيضا بتوزيعها على معلمي ابتدائية أخرى لمعرفة ما مدى تقارب وتباعد المعلمين في الإجابة وهذا نظرا لعدم وجود عدد كاف من معلمي اللغة العربية في الابتدائية المدروسة، وقد راعينا كل الملاحظات والآراء التي أبدوها، لأنهم عصب فعال في العملية التعليمية، والاستبيان احتوى على (15) سؤالا ومعلومات أخرى تتعلق بالمعلم (الجنس والسن، والحالة العائلية والمؤهل العلمي) واختتمنا الاستبيان في الأخير بملاحظات أخرى يراها المعلم ضرورية تساعدنا في معرفة الأسباب التي ورائها يكون التحجر اللغوي بين العربية الفصحى والعامية وقمنا بتوزيع (12) استبيانا حصلنا على (09) وقد حاولنا من خلال هذه الأسئلة الإحاطة بالموضوع المراد دراسته، وتلك الأسئلة متنوعة ما بين مفتوح ومغلق وأسئلة لإبداء رأي المعلم، وحصرنا هذا الاستبيان في الجانب اللغوي والتعليمي فقط.

5- المدونة المكتوبة:

تحصلنا عليها من كتابات التلاميذ، وذلك لمعرفة الأخطاء والصعوبات التي تعرقل التلاميذ في كتابة الحروف العربية .

6- المدونة اللغوية:

هذه المدونة جمعناها من خلال حضورنا للدروس مع التلاميذ في القسم الذي شملته دراستنا الميدانية، وقد اعتمدنا في جمع هذه المدونة على الجانب الشفهي والكتابي، والهدف

من ذلك هو البحث عن مظاهر التحجر اللغوي ومستوياته في كلام التلاميذ ومعرفة أسباب حدوثه وإعطاء تفسير لذلك وتقديم الحلول المناسبة لها إذا أمكن الأمر.

7- مواصفات العينة:

7-1- المحيط اللغوي للتلميذ:

فاللهجة العامية هي التي يتواصل بها أفراد العينة، فهي لغة البيت مع أفراد أسرهم، وكذا مع أساتذتهم عند عجزهم عن استعمال الفصحى والتواصل بها.

المبحث الأول: التعريف بالمؤسسة والكتاب المدرسي:

أولا التعريف بالمؤسسة:

مدرسة الشهيد برباس محمد:

- تقع مدرسة الشهيد برباس محمد على بعد 1.5 كم غرب مدينة فرجوية، وسميت أولا بمدرسة الرملة لوقوعها قريبا من مشتة الرملة وسميت باسم الشهيد في 17/09/2007 فتحت أبوابها خلال الموسم الدراسي 2003-2004 لفك الخناق عن المدرسة الأم (الأخوان حد مسعود ببلحاج سليمان). تبلغ المساحة الإجمالية للمدرسة 1800م² منها 700م² مبنية، بها 06 حجرات دراسية، وقاعة للنشاطات ومطعم نمطي يتسع لـ 160 تلميذ دفعة واحدة مجهزة بمعدات حديثة. يزاول الدراسة بالمؤسسة 224 تلميذ منهم 124 ذكور و100 من الإناث يشرف على تأطيرهم 07 أساتذة منهم أستاذ واحد باللغة الفرنسية ومن ضمنهم أستاذة واحدة. شاركت المدرسة هذه السنة في 04 نشاطات في إطار الاحتفال بيوم العلم وهي:

- مجموعة صوتية.

- المعرض المدرسي.

- أجمل مؤسسة.

ثانيا: تحليل محتوى الكتاب المدرسي

إن كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي وثيقة تعليمية مطبوعة، تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المحتوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (منشورات الشهاب)، ونشر في الموسم الدراسي 2004-2008م، في جزء واحد متوسط الحجم (25.5x19.5) يبلغ عدد صفحاته 176 صفحة.

الغلاف الخارجي من الورق السميك الأملس، كتب عليه اللغة العربية بلون أبيض مظل (برتقالي من الأعلى وبني فاتح من الأسفل)، وكتب تحت اللغة العربية رقم (1) باللون الأصفر وتحت مباشرة (السنة الأولى من التعليم الابتدائي باللون الأبيض وكل منهما في إطار بلون أحمر، في وسط الغلاف صور تعبر عن عناوين الوحدات، وفي الأسفل إطار برتقالي فاتح اللون مكتوب في وسطه كتاب التلميذ بلون أحمر، وفي الجهة اليمنى من أسفل الغلاف مكتوب عليه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون رفيع السمك، وكتب على أول هذه الأوراق البيانات فمنها الموجودة في الواجهة، ويتوسط الكتاب (الطبعة الثانية منقحة) وتحتها مباشرة: (تحت إشراف محمد بن بشعي أستاذ جامعي، أما في اليمين بوبكر نيشان مفتش التربية والتكوين، وفي الوسط محند الطاهر مدور مفتش التربية والتكوين وفي أقصى اليسار سليمان بورنان أستاذ التعليم الثانوي، وتحت هؤلاء مباشرة تواتي فاصولي مفتش التربية والتعليم الأساسي، لعربي مراد مفتش التربية والتكوين.

وقد قسم متن الكتاب إلى ثلاثين وحدة كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة التعبير والتواصل، القراءة، الألعاب القرائية، تقييم المكتسبات، المطالعة، إنجاز المشروع والمحفوظات. ويتضمن كراس الكتابة والتمارين، بقية الأنشطة الكتابية:

الخط، النقل، الإملاء، الألعاب الكتابية، التواصل، والكتابتيتضمن نشاط الإدماج، ويحتوي الكتاب على ثمانية مجالات وكل مجال يحتوي على عدد من الوحدات، أما نوعية النصوص فتتوزع بين إخباري وحواري وأمرى ووصفي وسردى تتخللها محفوظة، ومن ثمة نستنتج أن جميع المجالات والوحدات مناسبة مع سن الطفل وميولاته، أما بالنسبة للتركييب فقد لاحظنا أنها صعبة نوعا ما فمنها ما هو في مستوى التلميذ، ومنها ما يفوق مستواه، فالتلميذ في هذا السن ليس بإمكانه أن يستوعب كل هذه التراكيب، وخصوصا أن النحو شيء جديد عليه وفيما يخص القراءة، فهي تتناول موضوعات يتفاعل معها التلميذ وينجذب إليها مثلا: يعرف الكلمات الدالة على أفراد الأسرة ومرفق البيت والتعرف على الحروف الهجائية وترسيخها.

محتويات الكتاب:

لمجال	رقم	عناوين الوحدات	التركييب	نوعية النصوص	القراءة
العائلة	01	رضا يقدم نفسه	8	إخباري	الجملة الاسمية
	02	عائلة رضا	13	حواري	الجملة الاسمية
	03	منزل رضا	18	حواري	الجملة الفعلية
	04	حول المائدة	23	أمرى + محفوظة	جملة + ظرف مكان
المدرسة	01	رضا في المدرسة	30	وصفي	الجملة المثبتة
	02	أدواتي المدرسية	35	إخباري	الجملة المنفية
	03	في ساحة المدرسة	40	سردى	صبيغ الشبيه
	04	رضا يراجع دروسه	52	حواري + محفوظة	صفات دالة على الجد
الرياضة والتسلية	01	ركوب الدراجة	52	سردى	صفات وأضدادها
	02	رفى البادية	57	سردى	التذكير والتأنيث
	03	رضا في الملعب	62	سردى	التعجب
	04	في حديقة الحيوانات	67	وصفي	الإفراد والتثنية والجمع

الجانب التطبيقي

	05	في المزرعة	72	سردي+ محفوظة	الاستفهام	حرفا: النون والجيم
التي	01	رضا في السوق	79	سردي	لام التعليل – لأن	حرفا: الشين والصاد
	02	في المتجر الكبير	84	وصفي	أسماء الاشارة	حرفا: الهمزة والحاء
	03	رضا في مكتب البريد	89	حواري	حرف الجر	حرفا: الفاء والكاف
	04	رضا في دار البلدية	94	وصف+محفوظة	العطف	حرفا: القاف والواو
	01	تنظيف الحي	101	سردي	الذي – التي	حرفا: الغين والحاء
المحافظة على المحيط	02	رضا لن يبذر الكهرباء	106	حواري	التنبيه	حرفا: التاء والذال
	03	ياسمينه سلمى	111	سردي	الضمائر المنفصلة	حرفا: الياء والطاء
	04	في الغابة	116	حواري+محفوظة	الضمائر المتصلة	ال القمرية – مراجعة به،ت،ث،ي،
	01	زكريا المتسامح	123	سردي	الرغبة، الغاية	ال الشمسية-مراجعة: ه،هـ،هـ،هـ،هـ
التضامن من المواطنة	02	رضا يفوز	128	وصفي	الاحتمال	التنوين-مراجعة: ط،ت
	03	تزيين القسم	133	حواري	التحقيق: قد	الشد- مراجعة: ض،ظ،د،ذ
	04	سلمى تساعد المحتاجين	138	حواري + محفوظة	أسماء الأفعال	همزة الوصل-مراجعة: س،ش،ص،ر،ز
	05	رضا يحب وطنه	143	حواري+محفوظة	الترحيب والاستحسان	هاء التنبيه مع أسماء الإشارة- مراجعة:ك
	01	في محطة القطار	150	سردي	النهى[: لا	المد -مراجعة ع،غ
المواصلات والاتصل	02	في نادي الانترنت	155	حواري	التحذير	هاء التنبيه مع أسماء الإشارة – مراجعة: ج ح خ
	01	صباح العيد	162	حواري	صيغة التفضيل	التقاء الساكنين- مراجعة: ف،ق
الأعياد	02	حفل آخر السنة	167	سردي+محفوظة	الملكية	الألف المقصورة – مراجعة: الهمزة والواو

أولاً: التحجر اللغوي بين العربية الفصحى والعامية:

1-1- مظاهر التحجر الصوتي:

من خلال حضورنا للدروس لاحظنا أن أغلبية الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ في السنة الأولى ابتدائي هي أخطاء صوتية، ذلك لأن الطفل أول ما يتعلمه في هذه المرحلة هو نطق الأصوات بالعربية الفصحى على عكس ما كان ينطق به خارج قسمه، ويقع التلاميذ في الكثير من الأخطاء نتيجة التداخل الموجود بين العامية والفصحى، كما لاحظنا أن الأخطاء النحوية والصرفية والمعجمية والدلالية لا تظهر بشكل كبير بالمقارنة مع الأخطاء الصوتية، ومثال ذلك ما يوضحه الجدول التالي:

الصوت	الخطأ	الصواب
الخاء ← الحاء	- حبز - ساحن - حفت - حولة	- خبز - ساخن - خفت - خولة
الذال ← دال	- إذن - أستاذ - إذهب - دئب	- إذن - أستاذ - إذهب - دئب
الثاء ← تاء	- تم - تغلب - تور - توم	- ثم - تغلب - ثور - ثوم
الشين ← سين	- السمش - استرى - إسراق - سkra	- الشمس - اشترى - إشراق - شكرا
القاف ← ألف	- وأف - ألب	- وقف - قلب

- أفص	- ققص	
- أمر	- قمر	

وكل الأمثلة التي أتينا على ذكرها، مأخوذة من الكتاب المدرسي بعد حضورنا للدروس وملاحظتنا كيفية نطقهم لها. والحروف في اللغة العربية تنقسم إلى صوامت وصوائت فالصوائت هي الحركات القصيرة (فتحة، ضمة، كسرة) والحركات الطويلة هي حروف المد الثلاث (الألف، الواو، الياء)، أما الصوامت فهي حروف الهجاء المعروفة.

ويتجلى مكن الصعوبة في نطق هذه الحروف لدى التلاميذ إلى تقارب مخارج الحروف مع بعضها البعض، بالإضافة إلى عدم نضج التلميذ نضجاً تاماً يسمح له بنطق الحروف نطقاً صحيحاً. بالإضافة إلى تشابه الحروف في الكتابة، فالتلميذ يكتب (الحاء) ظناً منه أنها الخاء، كما في كلمة خروف/حروف، فالصوت المنطوق إذن له علاقة بالصوت المكتوب. وكذلك تداخل العامية مع الفصحى، فمثلاً صوت (الذال) "فقد تطور نطق هذا الصوت في اللغة العامية: كما في مثل: ذهب، بدلاً من ذهب"⁽¹⁾.

ونستخلص من كل ما سبق، أن اضطرابات النطق^(*) تحدث غالباً عند الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكلها بصورة صحيحة، لكن درجات اضطرابات النطق تختلف من حاد إلى خفيف. وقد يتعذر على التلميذ نطق بعض الحروف مثل، س، ز، وذلك نتيجة لتساقط الأسنان، أو عدم وضع اللسان في موضعه الصحيح أثناء النطق.

- ومن الاضطرابات التي لاحظناها ما يلي:

* الإبدال substitution:

توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه، على سبيل المثال قد يستبدل التلميذ حرف (ق) بحرف (أ) كما في كلمة قلم

(1)- استخدامات الحروف العربية (معجمياً، صوتياً، نحويان كتابياً)، سليمان فياض، دار المريخ، ص 56.

(*)- إذا بلغ الطفل سن السابعة واستمر يعاني من هذه الاضطرابات فهو يحتاج إلى علاج، كلما استمرت اضطرابات النطق مع الطفل رغم تقدمه في السن كلما كانت أكثر رسوخاً وأصعب في العلاج.

/الم،"وعيوب الإبدال تبدوا أكثر شيوعاً في كلام الأطفال صغار السن"⁽¹⁾. ولاحظنا أن بعض الأطفال يضيفون صوتاً زائداً إلى الكلمة، فقد نسمع الصوت الواحد كأنه يتكرر كما في كلمة: ستختارون المأخوذة من الدرس "زكريا يفوز ص 128" فقد نطقت على النحو الآتي (ستختارون)، وعمرى ست سنوات (وفي عمرى ست سنوات). وهناك أيضاً أخطاء تتعلق بعمليات نطق الحرف، وهذا ما ذهب إليه ستامب stamp إلى أن إنتاج الأطفال للكلام في مرحلة مبكرة من حياتهم، ليست عملية عشوائية، ولكنها عملية تتم طبقاً لقواعد مميزة. وأشار أيضاً إلى أن الطفل يولد ولديه بعض أوجه القصور "عضوية، وعقلية، وتعليمية"، التي تحول دون قدرته على إنتاج الكلام بنفس النموذج الشائع بين الكبار.

* التلعثم:

وهو نقص الطلاقة اللفظية أو التعبيرية، ويظهر في درجات متفاوتة من الاضطراب في إيقاع الحديث العادي في الكلمات، "بحيث تأتي نهاية الكلمة متأخرة عن بدايتها ومنفصلة عنها كما يظهر العيب في تكرار الأصوات والمقاطع"⁽²⁾، وهذا ما لاحظناه على أحد أفراد العينة في القول التالي: أنا إسمي رضا. (رضا يقدم نفسه ص 8). أأبي وأمي. ولاحظنا أن سبب هذا الاضطراب راجع إلى الخوف الشديد من قبل التلميذ، إذ إنه لم يكن يشارك في القسم، ولما طلب منه الأستاذ الصعود إلى السبورة خاف وارتبك.

وفي الأخير نرى بأن التحجر الصوتي هو أكثر الأنواع ظهوراً وبروزاً وأسهلها اكتشافاً وتقل كلما تقدم التلميذ في تعلم اللغة العربية الفصحى. وبتحفيز أسرته على ذلك، فالأسرة المثقفة تحرص وتسهر على حسن تحصيل أبنائها (كأداء الواجبات، المطالعة، وتحضير الدروس) فالمطالعة تعمل على رفع مستوى التلميذ.

1-2- مظاهر التحجر على مستوى كتابة الأصوات:

- في البداية قمنا باستعراض بعض مظاهر التحجر الصوتي التي يقع فيها التلميذ أثناء

(1)- اضطرابات النطق واللغة، فيصل العفيف، مكتبة الكتاب العربي، ص 6.

(2)- اضطرابات النطق واللغة: فيصل العفيف، ص 34/13.

الجانب التطبيقي

نطقه لها، وفيما يلي سنقوم باستعراض بعض مظاهر التحجر على مستوى كتابة الأصوات، وهذا راجع للاختلاف الكبير الموجود بين الفصحى والعامية، أو إلى الطريقة التي يستخدمها الأستاذ داخل القسم.

أمثلة:

الصوت	الخطأ	الصواب
[ح]	عكس الحروف حيث يكتبها كما تبدو له في المرآة. فالحرف [ح] مثلا قد يكتبه معكوسا هكذا [Z] كما في المثال: نباZ الكلب	يجب الاعتناء أكثر بأشكال الحروف والاهتمام بأحجامها و اتجاهاتها [ح]
[ب]	تقلب [ر] في آخر الكلمة، كما في المثال التالي: في المكتبر.	عدم تقيد التلاميذ بشكل الحروف وأحجامها [في المكتب]، فالباء تكتب مع السطر وليس تحته.
[ذ]	تقلب [ذ] في أول الكلمة، كما في المثال التالي [ذ]	التلاميذ لا يتقيدون بشكل الحروف وأحجامها واتجاهاتها [ذ]

لقد لاحظنا عند حضورنا للدروس، أن المعلم يبذل مجهودا في تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف، ومع هذا فقد لاحظنا أن التلاميذ لا يزالون يخطئون في كتابة الحروف، وهذا ما يوضحه الجدول أعلاه أو عدم تمييزهم للحروف، ونرجع هذه الأخطاء إلى عدم مسك التلميذ للقلم بطريقة صحيحة، أو عدم تمييزه للحروف ورسمها رسما صحيحا، وقد لاحظنا هذا بكثرة عند التلاميذ الذين يضعون نظارات، فالتلاميذ عند كتابتهم على الجهة المسطرة من اللوحة يحسنون كتابة الحروف أما الجهة الأخرى فنرى إمالة الحروف.

ونرى أن أكثر الأخطاء شيوعا هي عدم نقط الحروف مثل سهر الأب مع العائلة البدوية.

الكلمات	الخطأ	الصواب
- دار	- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة كما في كلمة [راد]	- يجب على التلاميذ مراعاة ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع ذلك بصورة صحيحة [دار][زار]
- زار	[زار]	
- ربيع	- نجد التلاميذ يقومون بعكس أحرف	- التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا

باب -	الكلمات كما في كلمة [ربيع] . - خط التلاميذ في كتابة الأحرف المتشابهة فقد يرى [باب] لكنه يكتبها [ناب]	والمختلفة لفظاً كما يجب على التلاميذ التركيز .
-------	---	--

ورغم الطريقة التي اعتمدها المعلم في تعليم كتابة الحروف، وذلك بكتابة الحرف المقصود على السبورة نرى التلاميذ يقومون بعكس الحروف المتشابهة، ونرجع هذا إلى عدم انتباه التلاميذ وتركيزهم مع تباين إضافة حركات يد الأستاذ أثناء الكتابة. كما لاحظنا على التلاميذ عكس الأعداد فبدلاً من كتابة (27) يكتب (72). إلى كتابة كلمات كما تسمع مثل: قلم قلمن مسؤولاً مسؤولن ← تلميذاً تلميذن

ويخطئون في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة كما في الجدول الآتي:

الكلمة	الخطأ	الصواب
- قرأت	قرأة	قرأت
- الصغيرة	الصغيرات	الصغيرة
- شجرة	شجرت	شجرة
- قالت	قالة	قالت

وقد انتبهنا إلى أن بعض تلاميذ العينة لديهم خط جميل، ولما استفسرنا عن ذلك كانت الإجابة أنهم تعلموا في مدرسة قرآنية قبل دخولهم إلى المدرسة، وهذا ما دعانا للبحث عن البرنامج التعليمي في المدرسة القرآنية، فوجدنا أن من بين النشاطات المقررة في هذه المدرسة هي: "تعلم مبادئ الكتابة والقراءة من رسم الحروف ونطقها بسلامة"⁽¹⁾.

1-3- مظاهر التحجر النحوي:

ومن التداخلات النحوية التي يتركبها التلاميذ في المرحلة الأولى من دراستهم ما يلي:

(1)- التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهاراتي القراءة والكتابة، وهيبية لعاب، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2004/2005، ص 39.

لاحظنا أن تلاميذ هذه العينة لا يستطيعون التمييز بين الفعل والاسم، وبالتالي لا يميزون بين الجملة الفعلية والاسمية. كانت هذه الجمل فعلية أو اسمية، ومثال ذلك ما يوضحه الجدول التالي:

الكلمة	الخطأ	الصواب
- محفظة ماما كبيرة	جملة فعلية	جملة اسمية
- رضا مع أبي وأمي	جملة فعلية	جملة اسمية
- أحضرت الأم الأكل من المطبخ	جملة اسمية	جملة فعلية
- تلعب منى مع جدي وجدتي	جملة اسمية	جملة فعلية

- "الجملة الفعلية هي ما كانت مبدوءة بفعل بداية(*) حقيقية، والجملة الاسمية هي ما كانت مبدوءة باسم بداية حقيقية"⁽¹⁾.

- كذلك لاحظنا صعوبة في التذكير والتأنيث(**) لدى أفراد العينة، خاصة عندما يطلب منهم الأستاذ تحويل الجمل كما في المثال التالي:

- حول الجملة إلى المؤنث:

الجملة	الخطأ	الصواب
- فأجاب أحدهم	- فأجاب أحدثهم	- فأجابت إحداهم
- يرحب البدوي بضيوفه	- ترحب البدايتين بضيوفها	- ترحب البدوية بضيوفها
- تناول الأب عشاء شهيا	- تعشت الأم عشاء شهيا	- تناولت الأم عشاء شهيا

وممكن الصعوبة في تحويل هذه الجملة هو التداخل بين العامية والفصحى، كما أن التلاميذ يخلطون بين المؤنث والمثنى وذلك لتشابه الحروف. أما فيما يخص موضوع (الأفراد والتنثية

(*)-وقد يدخل ضمن الجملة الفعلية نحو قوله تعالى "سورة أنزلناها" (النور) وذلك لأن كلمة سورة مكانها الحقيقي بعد الفعل لا قبله، لأن أصل الكلام (أنزلنا السورة).

(1)-النحو الشافي، محمود حسنى مغالسة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1418هـ، 1997م، ص19.

(*)-للتأنيث علامات تلحق الاسم المؤنث هي:

- تاء التأنيث، مثل: فاطمة، سمية .
 - ألف التأنيث المقصورة: مثل: كبرى، صغرى .
 - ألف التأنيث الممدودة، مثل: نجلاء، زهراء .

والجمع)، فالتلاميذ عندما يصعب عليهم التحويل إلى الجمع أو المثنى، فإنهم يرجعونها إلى العامية، وقدّمنا بإعطاء مجموعة من الكلمات على بعض أفراد العينة فكانت إجاباتهم على النحو الآتي:

الكلمة	المثنى	الجمع	الخطأ	الصواب
	الخطأ	الخطأ	المثنى	الجمع
طير	طيّاران طايّرين	طيور - أطيّار طائّرات، طائّرين	طيرين	طيور
قرد	قردان قردين	قرايد - قردة قردات	قردين	قردة
زهرة	زهران	زهرات	زهرتين	أزهار
شجرة	شجران	شجرون شجرات	شجرتين	أشجار

- وفيما يخص (حروف الجر) فإن تلاميذ العينة لا يراعون عملها وهو الجر، مثل قولهم: اخرج ساعي البريد رسالة من المحفظة. - ذهب رضا إلى المزرعة.

وما لاحظناه أن التلاميذ يقومون بنصب الكلمات التي تأتي بعد حروف الجر بدلا من كسرهما. ففي هذه السنة التلميذ غير قادر على استيعاب قواعد النحو وتطبيقها. فحين قراءته لنص ما ينصب **المجرور** ويرفع المفعول وينصب الفاعل، فهمه الوحيد هو قراءة النص وحسب دون شكل الكلمات وهذا ما يوقعه في الكثير من الأخطاء فما رأيناه أن بعض تلاميذ العينة لا يستوعبون عمل حروف الجر: "فحروف الجر تجر ما تتصل به وتضاف إليه"⁽¹⁾. أما فيما يخص موضوع (أسماء الإشارة)، فالتلاميذ لم يجدوا أية صعوبة فيها فالمذكر يستعملون (هذا) أما المؤنث (هذه)، لكن الهاء في (هذه) لا تنطق وتقلب ياء (هذي) كما في المثال: هذه تفاحة هذي تفاحة.

(1)- اللامع في العربية: ابن جني، www.al.mostafa.com، ص 23.

1-4- مظاهر التحجر الدلالي:

وهو أن تتدخل العامية في اللغة الفصحى، وذلك بتغيير معنى الكلمة في (ل ف) (*) مع من (ل ع) (**)، فدلالة الكلمات تختلف من منطقة لأخرى في المجتمع الواحد، وهذا ما نلاحظه في المجتمع الجزائري. فمثلا كلمتي (بزاف، ياسر) تعني في الفصحى الكثرة، فكلمة (بزاف) تستعملها المناطق الشرقية للجزائر أما (ياسر) فهي خاصة بالمناطق الجنوبية. إن تدخل العامية في الفصحى، هو ما لاحظناه من خلال الدراسة التي أجريناها على تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وطلبنا منهم التعبير عن بعض الصور، فكانت إجاباتهم كالتالي:

* تدخل العامية في الفصحى:

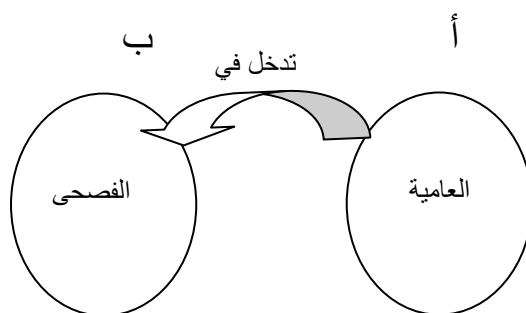
العبارة	الصفحة	الموضوع
- باباه: ومو تاع رضا شراو الخضرة وموشرات هدية، ورضا قال لختو لماه زعفانة، وجدها يقولها أرواح وجدتها تشوف معاها.	13	عائلة رضا
أم منى تحط العشاء على المائدة وقالت: هيا تتعشاو وسألت منى عن أخيها فقالت لها: هاهو جاي.	18	منزل رضا
ضرب الطفل الكرة بقوة وشدها الحارس وفرح الجمهور المتفرج	62	رضا في الملعب
منى راحت تطبطب على جدها وخرج الكلب وراح يجري وراها وقالها جدها: لا تخافي إنه ليس وعرا فهربت منى عند أبيها، وقدام رضا حمام يشربون وخرفان يأكلون الحشيش	72	في المزرعة

من خلال الأمثلة المعطاة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن تلاميذ العينة تغلب على تعبيراتهم العامية أكثر من الفصحى، ويرجع سبب هذا إلى أن التلاميذ يجدون صعوبة في التكلم بالفصحى لأن لغتهم الأولى هي العامية، وبحكم أن الأسرة هي النواة الاجتماعية الأولى التي يتفاعل معها الطفل وتأثيراتها عليه حاسمة وعميقة نرى أن الطفل يستعمل العامية التي نشأ

(*) - نقصد بها هنا اللغة الفصحى

(**) - نقصد بها اللهجة العامية

عليها داخل أسرته في القسم، بالإضافة إلى الميول^(*)، فقد لاحظنا أن بعض التلاميذ لديهم اهتمام ونشاط زائد عن العادة يقوم به في مادة اللغة العربية دون مادة الرياضيات، وهذا راجع إلى الرغبة وميل هذا التلميذ في تعلم هذه اللغة



- تدخل الفرنسية في الفصحى⁽¹⁾.

كما لاحظنا تداخل العامية في الفصحى، ووجدنا أن تلاميذ العينة لديهم تدخل الفرنسية في الفصحى وذلك في بعض الكلمات.

أمثلة:

العبارة	الصفحة	الموضوع
قال رضا لأبيه أنا أتفرج الرسوم المتحركة في التيلي	45	رضا يراجع دروسه
رضا مع زملائه ينصفون الحي فهناك من يغرس ويسقي وآخر ينظف واحد هاز شكاير تاغلابوبال	101	تنظيف الحي

نلاحظ من خلال الجدول أن تلاميذ العينة لديهم تدخل الفرنسية في الفصحى، وذلك في بعض الكلمات، ويعود السبب في ذلك إلى المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فنجدهم يستعملون كلمات مفرنسة مثل *tomobile* بدل من سيارة وكذلك *télévision* بدل من تلفاز، ونرى أن استعمال التلاميذ لهذه المصطلحات يعود إلى مفردات اللغة الفرنسية في الواقع اللغوي، وربما إلى اعتقاد بأنها مظهر حضاري، فالمجتمع يتركز على النمو اللغوي للطفل.

(*)-نقصد بالميل هنا هي القوة الفطرية أو المكتسبة التي تعمل على توجيه سلوك الإنسان في اتجاه معين وفي ميدان التربية والتعليم تخص اتجاهات التلميذ التي تجعله يختار من محض إرادته القيام بأعمال معينة.

ثانيا: تحليل الاستبيان:

1-2- الأسئلة الموجهة إلى معلمي اللغة العربية:

الأسئلة من 1- إلى 02 توضح لنا ملامح العينة والمعلومات المتعلقة بها وتمثلت فيما يلي:

- السؤال 01: متعلق بالجنس والسن والحالة العائلية (متزوج- أعزب).

- السؤال 02: متعلق بالمؤهل العلمي والتخصص.

- السؤال من 04 إلى 08: نتعرف فيها على الأداء اللغوي للمعلم داخل القسم:

- السؤال: 04: متعلق باللغة المستخدمة داخل القسم من قبل الأستاذ وهل هي الأم أم الفصحى؟.

- السؤالان 5-6: يتعلقان بالسن المناسب لدخول المتعلم إلى المدرسة ومستواه في مادة اللغة.

- الأسئلة من 7-11: ونتعرف فيها على رأي الأستاذ في عدد الحصص المخصصة لتدريس مادة اللغة هل هي كافية أم غير كافية وكذلك دافعيته لتدريسها وما الصعوبات التي يواجهها في ذلك ومدى مراعاته للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ورأيه في حجم الكتاب.

الأسئلة من 12-14: وفيها نتعرف على الأداء اللغوي للتلميذ داخل القسم.

- السؤالان 12-13: ويتعلقان بالمستوى الذي تكثر فيه أخطاء التلاميذ، وإلى ما يرجع سبب هذه الأخطاء.

- السؤال 14: ويتعلق بمدى تفاعل التلاميذ مع الأستاذ داخل القسم.

- الأسئلة 15-18: وهي متعلقة بالمنهاج.

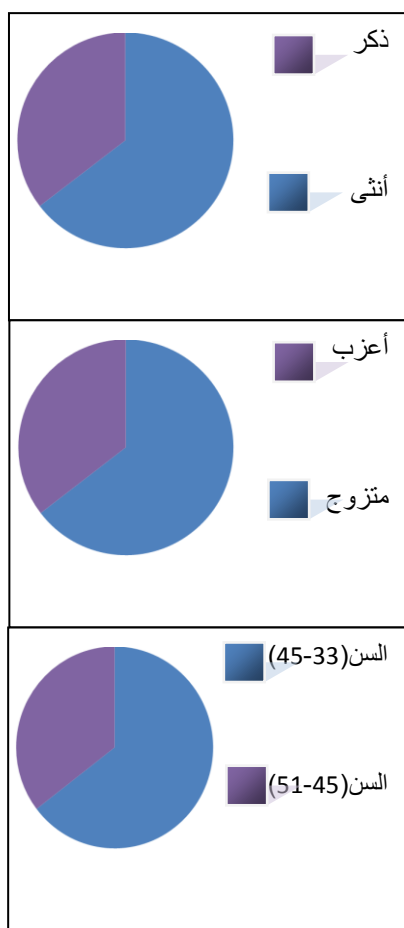
- السؤالان 15-16: ويتعلقان بالمحتوى ومدى استجابته لاحتياجات المتعلم وقدراته العقلية وكذلك تقيده بالفروق الموجودة بين المتعلمين.

- السؤال 17: ويتعلق بالتحجر هل سبب حدوثه راجع إلى أن المنهاج لم يؤدي خصوصية المحيط الاجتماعي للتلميذ.

- السؤال 18: ويتعلق بمنهاج اللغة العربية ومدى تقيده بالتقارب الموجود بين العامة والفصحى في إعداد الكتاب.

- الجدول رقم (01): الحالة العائلية للعينة وجنسها:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	03	33.333	120°
أنثى	06	66.666	240°
المجموع	09	100	360°
أعزب	01	11.111	40°
متزوج	08	88.888	320°
المجموع	09	100	360°
السن 45-33	06	66.666	240°
41-45	03	33.333	120°
المجموع	9	100	360°

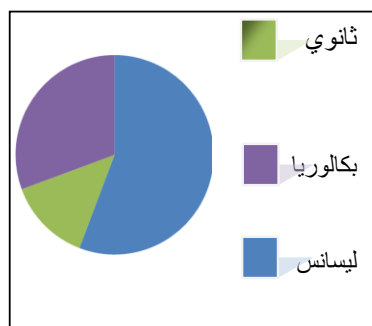


قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن (66,666%) من أفراد العينة إناث، وهذا ما يدل على ميل الإناث وتوجههن بصفة عامة إلى مهنة التعليم، وخاصة في السنوات الأخيرة، فقد أخذت المرأة مكانا هاما لها في قطاع التربية، وبالمقارنة مع ذلك كانت نسبة أفراد العينة من الذكور (33,333%) في العينة التي شملها الاستبيان، أما فيما يخص الحالة العائلية، فإن (88,888%) متزوج، وهي تفوق نسبة العزاب، والتي هي (11,111%).

أما السن، فالعينة التي تتراوح ما بين سن (33-45) بلغت نسبة (66,666%)، وفي هذه السن يكون الأستاذ قادرا على العطاء، وبإمكانه تقديم الكثير للتعليم، وفيما يخص الفئة التي تتراوح ما بين سن (45-51) فلا تتجاوز نسبة (33,333%)، وهنا نلاحظ تراجع مردود الأستاذ وهذا على عكس الفئة الأولى.

الجدول رقم (02): المؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية:



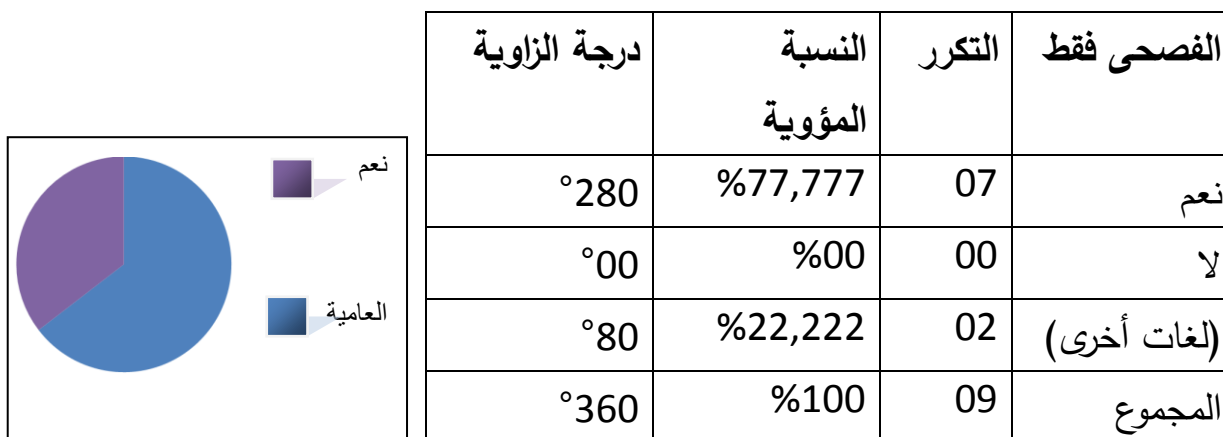
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ثانوي	01	%11,111	°40
بكالوريا	03	%33,333	°120
ليسانس	05	%55,555	°200
المجموع	09	%100	°360

قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أن المؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية يتراوح ما بين الثانوي فما فوق، وهذا يعني انه ليس هنالك أحد من أفراد العينة يقل مستواه عن الثانوي، حيث بلغ عدد المعلمين الذين لديهم مستوى الثانوي نسبة (11,111%) ثم تليها البكالوريا بـ (33,333%) وهي بذلك تفوق النسبة الأولى، أما بالنسبة للمعلمين الحاصلين على شهادة جامعية متمثلة في شهادة ليسانس خاصة فنسبتهم (55,555%) وهي نسبة تفوق النسبتين السابقتين، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها يتضح لنا أن أغلبية معلمي اللغة العربية هم

من حاملي شهادة ليسانس، وهذا ما يجعلنا نفترض أهمية مؤهل علمي في نجاح العملية التعليمية.

الجدول رقم (03): هل يحرص معلم اللغة العربية على استخدام الفصحى فقط في الحصة:



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة (77,777%) من معلمي العربية يحرصون على استخدام الفصحى فقط في التدريس، وذلك لأن الأستاذ قدوة لتلميذه فمنه يتعلم الكلام والأدب ويعوده على النطق الصحيح للغة العربية، كما يتقبل ألفاظهم الخاطئة وتصحيحها مرحلياً، وهذا ما يدفع التلميذ إلى تعلمها، وأما ما نسبته (22,222%) يستخدمون اللهجة العامية، لأنها وسيلة للتواصل والتخاطب اليومي، لذلك نرى الأستاذ أحياناً يعتمد إلى توظيف ألفاظ عامية من أجل تقريب الفهم وتنشيط المعنى، لهجة الطفل.

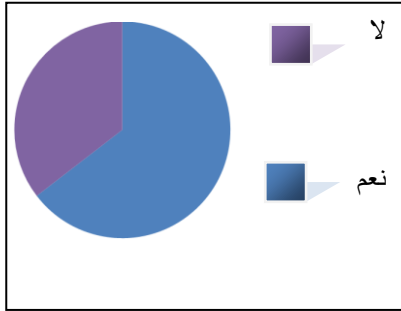
جدول 04: مستوى التلاميذ في اللغة العربية:



قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول، أن النسبة الكبيرة من معلمي اللغة العربية يقيمون مستوى التلميذ في اللغة العربية بتقدير جسن، وكانت نسبة (66,666%) فهذا راجع لإدما نال أطفال على التلفزيون (رسوم متحركة، حصص ترفيهية للأطفال) وهذا ساعدهم على اكتساب الفصحى، أما نسبة (22,222%) فهي تمثل المستوى الجيد للتلاميذ في هذه اللغة، وهذا راجع إلى قدرة استيعابهم لها، في حين أن نسبة (11,111%) يرون أن مستوى التلاميذ ضعيف، وذلك لعدم استيعابهم لها وعدم تعودهم على النطق بها.

الجدول رقم 05: سن الخامسة هو السن المناسب لدخول التلميذ المدرسة؟:

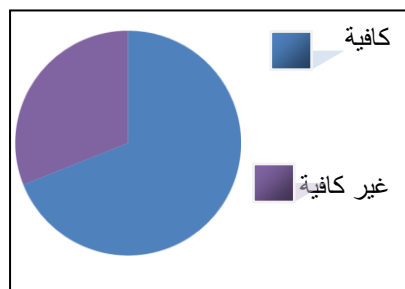


السن	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	04	44,444%	160°
لا	05	55,555%	200°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة (55,555%) فئة ترى أن سن الخامسة مناسب لدخول التلميذ المدرسة، فالتلميذ في هذا السن لا يزال في حاجة ماسة إلى اللعب، ولم يبلغ النضج العقلي، كما أنه يحتاج إلى والديه ويخاف من الوسط المدرسي، لأن الوقت الذي يقضيه في المدرسة أكثر من الوقت الذي يمضيه في البيت، أما نسبة (44,444%) فهي تمثل الفئة التي ترى أن سن الخامسة مناسب لدخول المدرسة، فالتلميذ في هذا السن له قدرات عقلية وجسمية تساعد على التعلم.

الجدول 06: عدد الحصص المخصصة لتدريس اللغة العربية:



الحصص	التكرار	النسبة المئوية	درجة لزاوية
كافية	07	77,777%	280°
غير كافية	02	22,222%	80°
المجموع	09	100%	360°

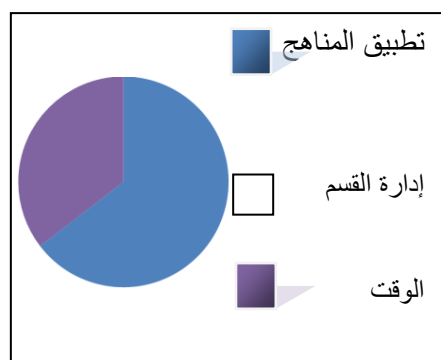
قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن ما نسبته (77,777%) ترى بأن عدد الحصص كافية لتدريس اللغة العربية نظرا لتنوع المحتوى وتوزيعه بين التعبير الشفوي وقراءة وكتابة ومحفوظات، أما ما نسبته (22,222%) فهذه الفئة ترى بأن هذه الحصص غير كافية خاصة في السنوات الأولى لأن التلميذ يتلقى صعوبة في التأقلم مع الوضع الجديد.

السؤال 07: ويتعلق بمدى دافعية الأستاذ لتدريس هذه المادة:

تنوعت الإجابات وتعددت بين محب لهذه اللغة لأنها لغة القرآن واللغة الوطنية الرسمية وبين ميله للتدريس والحفاظ على هذه اللغة وعدم تهجينها.

الجدول رقم 08: الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تدريس اللغة العربية :

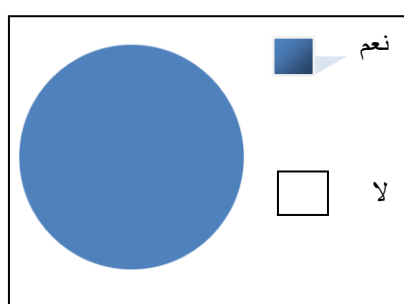


الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
تطبيق المناهج	06	66,666%	240°
إدارة القسم	00	00%	00°
الوقت	03	33,333%	120°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

يرجع أغلبية معلمي اللغة العربية الصعوبات التي تواجههم في تدريسهم لهذه المادة إلى صعوبة تطبيق المنهاج بنسبة تصل إلى (66,666%) وفي رأيهم يرجع إلى عدم تماشي المنهاج مع قدرات التلاميذ العقلية، أما نسبة (33,333%) فترجع ذلك لضيق الوقت.

الجدول رقم 09: مراعاة الأستاذ للفروق الفردية الموجودة لدى التلاميذ في تدريس اللغة العربية الفصحى:

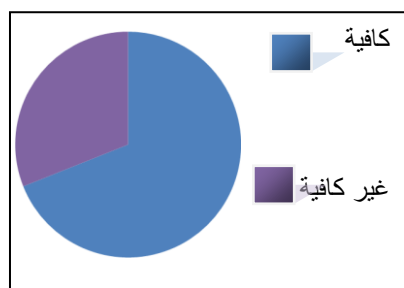


الفرق	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	09	99,999%	360°
لا	00	00%	0°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

يبين لنا الجدول أعلاه أن كل معلمي اللغة العربية يراعون الفروق الفردية الموجودة بين تلاميذ بنسبة تصل إلى (99,999%).

الجدول رقم 10: تعليق الأساتذة على الكتاب المدرسي من حيث الكم والنوع:

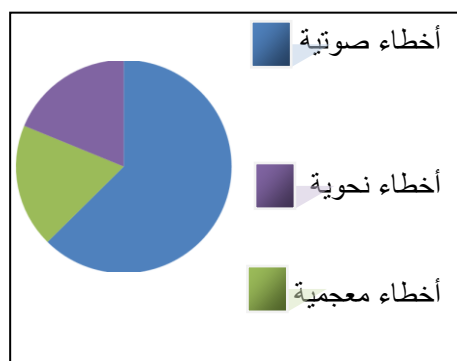


حجم الكتاب	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
كافي	07	77,777%	280°
غير كافي	02	22,222%	80°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

يبين لنا الجدول أعلاه، أن أغلبية معلمي اللغة العربية يقرون بأن الكتاب المدرسي للغة العربية كاف، وذلك بنسبة تصل إلى (77,777%) لأنه كتاب يضم مختلف الأنشطة، أما نسبة (22,222%) هي فئة ترى أن الكتاب غير كاف من حيث الكم والنوع.

الجدول رقم 11: المستوى الذي تتجلى فيه الأخطاء بكثرة:

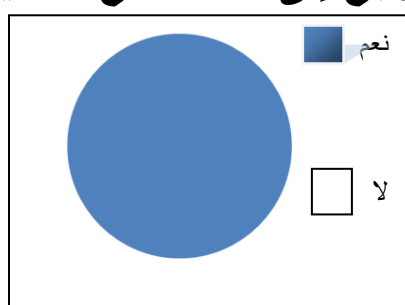


نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نحوي	01	11,111%	40°
صوتي	07	77,777%	280°
معجمي	01	11,111%	40°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

يبين لنا الجدول، أن أغلبية معلمي اللغة العربية يرون أن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ تتجلى في المستوى الصوتي وتمثل نسبتهم (77,777%) ويعود هذا إلى اختلاف النظام الصوتي وتقارب مخارج الحروف، أما الأخطاء النحوية فقد مثلت نسبة (11,111%) ويعود سبب هذه الأخطاء وهو اعتماد التلاميذ على تعلم اللغة من حيث الأداء الصوتي، وكذلك توظيف القواعد والتراكيب واختلاف النظام الصوتي في جميع مستوياته، وقد بلغت نسبة الأخطاء المعجمية (11,111%) ونلاحظ أنها أخطاء قليلة بالمقارنة مع الأخطاء الصوتية والنحوية لأن ما يتعلمه التلميذ في هذه السنة هو إتقان النظام الصوتي والنحوي.

الجدول رقم 12: هل تعتقد أن سبب هذه الأخطاء راجع إلى التداخل مع العامية :



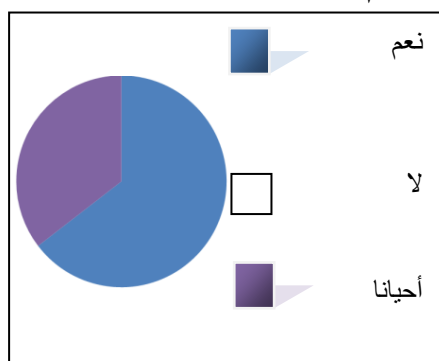
نعم أو لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	09	99,999%	360°
لا	00	00%	00°
المجموع	09	100%	360°

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن النسبة الكبيرة من معلمي اللغة العربية ترى أن نسبة الأخطاء هو التداخل مع العامية، ومثلت النسبة (99,999%) وهذا راجع إلى أن ما يتلقاه

التلميذ في المدرسة لا يتوافق مع ما هو موجود في البيت والشارع وحتى القنوات التلفزيونية تخاطب الناس بالعامية .

الجدول رقم: 13: تفاعل التلميذ مع الأستاذ داخل القسم:

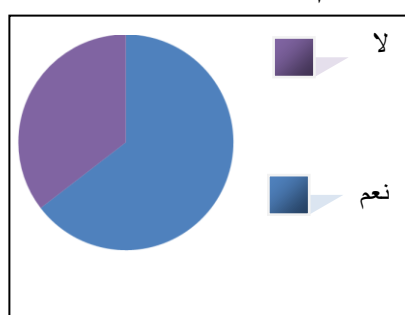


نعم أو لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	07	%77,777	280°
لا	00	%00	00°
أحيانا	02	%22,222	80°
المجموع	09	%100	360°

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة (77,777%) هي فئة ترى أن معظم التلاميذ يتفاعلون مع الأستاذ داخل القسم، وهذا راجع إلى رغبة التلميذ ودفاعيته ومدى استعداداته للتعلم، أما المعلمين الذين يرون تفاعل التلاميذ معهم أحيانا فقدرت نسبتهم بـ (22,222%) ويرجع هذا إلى ميولات التلميذ وحبه لاكتساب المعرفة .

الجدول رقم 14: هل المحتوى يستجيب لاحتياجات المتعلم وقدراته؟:



نعم أو لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	03	%33,333	120°
لا	06	%66,666	40°
المجموع	09	%100	360°

قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول أعلاه أن نسبة (66,666%) من معلمي اللغة العربية ترى أن المحتوى لا يستجيب لاحتياجات المتعلم وقدراته، وهذا راجع لعدم تماشي المنهاج مع واقع التلميذ، وكذلك كثرة الثغرات فيه، وفيما يخص نسبة (33,333%) فترى أن المحتوى يستجيب

لاحتياجات المتعلم وقدراته لأن المنهاج في اللغة العربية متدرج وفي متناول جميع مستويات التلاميذ.

الجدول رقم 15: تقيد المنهاج بالفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ:



قراءة وتعليق:

يبين الجدول أن أغلبية معلمي اللغة العربية يرون أن المنهاج تقيد بالفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ بنسبة (55,555%) لأنه وضع في الأصل من أجل الانتقال بالتلميذ من وضعية بسيطة إلى وضعية مركبة، ويتدرج من الجزء إلى الكل، فحين ترى نسبة (44,444%) أن المنهاج لم يتقيد بالفروق الموجودة بين التلاميذ، ويرجع هذا إلى عدم تمكن التلاميذ من كل الدروس واستيعابهم لها.

الجدول رقم 16: هل ترى أن التحجر اللغوي الذي يحدث في قسم السنة الأولى ابتدائي سببه أن المنهاج لم يراعي خصوصية المحيط الاجتماعي للتلميذ:



قراءة وتعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة يرون أن التحجر سببه لم يراع خصوصية المحيط الاجتماعي للتلميذ، وهذا ما أكدته النسبة (66,666%) ويرجع هذا إلى عدم التكيف

والتوافق مع النسيج الاجتماعي وأما نسبة (33,333%) أن التحجر سببه أن المنهاج لم يراعي خصوصية المحيط الاجتماعي للتلميذ، وهذا راجع إلى استعمال العامية بكثرة والخلط بينها وبين الفصحى.

الجدول رقم 17: هل تقيد منهاج اللغة العربية بالتقارب الموجود بين الفصحى والعامية في إعداد كتاب اللغة للسنة أولى ابتدائي:



قراءة وتعليق:

ترى النسبة الكبيرة من معلمي اللغة العربية أن المنهاج تقيد بالتقارب الموجود بين الفصحى والعامية وقد قدرت النسبة بـ (66,666%) وهذا راجع إلى سهولة كلماته وبساطتها في بعض الأحيان هناك عبارات صعبة يجب على المعلم التوضيح والتبسيط بالعامية، وأما نسبة (33,333%) فترى أن المنهاج لم يتقيد بالتقارب الموجود بين الفصحى والعامية، لأنه لا توجد ألفاظ عامية في الكتاب. إن وضعية التعليم أسمى وأعلى من أن تكون وضعية رسمية، أو مصدر لكسب الرزق، إنها إعداد للأجيال، وبناء للأمة.

النتائج:

في ظل الإجراءات العملية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، التي تهدف إلى التعبير السليم، والقراءة المتقنة، والفهم الكامل، وباعتبار أن التعليم عبارة عن مجموعة من الأسس والإجراءات التي تسعى من خلالها إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية التربوية، ونظرا لكون العملية التعليمية تبنى على أربع ركائز أساسية مرتبة على النحو التالي: (المعلم- المتعلم- المنهاج- المحيط الاجتماعي)، وقليل ما نجد من تلاميذ مدرستنا الابتدائية يحسنون قراءة فقرة من كتاب اللغة العربية دون تهجية الحروف.

ظاهرة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ لا تعود إلى عامل واحد، بل تجتمع فيها عدة عوامل، فمنها ما يعود إلى المنهاج، ومنها ما يعود إلى المعلم، ومنها ما يعود إلى المحيط الاجتماعي، والتي لها الأثر السلبي على العملية التعليمية ككل.

1-1- النتائج على مستوى المعلم:

إن مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي الذي ينبع من الإطار الأخلاقي العام في المجتمع ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسة المهنة، والمفروض أن يرتبط بها جميع المعلمين، ويطبّقون مبادئه وقيمه على جميع أنواع سلوكهم، فمهنة التعليم تتطلب من المعلم عملاً متواصلاً خاصة وخلقاً قوياً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم، وأهداف المجتمع فالمعلم قدوة حسنة للتلاميذ في الأخلاق والتحصيل العلمي.

1- إن تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله، يجب أن تعتمد على مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتكوين المعلمين.

2- إن فتح قنوات اتصال مباشرة بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي تساعد على التعرف على حياتهم ومشكلاتهم واستعدادهم وتوجيهها التوجه السليم، لأن بعض الأساتذة ينقلون مشاكلهم العائلية إلى المدرسة، وهذا ما يعود سلباً على مردود التلميذ ونفسيته.

3- إن عدم اختيار المعلم المناسب ليتعاون مع التلميذ داخل المدرسة، يعرقل عملية تعليمه. فأحياناً يتم اختيار معلمين لا يقومون بالدور المطلوب منهم في المساعدة وتقديم الإرشاد وتوجيه التلميذ، فإصلاح التعليم وتجويده يرتبط بجودة المعلم، وصناعة الأجيال وتربيتهم لا يمكن أن تتحقق بدون تكوين جيد.

4- إن العناية بتوضيح الوسائل والأساليب التي تعين سائر معلمي اللغة العربية لها دور كبير على النهوض بالتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة في مجالات التربية اللغوية بما

يتماشى مع خصائص النمو الجسمي والعقلي واللغوي لهؤلاء التلاميذ في المراحل الابتدائية كالصور المساعدة على قراءة الحروف⁽¹⁾.

فأستاذ اللغة مطالب بالخصوص بامتلاكه للكفاءة المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهي شرط أساسي، ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكويناً في اللسانيات، وهذا ما لاحظنا افتقاده عند بعض الأساتذة، لأن دارس اللسانيات يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية التي تساعد على فهم أسرار اللغة التي يعلمها ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامة تنير له سبله، وتمكنه من التوفيق في تعليمه.

وفي هذا الصدد يقول الحاج صالح: "أن يكون معلم اللغة قد تم إكسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله طور التخصص، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص⁽²⁾.

1-2- النتائج على مستوى المتعلم:

إن الاتجاهات الحديثة في التدريس قد أولت أهمية كبيرة لتنمية تفكير المتعلم وقدراته (العقلية، النفسية، الجسمية،...) ويمكن تنمية تفكير المتعلم إما بمناهج منفصلة خاصة بتنمية التفكير أو من خلال مناهج الدراسية المختلفة، أي تنمية التفكير تتم بالطريقة التي تدرس بها هذه المناهج، بحيث تقدم هذه المناهج مواضيع بطريقة تساعد على تنمية تفكير المتعلم.

1- إن انصراف المتعلم بذهنه عن التعلم، والتظاهر أمام المعلم بأنه جهل عملية التعلم وفي هذه الحالة لا يلجأ المعلم إلى معاقبته، وتوبيخه بل عليه دراسة أسباب هذا الشرود وتحديد العوامل التي تقف وراءه خارج الصف أو داخله وهذا ما يعرف بشرد الذهن وأحلام اليقظة، وما لاحظناه أن بعض الأساتذة يتجاهلون هذه الفئة من التلاميذ ولا يتعاملون معهم.

(1)- تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، نادر ماصورة، ص9

(2)- اللسانيات التصنيفية وتعليم اللغات، بكار محمد، بوزريعة، الجزائر، 2006-2007، ص9

2- إن بعض التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم مادة اللغة العربية وتتجلى هذه الصعوبة في النحو إذ أن التلاميذ يميلون إلى الموضوعات التي ترتبط بحياتهم اليومية.

وهذا ما يؤدي إلى انشغالهم بأمور أخرى لا علاقة لها بما يقدم الأستاذ وهذا ما يخلق جو التشويش الذي يعد من أبرز معوقات التعلم ومن أمثلة ذلك: ترك التلميذ للمقعد المخصص له بغرفة الصف وتحركه من مكان لآخر دون إذن من المعلم، وهذا ما يؤثر على جو الصف ويشيع الفوضى فيه وعلى المعلم أن يواجه هذا الموقف بهدوء دون أن يفقد اتزانة.

3- إن خوف بعض التلاميذ من الجو المدرسي هو الذي يمنعهم من التفاعل مع المعلم داخل القسم، ولتقادي هذا يجب على المعلم تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح بعيدا عن الخجل، وكذلك غرس حب القراءة في نفوس التلاميذ وتنمية الميل القرائي لديهم.

4- إن التلميذ قد يعسر عليه أحيانا استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في المرحلة الأولى من تعلمه، فالمعرفة اللغوية التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى التلميذ حتى لا يصاب بالإدراك الإرهاقي الذي قد ينفره من مواصلة تعلمه اللغة، فليست كل ألفاظ اللغة تناسب التلميذ في هذه المرحلة فالتلميذ يستوعب الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العادية التي يحتاجها في التواصل مع غيره.

لذلك يجب على المعلم خلق روح التعبير الابداعي لدى المتعلمين ونقصد بالإبداع هنا القدرة على إنجاز شيء جديد وقد أكدت أبحاث علم النفس الحديث أن التفكير ينمو بالممارسة والتدريب تماما كما تنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، وكلما ازداد التدريب على التفكير كلما نما وتحسن⁽¹⁾.

1-3- النتائج على مستوى الطريقة التعليمية:

ونخص بالطريقة هنا مجموعة خطوات وإجراءات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم والتعلم، فاختيار الطريقة الناجحة من قبل المعلم تؤدي إلى نتائج

(1)- حواية كلية التربية: إبراهيم بن عبد الله المحسن، العدد 16، 2000م، ص

تعليمية جيدة، فالمعلم هو العمود الفقري في العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاح المخططات التربوية والنظم التعليمية، وللطريقة التعليمية الناجحة أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم وذلك لما تحققه من نجاعة وفعالية تسمحان للدرس اللغوي من تحقيق أغراضه التعليمية والتعليمية.

1- إن بحثنا الميداني مكننا من الوقوف على الواقع الذي تعيشه اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، وما لاحظناه من ذلك أن الطريقة التي يستعملها المعلم في تدريسه لهذه المادة هي مزج الفصحى بالعامية.

فالمعلم أثناء شرحه للدرس بالفصحى، وإن لم يتمكنوا من فهم ما قاله واستيعابه يعيد شرحها مرة أخرى بالعامية لتبسيط المعنى وتوضيحه أكثر.

2- إن تدرج المعلم في عرضه للمادة اللغوية يعد عاملا أساسيا يساعد التلميذ على الاكتساب اللغوي، وذلك بتدرجه من السهل إلى أقل سهولة، فالتلميذ بإمكانه استيعاب العناصر اللغوية السهلة وربطها بالعناصر الصعبة التي تتطلب منه نضجا أكثر، فلاحظنا أن المعلم يقوم بتدريس الألفاظ التي لها علاقة بالموجودات المجردة، أي يعطي التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

3- إن تحضير الدروس من قبل التلاميذ في البيت التي يكلفهم بها المعلم يعد عاملا مهما ومساعدة في نجاح عملية التعليم والتعلم، لأن القيام بمثل هذه الأعمال يسهل على المعلم تقديم الدرس وذلك لأن التلميذ قد كون فكرة عن هذا الموضوع من خلال إطلاعه عليه في البيت وبهذا يكون المعلم قد حقق الغرض من هذه العملية.

4- إن المعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية أثناء شرحه للدرس تساعد في ترقية عملية التعليم.

ومن الوسائل التي يستعملها المعلم أثناء شرحه للدرس السبورة والقلم وفي المقابل يطلب من التلاميذ إحضار اللوحة والقلم (أو الطباشير) وكتابة الكلمات أو الحروف المراد تعليمها بالإضافة إلى انجاز التمارين اللغوية التي تعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات

اللغوية لدى المتعلم وهذا ما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

1-4- النتائج على مستوى المحيط الاجتماعي:

إن الأسرة هي المحيط الأول للطفل قبل احتكاكه بالآخرين وهي تعتبر أول جماعة إنسانية يتفاعل معها الطفل قبل خروجه إلى المجتمع، كما أن المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد له دور كبير في اكتسابه العادات اللغوية المختلفة، فالطفل يولد دون أية معرفة باللغة لكن لديه استعداد لتعلمها وهذا راجع لتأثير البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها⁽¹⁾، فكما هو معروف أن الإنسان ابن بيئته.

1- إن الجو الذي يعيش فيه الطفل داخل الأسرة له تأثير في تعلم الطفل واكتسابه للغة، ويرتبط هذا بالمستوى التعليمي للأبوين، فالآباء المثقفون يحرصون على تعليم أولادهم وذلك من خلال المطالعة في البيت وإنجاز الواجبات ومساعدتهم على استعمال الأنماط اللغوية الراقية وهذا على خلاف الأبوين ذوي المستوى التعليمي المتدني. وما لاحظناه أن اكتساب اللغة مرتبط ارتباطا وثيقا بالجو العاطفي الذي يتربى فيه الطفل لأن الوسط العائلي يلعب دورا مهما وفعالا في التكوين اللغوي لدى التلميذ.

2- إن التلميذ ينقل ما يسمعه من كلمات وألفاظ في محيطه الاجتماعي إلى المدرسة، ومن هنا يتبين لنا أن هناك علاقة وطيدة بين اللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه وبين اللغة التي يكتسبها داخل المدرسة وهذا ما يؤثر على تفكيره ونموه اللغوي. فالمحيط الذي يعيش فيه الطفل دور كبير في اكتسابه ومدته بهذه اللغة، لأن لغته مرتبطة بلغة المحيط الذي يعيش فيه.

3- إن اللغة العربية الفصحى لم تحظى بالاستعمال في المحيط الأسري والاجتماعي عند هذه الفئة ويتوقف إتقان اللغة الفصحى نفرض التلاميذ لهذه اللغة في المدارس وقد لاحظنا أن الوقت المخصص لتعليم هذه اللغة كافي.

(1)- التواصل اللغوي والتعليم، فتحي علي يونس، 2009، ص8.

ومن ثمة هناك عوامل تؤثر على النمو اللغوي للتلميذ وهي عوامل ذاتية خاصة بالطفل (النضج- الذكاء...) وأخرى بيئية (الأسرة، المحيط) لا التي تساعد على اكتساب اللغة والتي يستخدمها ويمارسها أثناء تعلمه.

1-5- النتائج على مستوى المناهج:

المناهج أهم أداة لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب المجتمع أن يكون عليها النشء ويشمل مجموعة من الخبرات والأنشطة والغايات المستهدفة والمضامين والطرائق والمسائل وأساليب التقويم فهو أداة تساعد المتعلم على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين⁽¹⁾.

1- إن عدم تقيد المناهج بالفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ يصعب على المعلم أداء مهمته وهذا ما يجبر المعلم على خلق وضعيات تتماشى مع مستوى المتعلمين داخل القسم.

2- إن المحتوى من حيث التراكيب يستجيب لاحتياجات المتعلم وقدراته وخاصة الفئة الضعيفة من التلاميذ، وذلك بحكم أن المدارس الجزائرية تجمع بين التلاميذ ذوي المستوى الكفء والمتوسط والضعيف.

(1)- مدخل إلى التعليم، ص10.

الخاتمة

خاتمة:

في ختام بحثنا يمكننا القول بأن المنطقة التي أنجزنا فيها دراستنا لم تكن نموذجاً للتعدد اللغوي بالقدر الكافي، غير أنه ساعدتنا عدة دراسات تناولت الوضع اللغوي السائد، والتي أنجزت سابقاً من قبل مجموعة من الباحثين أمثال: معزوز سمير، كريمة أوشيش... واستفدنا كثيراً من دراستهم سواء من حيث المعلومات المعطاة أو من حيث المنهجية المطبقة.

ونأمل أن تكون دراستنا قد ساهمت ولو بالشيء القليل في تقصي ظاهرة التحجر اللغوي بين العامية والفصحى عند تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في المدرسة الجزائرية، وما يترتب عنه من مظاهر التحجر اللغوي بين اللغتين العامية والفصحى.

وقد اعتمدنا على مناهج البحوث العلمية الميدانية، وقمنا بدراسة المتعلم ومحيطه الاجتماعي والمعلم والمنهاج والطريقة التعليمية وكلها تتدخل في مردود التلاميذ المدرسي، كما قمنا بتوزيع مدونة مكتوبة (استبيان) وتحليلها لغوياً، وتصنيف الأخطاء اللغوية الواردة من قبل التلاميذ من خلال حضور الدروس المقدمة الخاصة باللغة العربية لمعرفة مظاهر التحجر بين اللغتين ومعرفة المشاكل والصعوبات التي تعرقل التلاميذ في تعلم العربية الفصحى، واستنتاجاً من خلال تحليلنا للأخطاء أن المستوى الصوتي هو الأكثر ظهوراً والأسهل معرفة عن باقي المظاهر. وقد استخلصنا من نتائج البحث أن من بين العوامل المعرّقة للتلاميذ في تعلم الفصحى تأثرهم بلغة محيطهم وهي العامية، وهناك عوامل أخرى أيضاً فمنها ترجع إلى طريقة المعلم ومنها يرجع إلى صعوبة المنهاج كما استنتجنا أيضاً أن التحجر اللغوي مظهر لا بد منه في تعلم لغة ثانية تختلف عن اللغة الأولى وأن هذا المتعلم لا بد وأن يمر باللغة الانتقالية، وهذه الأخطاء ضرورية للتعلم حتى يتعلم لغته الثانية، وأن الطفل لا يواجه صعوبة في اكتساب لغته الأولى التي ينشأ عليها مع والديه وأفراد مجتمعه، وللسن المبكر دخل في اكتساب اللغات كما أثبتت الدراسات، بالإضافة إلى تفوق الإناث على الذكور في عملية الاكتساب.

مع إيماننا بأننا سنجد الحلول المناسبة إذا نقلنا الوضع اللغوي كما هو كما أشارت إلى ذلك الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي الذي ساعدنا حتما في إيجاد الحلول المناسبة والإجابات عن كل سؤال لغوي أثار اهتمام الباحثين.

وفي الأخير فأملنا سيبقى كبيرا في الباحثين الذين يسعون إلى تجنب النقائص التي وقعنا فيها، لمعرفة حقيقة التحجر اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالعامية.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي لميلة

كلية الآداب واللغات

تخصص لغة عربية

- رسالة ليسانس تحت عنوان "التحجر اللغوي في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين
بالعربية"

استبيان موجه إلى المعلمين والمعلمات

أخي المعلم أختي المعلمة:

في إطار دراسة التحجر اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى إبتدائي، نرجوا منكم مساعدتنا في إنجاز هذه المذكرة من خلال الإجابة عن هذه الإستبانة الموجهة إليكم والإدلاء برأيكم بشكل موضوعي وصريح وهذه المعلومات التي ستقدم من طرفكم تعالج في سرية تامة، وخاصة أن هذه الإستبانة لا تحمل ذكر الأسماء، وهذا هو هدفنا ولعلكم توافقوننا فيه، وذلك نظرا لأهمية العلم وقداسته في حياتنا اليومية.

- في الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والإحترام والشكر المسبق على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة وأكمل باقي الإجابات عاديا.

1- معلومات عامة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

الحالة العائلية: متزوج ☐ أعزب ☐

المؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية:

المستوى أو الشهادة العائلية	التخصص

2- الأداء اللغوي للأستاذ في القسم:

* هل تحرص على استخدام الفحص فقط في الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟ علل

.....

.....

.....

* ما هو مستوى التلاميذ في اللغة العربية؟

جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐

* ما هي الصعوبات التي تواجهها في استخدامك اللغة العربية الفصحى؟

صعوبة اللغة ☐ لمحيط ☐ المناهج طريقة الأستاذ

* في رأيك هل سن الخامسة هو السن المناسب لدخول التلميذ المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟! علل

.....

.....

.....

* ما رأيك في عدد الحصص المخصصة لتدريس اللغة العربية؟

كافية ☐ غير كافية ☐

لماذا ؟ وضح

.....

.....

.....

* ماذا فاعليتك لتدريس مادة اللغة العربية؟

.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهها في تدريس اللغة العربية؟

- صعوبات تتعلق بتطبيق المناهج ☐

- صعوبات تتعلق بإدارة القسم ☐

- صعوبات تتعلق بالوقت ☐
 * هل تراعي الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ في تدريس المادة؟
 نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة (لا) لماذا؟

- ما تعليقك على الكتاب المدرسي من حيث الكم والنوع؟
 كافي ☐ غير كافي ☐

3- الداء اللغوي للتلميذ داخل القسم:

* ما هو المستوى الذي تلاحظ فيه الأخطاء بكثرة؟
 الصوتي ☐ نحوي ☐ المعجمي ☐
 لماذا؟ علل

.....
.....
.....

* هل سبب هذه الأخطاء راجع إلى التداخل مع اللغة العامية؟
 نعم ☐ لا ☐
 لماذا؟ علل

.....
.....
.....

* هل يتفاعل التلاميذ معك في القسم؟
 نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
 لماذا؟ علل

.....
.....
.....

4- على مستوى المناهج:

* هل المحتوى يستجيب لاحتياجات المتعلم وقدراته؟
 نعم ☐ لا ☐
 لماذا؟ وضح أكثر

.....
.....
.....

* من حيث الكمية:

* هل راعا المناهج الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ في رأيك؟
 نعم ☐ لا ☐
 لماذا؟ وضح أكثر

.....
.....
.....
* هل ترى أن التحجر اللغوي الذي يحدث في قسم السنة الأولى ابتدائي سببه أن المناهج لم يراعي
خصوصيته المحيط الاجتماعي للتلاميذ؟
نعم ☐ لا ☐
لماذا؟ وضح أكثر

.....
.....
.....
* ها راعا مناهج اللغة العربية التقارب الموجود بين الفصحى والعامية في إعداد كتاب اللغة للسنة أولى
ابتدائي؟
نعم ☐ لا ☐
لماذا؟ وضح أكثر

.....
.....
.....
ملاحظات أخرى ترونها ضرورية؟

في المكتب مؤلف النوب

في المكتب مؤلف النوب

في المكتب مؤلف النوب

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المصادر:

- 1- ابن جني: اللامع في العربية.
- 2- ابن منظور: لجمال الدين محمد بن المقرم، لسان العرب، تح، خالد رشيد القاضي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، 1427-2006.
- 3- أبو السعود أحمد الفخراني، تطور اللغة الربط بين اللغة والفكر والصوت، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2010.
- 4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر ط2، 2009.
- 5- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي، عمان، 2013.
- 6- بكار محمد: اللسانيات التصنيفية وتعليم اللغات، بوزريعة، الجزائر، 2006-2007.
- 7- سليمان فياض: استخدامات الحروف العربي (معجميا، صوتيا، نحويا، كتابيا)، دار المريخ.
- 8- سمير استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005.
- 9- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط6، الجزائر، 2010.
- 10- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي.
- 11- عبد العزيز بن إبراهيم، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

- 12- عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان لنشر والتوزيع، ط.2.
 - 13- فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، 2009.
 - 14- فيصل العفيف: اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي.
 - 15- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.
 - 16- محمود بن عبد الله المحمود: اللغة المرحلية 1427هـ.
 - 17- محمود حسن مغاسلة: النحو الشافي، بيروت، ط3، 1418هـ.
 - 18- مدخل إلى التعليم.
 - 19- نادر ماصورة: تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة.
 - 20- نايف حزما، علي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
 - 21- نصر الدين إدريس جوهري: سيكولوجية اكتساب اللغة الأم والثانية والفرق بينهما.
- ب- الرسائل الجامعية:

- 01- أوريدة فرج، التحصيل اللغوي للطلبة، مواصفات النحو أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، الآداب واللغات، تيزي وزو.
- 02- حمار فتيحة، الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع، تخصص ثقافي تربوي، 2007-2008.

قائمة المصادر والمراجع

- 03- سمير معزوز ، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، مدينة بجاية أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللغة العربية، قسم علوم اللسان، 2010-2011.
- 04- عبد الكريم بوهناف، التنشئة اللغوية الأسرية في منطقة الأوراس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2002./2003.
- 05- كريمة اوشيش: التداخل اللغوي في اللغة العربية، تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2002.
- 06- وهيبة لعاب، التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارات القراءة والكتابة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2004/2005.

ج- المجلات:

1. مجلة جامعة دمشق: المجلد 22، العدد الثاني، 2006، مصباح الحاج عيسى.

د- الحوليات:

1. حولية كلية التربية: إبراهيم بن عبد الله المحيسني، العدد 16.

فهرس الموضوعات

مقدمة.....	أ-ث
الجانب النظري.....	
الفصل الأول: تعلم اللغة الثانية.....	8
المبحث الأول: تعلم اللغة الثانية.....	9
1- اكتساب اللغة.....	9
2- مفهوم التعلم.....	12
3- شروط إكتساب اللغة.....	12
4- مفهوم اللغة الثانية.....	13
5- العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية.....	15
المبحث الثاني : طرائق و نظريات اكتساب اللغة الثانية.....	17
1- طرائق اكتساب اللغة الثانية.....	17
2- نظريات إكتساب اللغة الثانية.....	20
3- أثر اللغة الثانية على اللغة الولي.....	23
المبحث الثالث: أهمية اللغة الإنتقالية في تعلم اللغات.....	26
1- مفهوم اللغة الإنتقالية.....	26
2- خصائص اللغة الانتقالية.....	27
3- مصادرها.....	29
4- أهمية اللغة الانتقالية في تعل اللغات.....	31
الفصل الثاني: التحجر اللغوي.....	34
المبحث الأول: التحجر اللغوي.....	35
1- التحجر لغة.....	35
2- أنواع التحجر.....	37

3-	أسباب التحجر.....	40
4-	أهمية التحجر.....	43
	المبحث الثاني: مظاهر التحجر.....	44
1-	مظاهر التحجر.....	44
	المبحث الثالث : اكتساب اللغة الأولى.....	47
1-	مفهوم اللغة المنشأ.....	47
2-	مراحل اكتساب اللغة المنشأ.....	50
3-	العوامل المساعدة في اكتساب اللغة الأولى.....	54
	الفصل الثالث: الجانب التطبيقي.....	
1-	منهجية البحث.....	59
2-	الدراسة الميدانية لحضور الدروس.....	60
3-	التحجر اللغوي بين العربية والعامية.....	66
	النتائج.....	85-91
	الخاتمة.....	93-94
	الملاحق.....	96-100
	قائمة المصادر والمراجع.....	102-104
	فهرس الموضوعات.....	106-107