

تأثيرات لغة الأم في عملية التواصل باللغة المدرسية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية مقارنة-

''

د. خالد عبد السلام
جامعة سطيف

مقدمة:

يعتبر موضوع اللغة من أهم المواضيع وأقدمها التي نالت اهتمام الباحثين والمفكرين في مختلف فروع المعرفة البشرية ،لارتباطها بمختلف مجالات حياة الإنسان، وباعتبارها أحد عناصر اجتماعيته ووجوده . ويعتبر علماء النفس على اختلاف تخصصاتهم من بين الباحثين الذين اهتموا بدراسة اللغة منذ وقت بعيد سواء في شكلها السوي من حيث اكتسابها وتعلمها وارتقاؤها ونمو مفرداتها وجملها ومعانيها لدى الفرد في مختلف مراحل حياته وكيفية تحقيق ذلك في كل مرحلة، أو في شكلها غير السوي عندما تضطرب وتختل سواء احتبست أو خرجت متعثرة غير واضح نطقها وغير مفهوم دلالتها . وسواء كان لذلك سبب عضوي معروف أو عيب تشريحي خلقي في جهاز النطق أو كانت مقترنة بضعف في السمع أو تأخر عقلي أو كان لذلك أسباب وظيفية.

و من بين المواضيع اللغوية الأخرى التي لفتت انتباه الباحثين المختصين في علم النفس اللغوي و الارطوفونيا إلى جانب ذلك، نجد موضوع الازدواجية اللغوية وعلاقتها بالنمو اللغوي لدى الطفل في مختلف مراحل حياته. وعلاقة اللغة الأولى التي اكتسبها الفرد من محيطه العائلي بعملية التواصل باللغة الثانية التي يتعلمها في المدرسة. و خلال دراسات بعض الباحثين كبنفيلد Benfield ولينبيرغ Lenneberg حول بعض المشكلات اللغوية كصعوبات تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية من قبل أبناء المناطق المستعمرة والمهاجرين في مختلف الدول الغربية أو من قبل أبناء ناطقين بلغة غير اللغة المدرسية الرسمية في الدولة الواحدة (كما هو في واقع المجتمع الجزائري) استوقفهم بعض الظواهر اللغوية (كالتداخل أو الخليط اللغوي le mélange linguistique et l'interférence" ، الاستعارة L'emprunt أو النقل " le transfert ") الناتجة عن احتكاك لغتين لمدة زمنية طويلة. وخلالها تبين لهما أن هناك علاقة تفاعلية بين اللغتين (1 و 2). خاصة وان الرصيد اللغوي للتلميذ في اللغة الأولى ودرجة تحكمه فيها يختلف كثيرا عن رصيده ودرجة تحكمه في اللغة الثانية، وهو ما يجعل عملية التواصل بهذه الأخيرة تبدو لدى المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي يشوبها الخلط والتهجين.

و بالنسبة لواقع المتعلم في المدرسة الجزائرية نجد أنه إذا كانت العربية الفصحى ليست لغة أجنبية بالنسبة إليه فإنه لا يمكن اعتبارها موضوعيا لغة أما أو لغة أولى، ذلك أن هذا الأخير(الطفل

الجزائري) يتعلم الفصحى داخل جدران المدارس والجامعات ولا يمارسها في البيت والشارع والساحة لذا كان ما يتعلمه منها اقل بكثير مما يعرفه من بلغة الأم (سواء كانت عامية أو قبائلية)"(محمد المعموري عبد اللطيف عبيد 1983ص33 بتصرف). حيث أن المتعلم يتكلم ببسر وطلاقة بلغة أمه عن الكثير من حاجاته وأفكاره ، بينما يجد صعوبات كبيرة في التعبير عن أفكاره وآرائه بلغة المدرسة (العربية الفصحى) سواء في المواقف المدرسية داخل الصف أو في مواقف اتصالية رسمية خارجها. وهو ما جعل الكثير من الخبراء والمختصين في تعليمية اللغة و في علم النفس واللسانيات في الندوات والمؤتمرات العلمية يطرحون إشكالية تدنى المستوى اللغوي للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية ويبحثون عن أسبابها ومصادرها. و من بينهم الدكتورة بنت الشاطئ في كتابها "لغتنا والحياة ص191 نقول : " وقد يمضي التلميذ في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه...وتسمع أساتذة كبارا يحاضرون بالعربية أو يلقنون أحاديث في أندية ثقافية وتقرأ لهم ما يكتبون من أبحاث ومقالات فتدرك ما يعانون من إحساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم عن أفكارهم وآرائهم"(محمد أحمد السيد1988 ص258). و في نفس الاتجاه يقول الدكتور هادي نهر في ندوة اللسانيات واللغة العربية التي عقدت في تونس عام 1978 : " لقد أصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فناطقها يضيقون بها ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات..."(محمد أحمد السيد المرجع السابق ص259). و كتب البعض الآخر من المفكرين واصفا لغة المتعلم الجزائري على أنها عبارة عن لغة هجينة فيها الفصحى و الدارجة وتارة القبائلية بالنسبة للناطقين بها وشيئا من اللغة الأجنبية. وهو ما جعلنا نتناول هذا الموضوع محاولين إظهار تأثيرات لغة الأم في عملية التواصل بالعربية الفصحى لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية.

إشكالية الدراسة:

الملفت للانتباه أنه عندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق لديه شيئا من عدم التوازن الذهني كما يقول بياجي، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش بلغته الأولى، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف بنيات كل من اللغتين. فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر هو التعبير عما يدور بداخله دون محاولة فصل نظام كل لغة عن الآخر، وهنا يحصل التشويش الذهني، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية التي تجعل الطفل يقع في خلط وتداخل بين اللغتين أحيانا، و نقل واستعارة في أحيان أخرى. قد تصعب عليه عملية التعلم للغة المدرسية (العربية الفصحى) والتواصل بها. كما قد تجعله عرضة للأخطاء اللغوية بكل أنواعها وأشكالها. وتؤكد النظريات الحديثة منذ جون بياجي إلى تشومسكي وغيرهم على أن البناء المعرفي لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. فعندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بكلمة أو جملة تعبر عن هذه

الصورة وتتحدث عن خصائصها المميزة فإنه يعتمد ضمناً على خبرة الطفل السابقة عنها. عندما يسميها مثلاً [وردة حمراء] بالعربية الفصحى فإنها تعنى لدى المتعلم باللغة القبطية [ثانوارث] [اللوردة] [تازوغاث] يعني حمراء. وفي هذه الحالة إذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها في المدرسة، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئاً في خبرات الطفل السابقة (يجعل الطفل في حيرة من أمره)، ولن يكون له أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلاً عن عالم خبرته السابقة المكتسبة خارج المدرسة. (ميجل سيجوان Miguel Siguan وليم مكاي William Mackey 1987 بتصرف ص 91). لأن التعلم هو تفاعل بين المادة المتعلمة أو المكتسبة سابقاً مع المادة الجديدة. و المتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من خبرات وبنية معرفية وقاموس لغوي موجودة سلفاً. فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها اختبار الفرضيات باستدعاء كل الخبرات السابقة وكل البنى المعرفية التي يمتلكها من أجل الوصول إلى الحل المناسب وهو ما قد يجعله قد يقع في الخلط والتداخل اللغوي، وبالتالي الوقوع في أخطاء بسببها.

وعليه ما هي طبيعة تأثيرات لغة الأم في لغة المدرسة عند تواصل المتعلم بها ؟

هل تؤثر لغة الأم في استعمال المفردات أم في التراكيب أم في الجانب النحوي والصرفي أم تؤثر فيها جميعاً؟ وهي الأسئلة المحورية التي سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة.

فرضية الدراسة:

الفرضية العامة: . تتجلى تأثيرات لغة الأم في عملية التواصل بلغة المدرسة بشكل واضح في الجانب المعجمي والنحوي والتركيب والصرفي.

الفرضيات الجزئية:

أ . تتجلى تأثيرات لغة الأم في الجانب المعجمي في استعانة المتعلم ببعض مفرداتها مباشرة و بأخرى قريبة منها عند التواصل بلغة المدرسة.

ب . تتجلى تأثيرات لغة الأم في الجانب التركيبي والنحوي في استعمال المتعلم لصيغها وتعابيرها وتحاشي العلامات الإعرابية عند التواصل بلغة المدرسة.

ج . تتجلى تأثيرات لغة الأم في الجانب الصرفي في تصريف الأفعال والأسماء في المثني بدل الجمع عند التواصل بلغة المدرسة.

أهداف الدراسة: تهدف دراستنا إلى:

. التعرف على طبيعة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمي اللغة المدرسية في التواصل الشفوي والكتابي بلغة المدرسة.

. التعرف على تأثيرات لغة الأم في الجانب المعجمي عند التواصل بلغة المدرسة.

. التعرف على تأثيرات لغة الأم في الجانب التركيبي والنحوي عند التواصل بلغة المدرسة.

. التعرف على تأثيرات لغة الأم في الجانب الصرفي عند التواصل بلغة المدرسة.

أهمية الدراسة: و تكتسي دراستنا أهمية علمية وأكاديمية، من خلال:

. المساهمة في إثرائها البحث العلمي عن طريق التعمق في إشكالية العلاقة بين لغة الأم ولغة التعليم.

لا سيما في دور الاستراتيجيات المعرفية في عملية الاتصال بلغة المدرسة.

. كما ستساهم في التأكد أكثر من بعض النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها بعض الباحثين في

موضوع أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية (العربية الفصحى).

. و ستلفت الانتباه إلى قضايا جديدة لها علاقة بتعليمية اللغة وصعوبات التعلم و حتى بالنسبة

لموضوعات الأَرطفونيا كاضطرابات التبليغ والتعبير الشفوي والكتابي، لتفتح أفقا جديدة لكل المختصين

الأَرطفونيين واللسانيين والباحثين في تعليمية اللغة.

. تحديد مفاهيم الدراسة:

1 . اللغة : من أهم التعاريف التي وردت حول اللغة ما يأتي :

أولا : لغويا : . يقول الجرجاني أن: " اللغة من اللغو وهو الكلام غير المعقود عليه ،وهو ما يعبر به

كل قوم عن أغراضهم "

. ويرى ابن منظور : "ان اللغة من اللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه ، واللغو أيضا

هو ما لا يعتد به لتقلبه من حال الى حال " (فيصل محمد الزراد 1990ص21) .

ثانيا :اصطلاحيا : اللغة حسب المعاجم :

جاء في قاموس أنجلس و انجلس أن اللغة تعني : . " أي صورة من صور التخاطب سواء كان

لفظيا أو غير لفظي "

. "هي السلوك اللفظي شفهيًا كان أو مكتوبًا.

جاء في معجم ميكرو روبير ان اللغة تعني: " وظيفة التعبير عن الفكرة أو التواصل بين الناس ، وتقوم

بها أعضاء النطق ، أو هي التدوين بواسطة علامات مادية " (ديدييه بورو 1999 ص5).

تعريف اللغة عند اللسانيين :يعرفها ديسوسير على أنها : " تنظيم من الإشارات والرموز ، وتعني كلمة

تنظيم مجموعة القواعد التي تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية

"(جمعة سيد يوسف 1997 ص47).

اما اوتس جسبرسن " OTTS JESPERSEN "يقول أن : "اللغة هي نظام الأصوات المنطوقة ،

له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية ،الصرفية والنحوية وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر

متربط وثيق ، ولذا فهي نظام الأنظمة "(جمعة محمد السيد 1997 ص50 و 51) .

تعريف اللغة حسب علماء النفس:"اللغة هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو

فكرة ذهنية الى أجزائها او خصائصها والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان

غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص "(كريمان بدير،أملي صادق 200ص7).

ويقول علماء التحليل النفسي أن : " اللغة ليست وسيلة للتبليغ فقط ، بل التعبير عن المشاعر والأفكار والرغبات والدوافع ، والتنفيس عن الآلام والهموم والأحاسيس الداخلية فهي وسيلة التفريغ النفسي للشحن النفسية المؤلمة " (فيصل محمد خير الزراد 1990 ص14) .

وحسب المعرفيون فإن "اللغة هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية الى أجزائها او خصائصها والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص " (المرجع السابق ص 14) ويعرفها السلوكيون (واطسون) على أنها : "أداة لإثارة العواطف لدى الغير " (فيصل م.خ.الزرد المرجع السابق ص15).

تعريف اللغة حسب علماء الاجتماع: يقول ابن خلدون إن اللغة: "ملكة اللسان للعبارة عن المعاني وهي في كل امة بحسب اصطلاحاتها " . ويقول بيرون إن اللغة: "هي نسق إشارات صوتية تستخدم في التواصل بين الأشخاص " .

فاللغة إذن هي كيان الإنسان الذي بواسطته يتم التعبير عن الذات والتنفيس عن آلامها وأحزانها وأفراحها و التواصل مع الآخرين لتحقيق التفاهم معهم.

نستخلص مما سبق في العلاقة بين اللغة والكلام أن: أن الكلام فعل صوتي فردي يتم ويتلشى في الزمان، بينما تظل اللغة مجموعة من الكلمات والأصوات والقواعد الثابتة، التي من خلالها يتحقق فعل الكلام.

. كما أن اللغة هي التي تمكن مجتمعا من التواصل وإنتاج المعرفة، ويتأكد في الوقت نفسه أن عملية التواصل يمكنها أن تتم بطرق أخرى غير الكلام وهي: كالحركات، والإيماءات الجسدية، والعلامات، والرموز.

اذن فاللغة ظاهرة يمكنها أن تتخذ صورا صوتية فردية، أو صورا جماعية وكونية، يمكن بواسطتها أن يتفاهم سائر أفراد المجتمعات.

1. تعريف الاتصال:

لغة : جاء في الصحاح الجوهري أن كلمة اتصال اشتقت من الوصول أي البلوغ ، وصل إليه وصولا أي بلغه. (ابراهيم بن حماد الجوهري 1990)

وجاء في المعجم الوسيط : وصل فلان وصلا ، وصل الشيء واليه وصولا يعني بلغه وانتهى إليه . وهي كلمة يونانية مشتقة من الكلمة اللاتينية communis التي تعني في الإنجليزية communication أي مشترك واشتراك . يعني نتصل و نتواصل لنؤسس اشتراكا مع شخص أو مجموعة أشخاص (اشتراك في المعلومات والأفكار والاتجاهات) (المعجم الوسيط 1985 ص1079/1080)

ويقابلها في اللغة الفرنسية كلمة communication التي تعني: "المعلومة المبلغة، رسالة شفوية أو مكتوبة . تبادل الآراء و الأفكار و المعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة "(زينب محمود الشقير 2001 ص 15/14)

اصطلاحاً: توجد عدة تعاريف للاتصال ، وكل منها يتناولها من زاوية ميدان الدراسة ومن أهمها ما يأتي: " هو عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعيتين) لتبادل فكرة أو خبرة معينة عن طريق وسيلة" (عبد الحافظ محمد سلامة 2004 ص 24). كما أن الاتصال عملية يقوم بها الشخص في ظرف ما ، بنقل رسالة ما ، تحمل المعلومات أو الآراء أو الاتجاهات أو المشاعر إلي الآخرين لهدف ما عن طريق الموز بغض النظر عما قد يعترضها من تشويش (صالح خليل أبوصبع ، 1999) .

فالتواصل لا يتم إلا عن طريق وجود لغة ، وهو ما يستدعي أهميتها بالنسبة للإنسان في جميع مجالات حياته .

أنواع الاتصال اللغوي : للتعبير شكلان أساسيان في حياة الإنسان وهما :

1 . التواصل الشفوي:

وهو شكل من الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين. يؤدي مشافهة، فهو أداة الاتصال السريع بين الناس وهو أصل اللغة، ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي . كما انه أسبق من التعبير الكتابي.

و يعرف أيضا على أنه: " الحديث أو الكلام، وهو أسبق عن التعبير الكتابي كما انه أكثر استعمالا في مختلف مجالات حياة الإنسان هذا من جهة . ومن جهة أخرى هو أشمل عن التعبير الكتابي حيث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد لتؤدي معنى ودلالة في سياق أو موقف معين "(محمد على الصويكي 2007 ص 12). و نستخلص من هذين التعريفين:

. أن اللغة الشفهية أسبق عن اللغة المكتوبة.

. أن اللغة الشفهية أشمل من اللغة المكتوبة لأنها تشمل كل بنيات اللغة.

. وأنها اللغة الأكثر استعمالا في كل مجالات حياة الإنسان ولدى كل فئاته الصغير والكبير.

. وأنها تؤدي بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر.

ومن خلالها يتضح لنا أن التواصل باللغة شفويا في الموقف المدرسي يمكن تعريفها: على أنها أداء الفرد في التعبير عن أفكاره و مواقفه وتساؤلاته و عن المشاهد المختلفة وحاجاته بلغة المدرسة (العربية الفصحى) وفق قواعدها وبأسلوب واضح ومفهوم يناسب المستوى الذي يوجد فيه.

2 . النوع الثاني هو التواصل الكتابي: وهو شكل من الاتصال غير المباشر الذي يحدث بين الناس في

أزمنة وأمكنة مختلفة.

فكلا النوعين من التعبير ضروريان للإنسان في حياته وفي المجتمع الحديث، فالتعبير الشفهي يساعد في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية و في تحقيق ذاته ومكانته وقدرته على الخطاب والإقناع.

أما التعبير الكتابي يمكنه من التأثير في الحياة العامة بأفكاره ومواقفه وكتاباته وتعليقاته في شتى مجالات الحياة.

مفاهيم لغة الأم واللغة الثانية: ومن التعاريف التي جاءت حول اللغة الأولى أو (لغة الأم) نجد ما يأتي: **لغة الأم (ل1):** "نقصد بها " أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به وهي نسبة إلى المصدر الأول الذي تلقى فيه الطفل لغته"(د رشدي أحمد طعيمة ود محمد السيد مناع ص33).

ويعرفها البعض الآخر بأنها " اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي إذن اللغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في العائلة"(محمد المعموري وعبد الطيف عبيد 1983 ص11).

التعريف الإجرائي للغة الأولى: تعتبر اللغة الأولى بالنسبة للتلاميذ الجزائريين العربية العامية و القبائلية في بعض المناطق من الوطن التي اكتسبوها منذ ميلادهم ويستخدمونها كأداة تواصل وتعبير في حياتهم اليومية. وهي اللغة التي يتم استعمالها في جميع مجالات الحياة اليومية باعتبارها تلبي الحاجيات وتحقق الأغراض بشكل عفوي وآلي.

اللغة الثانية: تعرف على أنها: تلك " هي تلك اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب لغة الأم ، وقد حصل هذا التعلم داخل البيئة الحضرية التي تنتمي إليها اللغة المذكورة (مثال البربري الذي ينتمي إلى منطقة القبائل ويعيش في الجزائر العاصمة مثلا حيث يتعلم العربية) وإما في بيئته الخاصة حيث تستعمل تلك اللغة المذكورة أداة تعامل أو أداة ثقافة وتعليم (مثال التونسي البربري الذي يعيش في قرية شينيني بالجنوب التونسي ويتكلم العربية)".(محمد المعموري، عبد اللطيف عبيد 1983 ص33)

. وتعرف أيضا اللغة الثانية: على أنها تلك اللغة التي يتم تعلمها بشكل واع ومنظم داخل المحيط المدرسي، كاللغة العربية الفصحى بالنسبة للطفل الجزائري الناطق بالعامية أو الطفل الجزائري الناطق بالأمازيغية.

فالتعريف الإجرائي للغة الثانية (أو اللغة المدرسية): هي اللغة العربية الفصحى التي تدرس رسميا في المدرسة الجزائرية شفويا وكتابيا لكل الأطفال الجزائريين من مرحلة التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي وتستخدم في التدريس والتعليم والاتصال الرسمي الشفوي والكتابي داخل المدرسة. **. استراتيجيات الاتصال الشفوي باللغة الثانية(العربية الفصحى) وتأثير اللغة الأولى:**

تعتبر إستراتيجيات الاتصال الشفوي أحد المجالات التي حظيت باهتمام كبير (روبان Ruben 1975 وستيرن Stern 1975) في السنوات الأخيرة من خلال البحث والتمحيص حول تأثيرها في تعلم اللغة الثانية. حيث ركزت الدراسات على ما يفعله المتعلمون خلال حديثهم لتوصيل المعنى باللغة الثانية. فقد استطاع كل من كوهين Cohen و أفيك Aphek 1981 في دراسة لهما على عينة ناطقة بالعبرية أن يلاحظا وجود استراتيجيات اتصال جيدة وأخرى رديئة لدى تلاميذ العينة المدروسة. ومن بين

الاستراتيجيات الجيدة، استراتيجيات تداعي الكلمات واستنباط القواعد بأنفسهم، أي أن التلاميذ ولّدوا أشكالاً جديدة من اللغة عن طريق الاستنباط، من خلال تعميمات النقل داخل اللغة نفسها. كما اكتشفوا استراتيجيات محايدة تمثلت في صياغة أشكال لغوية عن طريق التخمين وتكوين عبارات أو تراكيب في الذهن قبل النطق بها. (دوجلاس براون 1996 ص 222). هذا من جهة. ومن جهة أخرى اكتشف كل من تشيستر فيلد وتشيستر فيلد Chesterfield et Chesterfield 1985 في دراسة حول استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية لدى أطفال التعليم الابتدائي مكسيكيون وأمريكيون يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بيّن أن الأطفال مبدعون جداً في توصيل رسالة باللغة الثانية. لذلك اكتشف أن هؤلاء الأطفال يستخدمون اثني عشرة إستراتيجية لتعلم اللغة الثانية وهي في الأصل استراتيجيات اتصال وهي على النحو الآتي (دوجلاس براون 1994 ص 222/224):

1. **التكرار:** كتقليد كلمة على غرار كلمة أخرى، أو إدراج كلمة أو تركيب سبق استخدامه في عبارة أخرى.

2. **الاستظهار:** أو الاستدعاء الذي يتم عن طريق حفظ الأغاني والألحان أو حفظ تسلسل رقمي معين وغيرها. كأن يسأل المعلم التلاميذ عن الأيام التي يذهبون فيها إلى المدرسة فيردها احدهم (الأحد والاثني والثلاثاء والأربعاء والخميس...).

3. **العبارات الثابتة:** كأن يستهل المتعلم عند كل بداية لحديثه بعبارات معينة غير قابلة للتحليل لكونها وحدات تصدر عنه بشكل آلي وتعطي انطباعاً بسيطرتها على اللغة الهدف. مثل استهلال الحديث بعبارة "في الحقيقة، يعني، أعتقد... آه... وغيرها).

4. **لفت الانتباه شفوياً:** حيث يستعمل المتعلم أي وسيلة للفت الانتباه إليه من أجل بدء الحديث معه. كأن يشرح المعلم فكرة ما حول حادثة معينة فيقول المتعلم لقد حدث لي ذلك في أحد الأيام أو حدث لأبي أو أحد زملائي أو غيرها من الحالات والسلوكيات اللافتة للانتباه.

5. **الرد الجماعي:** وهي من الاستراتيجيات التي تلاحظ لدى المتعلمين في كل المستويات، حيث يقومون بالرد جماعياً على سؤال أو استفسار أو تعليق ما. كأن يسأل المعلم ما اسم الحيوان الموجود في هذه الصورة فيرد المتعلمين بشكل جماعي إنه [حصان].

6. **الحديث مع النفس:** وفي هذه الإستراتيجية يقوم المتعلم بالحديث إلى نفسه باللغة الهدف. كنوع من التدريب الذاتي أو كاختبار للذات أو نوع من التهيؤ والتحضير للكلام قبل التلفظ به. كأن يجري المتعلم عملية حسابية على أصابعه ويحدث نفسه خمسة زائد ثلاثة تساوي إلى ثمانية (5 + 3 = 8) أو يحدث نفسه حول تركيب جملة تحتوي على فعل [كتب]. فيقول مع نفسه مثلاً [كتب المعلم على السبورة].

7. **الإسهاب:** أو الاسترسال في الكلام بشكل زائد عن المطلوب بغرض مواصلة الحديث أو مواصلة الحوار.

8 . الإجابة المتوقعة: وهو نوع من التخمين الذي يجريه المتعلم بتقديمه إجابة عن سؤال يتوقعه انطلاقاً من نص أو عبارة أو شرح يقدمه المعلم. كأن يقوم المعلم بالحديث محاولاً تقديم توضيح حول سؤال ما كقوله للمتعلمين داخل القسم حاملاً بيده بطاقة أو صورة: " عندما تضع الحرفين "تو أو قب.....فينطق المتعلم من هناك مقاطعاً معلمه و مكملًا كلامه " توقف أو قبل. ...)

9 . المراقبة: وهي إستراتيجية يستعملها المتعلم عندما يكتشف بنفسه أنه اخطأ في الأسلوب أو في النحو أو في الصرف فيصححه تلقائياً.

10 . طلب المساعدة: وهي الإستراتيجية التي تجعل المتعلم يلجأ بشكل تلقائي إلى أحد زملائه أو معلمه طالباً منهم يد المساعدة في حل مشكلة أو تركيب جملة أو تذكر كلمة أو صياغة فكرة بكيفية صحيحة وفق قواعد اللغة.

11 . طلب الإيضاح: ويقصد بها لجوء المتعلم إلى معلمه طالباً منه شروحا دقيقة أو أمثلة أو إعادة العبارات والأفكار المقدمة، بغرض تدعيم فهمه لقواعد اللغة الثانية أو أساليب التعبير بها أو غيرها من المعلومات التي توضح له الغموض الموجود لديه.

12 . القيام بدور ما: وهو عملية ممارسة للغة بشكل تلقائي من خلال استغلال فرص الحوار مع شخص أو أشخاص آخرين باللغة الثانية والقيام بأدوار مسلية أو تقمص أدوار شخصية المعلم. وهو ما نلاحظه مثلاً عند تلاميذ المدارس خلال العطل الفصلية والسنوية في ألباهم داخل ساحات الأحياء وفي المنازل. وفي دراسة أخرى في نفس الاتجاه أجراها طارون Tarone 1981 بين فيها أن المتعلم يستعمل استراتيجيات الاتصال الآتية: (دوجلاس براون 1994 ص224)

1 . إستراتيجية إعادة التعبير: و فيها يستعمل المتعلم عدة عمليات معرفية لمواجهة مشكلات تعلم اللغة الثانية والتواصل بها وتتمثل في ما يأتي:

أ. عملية التقريب: كان يستخدم المتعلم كلمة أو مفردة أو تركيب واحد من اللغة الثانية يعرف بأنه غير صحيحة ولكنها في نفس الوقت تحمل دلالة ومعنى قريب مما يريد التعبير عنه. وهي ميزة المتعلمين بالمدرسة الابتدائية الجزائرية.

ب . صياغة كلمات جديدة: حيث يستعمل المتعلم كلمة جديدة من إنتاجه الخاص للتعبير عن فكرة معينة.

ج . الدوران حول المعنى: وفيها يقوم المتعلم بوصف خصائص شيء أو عناصر حدث ما بدلا من استعمال الكلمات والتراكيب المناسبة لها باللغة الثانية، يستعمل إشارات لوظيفة أو أوصاف ذلك الشيء كأن يقول " [ذلك الشيء الذي نستعمله في بيتنا لتقطيع الأشياء في المطبخ.....] بدل أن يقول [ذلك المقص نستعمله او السكين.....] وغيرها من الأمثلة.

2 . الافتراض: ويشتمل على العمليات التالية:

أ . الترجمة الحرفية: حيث قد يلجأ المتعلم إلى الترجمة الحرفية لكلمة أو مفردة من لغته الأولى (لغة الأم) للتعبير عن فكرة أو رسالة ما باللغة الثانية. وهي مشاعة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

ب . الانتقال من لغة إلى أخرى: وهي عملية أخرى يلجأ إليها المتعلم بحكم ضعف رصيده اللغوي باللغة الثانية فيستعمل تارة كلمات وصيغ أو تعبير بلغته الثانية وتارة بلغته الأولى لإتمام المعنى لفكرة المراد تبليغها.

ج . طلب المساعدة: وفيها يلجأ المتعلم كل مرة إلى التساؤل عن معنى هذا أو تلك وما اسمها؟ و ماذا يقصد بها؟ وغيرها من التساؤلات التي يبيدها أثناء التواصل بغرض طلب يد المساعدة ممن حوله من المتعلمين و المتواصلين معه.

د . التمثيل الصامت: وهو شكل من أشكال التواصل اللغوي الذي يتم عموما عن طريق الإيماءات والحركات الجسمية للتعبير عن فكرة أو معنى معين عندما يجد المتعلم نفسه يفتقد إلى المفردات أو الكلمات المعبرة باللغة الثانية.

3 . التحاشي: وهو إستراتيجية بالغة الأهمية بالنسبة للمتعلمين الذين يعانون من ضعف بَيّن في الحصيلة اللغوية باللغة الثانية. لذلك إستراتيجيتهم المناسبة والضرورية في التواصل باللغة الثانية هي تحاشي الصيغ والكلمات التي يفتقر إليها. وتتضمن هذه الإستراتيجية العمليات الآتية:

أ . تحاشي الموضوع: حيث يتحاشى المتعلم الحديث عن موضوع معين نتيجة افتقاره للألفاظ الدالة عليها بلغة المدرسة.

ب . ترك ما يريد التعبير عنه: وفيها يتوقف المتعلم عن الكلام بعد البدء فيه مباشرة لعدم استطاعته المواصلة باللغة الثانية التي لا يتحكم فيها كثيرا أو يفتقر إلى الرصيد اللغوي الذي يسهل عليه التواصل بسهولة واستمرارية.

نلاحظ أن جل هذه الاستراتيجيات التي توصلت إليها مختلف الدراسات الميدانية تتقارب فيما بينها في الكثير من العمليات والخطوات، لا سيما استراتيجيات طلب المساعدة والإيضاح وتقص الأدوار وغيرها. وهو ما يعني أن المتعلمين مهما كانت لغاتهم الأولى أو جنسياتهم أو بيئاتهم الاجتماعية والثقافية عند تعلمهم لغة ثانية جديدة وتواصلهم بها يلجأون إلى نفس الاستراتيجيات التي يعتقدون أنها تساعدهم على التعلم و التواصل الجيد. فمثل هذا الأمر يجعلنا نعتقد أن هناك استراتيجيات فطرية إنسانية عالمية في تعلم اللغة الثانية، ويمكن القول أنها بمثابة قدرات كامنة يولد بها كل الناس. كما يمكننا القول أن مثل هذه الاستراتيجيات لها علاقة بالأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم من حين لآخر، لذا فهي أحد مصادر الأخطاء اللغوية. باعتبار أن المتعلم عندما يتعلم اللغة الثانية في الموقف التعليمي قد يحسن استعمال بعض الاستراتيجيات المعرفية فيفوق في تعلمه، كما قد يسيء استعمال أخرى أو يستعمل استراتيجيات غير مناسبة فيخطئ في عملية التعلم و في عملية التواصل فيجد صعوبات في التعلم و

التبليغ لمعنى الفكرة أو الرسالة المراد التعبير عنها للآخرين كإستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى أو إستراتيجية التعميم المبالغ لقواعد اللغة.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

. **منهج الدراسة:** بما أن موضوع دراستنا يتناول العلاقة بين لغة الأم ولغة لتعليم فإننا سنعتمد على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات. مع استعمال طريقة تحليل الأخطاء للانتاجات اللغوية الشفوية والمكتوبة للمتعلمين لمعرفة طبيعة الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها.

. **عينة الدراسة:** تتكون عينة دراستنا من مجموعتين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: . مجموعة ناطقة بالعامية العربية من مدرسة زياد بمدينة سطيف عددها 45 تلميذ. و مجموعة ناطقة بالقبائلية ببلدية تمقرة ولاية بجاية عددها 45 تلميذا.

ومن خاص خصائص العينتين الناطقة بالعامية العربية(ن/ع/ع) والناطق بالقبائلية(ن/ق):

خصائص العينتين	ن/ع/ع	ن/ع/ع	ن/ق	ن/ق
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السن: 10 سنوات	18	27	26	19
المستوى الدراسي فئة 1 (بين 4,5 . 10/6)	10	10	12	09
فئة 2 (بين 6 . 10/8)	08	17	14	10
الاستفادة من التعليم التحضيري	18	27	26	19

و قد اخترنا هذا المستوى للاعتبارات الآتية:

1. باعتباره آخر مرحلة يفترض أن يكون تلامذتها قد تعلموا رصيذا لغويا معتبرا من قواعد اللغة العربية الفصحى.

2 . لأنهم يمتلكون مهارات التعبير الشفوي بتلك اللغة. وهو ملمح تلميذ المرحلة حسب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة(وزارة التربية الوطنية 2006 ص 6) الذي يقر على أن يكون التلميذ قادرا على: فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة، والتعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسبة للوضعية التواصلية المتنوعة.

3 . باعتباره مستوى يسهل علينا إجراء المقابلات والحوارات وتوزيع الاستبيانات لجمع المعلومات مع تلامذته.

و وقع اختيارنا على هذه المدارس، للأسباب الآتية:

. توفير التسهيلات الضرورية من قبل مديري المدارس، التي تمكننا من إجراء الدراسة دون عراقيل إدارية أو صعوبات إجرائية.

. ضرورة توفر عنصر اللغة الأولى لدى تلاميذ في العينتين.

الحدود المكانية للدراسة: أجريت الدراسة بمدرستي زياد عبد العزيز التي تتواجد بقلب مدينة سطيف بالنسبة للناطقين بالعامية العربية، وثلاث مدارس للتعليم الابتدائي ببلدية تمقرة بمدينة أقبو بولاية بجاية حيث يتواجد بها الناطقين بالقبايلية.

الحدود الزمانية للدراسة: أجريت الدراسة في شهر أفريل من سنة 2011. أي في نهاية الفصل الثالث أين يكون التلاميذ قد أنهوا تقريبا برنامجهم الدراسي للغة العربية وتعلموا المهارات اللغوية المنشودة في المنهاج الدراسي خاصة في بعدها التواصل.

. أدوات جمل المعلومات: استعملنا في دراستنا الأدوات الآتية:

1. المقابلة الشفوية: من أجل قياس الأداء اللغوي للمتعلمين شفويا أنجزنا اختبارا على شكل مقابلة في موضوعين مختلفين.

وهما على التوالي: 1. أسئلة حول موضوع المعلومات الشخصية والثقافية: يتكون من 16 سؤالاً وينقسم إلى ثلاثة محاور أساسية كل محور يتضمن مجموعة من الأسئلة. وهي كالاتي: . المحور الأول خاص بالمعلومات الشخصية. يتكون من سبعة (7) أسئلة.

. المحور الثاني خاص بالمعلومات الدراسية: ويتضمن ثلاث أسئلة.

. المحور الثالث: خاص بالمعلومات اللغوية والثقافية، ويتضمن ستة أسئلة (6). أنظر في الملحق رقم

(1)

وهي كلها أسئلة نستثير من خلالها تفكير المتعلم حول جوانب ترتبط ارتباطا وثيقا بأمور يعيشها يوميا ليوظف رصيده اللغوي والصيغ التعبيرية المتنوعة التي تعلمها.

2. و أسئلة حول المرض وزيارة الطبيب: يتضمن (13) ثلاثة عشر سؤالاً وينقسم إلى ثلاث محاور أساسية وكل محور يتضمن مجموعة من الأسئلة وهي: المحور الأول: خاص المرض وزيارة الطبيب: يحتوي على ست (6) أسئلة.

المحور الثاني: خاص بتناول الأدوية: ويحتوي على سؤالين (2).

المحور الثالث والأخير خاص بزيارة الأقارب والأهل: يحتوي على خمسة (5) أسئلة. أنظر في الملحق رقم (2).

II. اختبار التعبير الكتابي: وهو عبارة عن سؤال يدور حول موضوع المحافظة على البيئة يطلب من التلميذ التعبير عن ذلك في ثمانية أسطر. من خلال رحلة نظمها المدرسة إلى غابة أو حديقة، وعند الوصل ساء تصرف أحد زملائه، فقم له نصائح حول ضرورة الحفاظ على البيئة. يتكون هذا الاختبار من فقرة كمقدمة تعطي فكرة عامة عن الموضوع:

. وثلاث عناصر للموضوع تشكل هيكلية للنقاط التي يعبر عنها التلميذ، أنظر الملحق رقم (3).

حساب الصدق والثبات لأدوات جمع المعلومات: لحساب صدق الأداة وثباتها اعتمدنا على صدق المحكمين، ومعامل الصدق الذاتي لحساب الثبات وكانت النتائج كما يأتي:

بالنسبة لأسئلة المقابلة الشفوية: في جانب المعلومات الشخصية والاجتماعية :

1. حوصلة عملية الصدق و الثبات كانت كما يأتي:

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	66.49 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.91	صادق
الثبات	0.849	ثابت

فهذه النتائج تبين لنا ان الاختبار صادق وثابت إلى حد كبير .

وفي الجانب الخاص بأسئلة حول المرض وزيارة الطبيب:

2 . حوصلة عملية حساب الصدق و الثبات كانت كما يأتي:

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	78.12 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.91	صادق
الثبات	0.83	ثابت

تؤكد هذه النتائج أن أسئلة الاختبار صادقة وثابتة إلى حد كبير أيضا .

وبالنسبة لصدق وثبات أسئلة الاختبار الكتابي: توصلنا إلى الخلاصة الآتية:

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	92 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.84	صادق
الثبات	0.72	ثابت

وهذه النتائج هي الأخرى تبين لنا أن أسئلة الاختبار الكتابي صادقة وثابتة بنسبة كبيرة جدا .

. نتائج الدراسة الميدانية: وبعد تطبيق هذين الاختبارين توصلنا إلى النتائج الآتية:

1. بالنسبة لاستعارة المفردات من اللغة الأولى:

. جدول يبين استعارة المفردات من اللغة الأولى في التواصل الشفوي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة للأخطاء معجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	33	73.33 %	124	50.20 %	3.75 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	37	82.22 %	80	55.94 %	2.16 خ/ تلميذ
المجموع	70	77.77 %	204	52.30 %	3 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ بالعربية: . شوية [قليلا] . برك [فقط] . كنزوح° [عندما أذهب] . ظروك° [في الحين] . ت° عاود° [تعيد] . وجعتني [آلمتني] . صَب° عي [إصبعي] . الكُحبة [السُّعال] . ماكانش [غير موجود] وغيرها.

أمثلة(ن/ بالقبائلية): . ثلّطاش ، وخمستاش، سبعطاش/ص: [ثلاثة عشر ،خمسة عشر، سبعة عشر] . ثعقايت[thaàkait]بدل[حبة] [شركة أُوَمَان° /ل1[ouwamane] بدل[المياه]] مرض الرأس [attane oukariou]

يبين لنا هذا الجدول (2.ش/أ/معجمي) أن استعارة مفردات من اللغة الأولى يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء المرتكبة في البنية المفرداتية بنسبة (52.30 %) والتي ارتكبت من طرف غالبية تلاميذ العينتين بنسبة(77.77%) وبمتوسط (3) أخطاء لكل فرد.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن أكبر نسبة من الأخطاء ارتكبتها الناطقون بالقبائلية تقدر (55.94 %) . بينما الناطقون بالعامية العربية نسبة أقل عن زملائهم تساوي(50.20 %) بفارق(5,74%). غير أن الشيء الذي يلفت الانتباه هو أن متوسط الأخطاء التي ارتكبتها كل متعلم يتبين لنا أن العملية عكسية حيث متوسط هؤلاء الأخيرين يقارب الأربعة (4) أخطاء لكل تلميذ بينما متوسط أخطاء الأوائل(ن/ق) يساوي (2) خطأين لكل تلميذ، أي بفارق مضاعف يساوي إلى خطأين 2.

وبالنظر إلى نوعية المفردات نلاحظ أن هناك تشابها وتطابقا في الكثير منها ، سواء تعلق الأمر بتسمية الأرقام أو المهن أو تسمية الأمراض وغيرها مثل: [خمسطاش، سبعطاش] أو [للقرايا] بدل [المراجعة]، [مرض الرأس، لقراجم]. وغيرها. كما نلاحظ تنوعا في المفردات المستعارة من اللغة الأولى بحسب المفردات المتداولة أو المعروفة في اللغة الأولى لكلا العينتين (العامية العربية أو القبائلية) كما هي مبينة في الأمثلة أعلاه. و مثل هذا النوع يعبر لنا إما عن أن المتعلمين يعانون من ضعف في الرصيد اللغوي باللغة المدرسية، وإما ليست لهم قدرة الاسترجاع والتذكر للمفردات الضرورية بلغة التعليم، وإما أن لغة الأم لها درجة تأثير كبيرة في الاستعمالات الرسمية باللغة الفصحى، وإما أنهم لا يميزون بين العامي والفصحى، بما أنهم يستعملونها أثناء التعلم بدعم من المعلمين أنفسهم.

. جدول يبين المفردات المستعارة من اللغة الأولى في التواصل الكتابي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للمعجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	13	28.88%	20	29.87%	1.5 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	17	37.77%	19	21.34%	1.11 خ/ تلميذ
المجموع	30	37.77%	39	25%	1.3 خ/ تلميذ

أمثلة الناطقين بالعربية: أفعال: [فتغذينا/بدل] تناولنا الغذاء]] نحن نُشْمُّها بدل [نَشْتُمُّها] [المزروعات تُتَوَرَّ بدل [مكسية بالأزهار] مَ شَت بنا الحافلة . يمزقون فيه/ ترجمة: [ايقطعوا فيه] . أنهيتهم /ترجمة/ص: [نهيتهم]

أمثلة الناطقين بالقبائلية:الأفعال: [ويرفسون الأزهار بدل ينزعون] [ترجمة تكسن لحشيش]/ص: [يقطفون]] قطع النباتات [قَزَمْن ° لحشيش] الصيغ التعبيرية: . يا أيها المجموعة/ترجمة] أتاجمات ص: [يا أيها زملاء].....

نلاحظ في الجدول أعلاه أن استعارة مفردات من اللغة الأولى تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء المعجمية بنسبة (25%) ومتوسط خطأ واحد، مع أن نسبة الذين ارتكبوها تقدر بـ(37.77%). وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بينهما في نسب الأخطاء، حيث سجل الناطقون بالعامة العربية نسبة (29.87%) ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ. بينما الناطقون بالقبائلية سجلوا نسبة أخطاء تساوي (21.34%) ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. يعني أن الناطقين بالعربية ارتكبو أكبر نسبة أخطاء لكن من قبل عدد أقل من التلاميذ (28.88%)، بينما الناطقون بالقبائلية العملية عكسية حيث ارتكبو نسبة أخطاء أقل بفارق بينهما في التلاميذ يساوي (8.53%) لـ (ن/ع/ع) ونسبة تلاميذ اكبر (37.77% بفارق 8.89%) لصالح (ق/ن).

أما بالنسبة لنوعية المفردات نلاحظ أن استعارة الأفعال احتلت المرتبة الأولى ثم تأتي بعدها الأسماء ثم بعض الصيغ اللغوية. وهي كلها تعبر لنا عن ضعف المتعلمين في الثروة اللغوية، لذلك يُخلطون بين مفردات اللغتين الأولى والثانية (الفصحى). حتى أنهم يستعملون عبارات وصيغ يعتقدون أنها صحيحة. و قد يعود ذلك أيضا إلى طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين الذين يستعملون مثل هذه الصيغ خلال شرحهم للدروس وتسامحهم مع التلاميذ في الحديث بلغة الأم.

فمثل هذه النتيجة تبين لنا أن المتعلمين تواجههم مشكلات استعمال المفردات خلال التواصل الشفوي أكثر منها في التواصل الكتابي. لأن زمن التفكير و التخطيط للكلام وإنتاجه قصير جدا مقارنة بالتعبير الكتابي، وهو ما جعلهم أمام وضعية فكرية حرجية في إيجاد المفردات المناسبة للموقف الذي يعبرون عنه. لذلك يلجأون إلى المفردات الحاضرة في الذاكرة القصيرة المدى والمألوف لديهم في الاستعمالات اليومية بلغة الأم.

2 . بالنسبة للأخطاء في تركيب الجمل وفق اللغة الأولى:

. جدول يبين لنا الجمل المبنية وفق ضيغ اللغة الأولى في التعبير الشفوي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط / أخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	41	91.11 %	122	44.04 %	2.97 خ/ تلميذ

ن/ بالقبائلية	34	75.55 %	57	% 27.80	1.7 خ/ تلميذ
المجموع	75	%83.33	199	% 41.28	2.6 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/بالعربية): . أن أعرف ماذا هذا الدواء يفعل [أن أعرف كيف يؤثر هذا الدواء] . نقول لاه مادينونيش للطبيب [أقول لهما لماذا لم تأخذانني إلى طبيب] نرفع صَبَعي ونقول ما فهمتش [سأرفع إصبعي وأقول لمعلمي لم أفهم]. . حتى يقولي طَبيب واش من دواء تشرب [حتى يصف لي الطبيب الدواء] . أريد أن أرى الطبيب مترجم من اللغة الأولى [حبيت نشوف طبيب] أما بالفصحى [أريد أن أستشير الطبيب].

أمثلة(ن/بالقبائلية): أقول له لا تشربه إلا قال لك الطبيب/ مترجمة من ل1 [asinigh outhatasu]
 bache athezreg dhachou] ل1 [ara alam ynaketh etbib . لكي أرى ما أصابه/ ل1
 [ethyioughane]. لما يجيئ أحد/ ل1 [madiyas hed] 4. أقول للطبيب وبعد سأشربها/ ل1
 [asenigh etabib outhatasu].

حسب هذا الجدول الخاص بالتواصل الشفوي، نلاحظ أن أخطاء صياغة الجمل وفق اللغة الأولى من أهم الأخطاء التركيبية، لأنها تحتل المرتبة الأولى بالنسبة لمجموع الأخطاء التركيبية بنسبة تساوي 41.28 %، وارتكبت من قبل 83.33 % من تلاميذ العينتين بمعدل 3 أخطاء تقريبا لكل تلميذ. وهو ما يبين لنا أن تركيب الجمل التامة يعتبر من بين الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلمين في التعبير الشفوي.

و بالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر عن زملائهم الناطقين بالقبائلية تساوي 44.04 % و متوسط ثلاث 3 أخطاء مقابل 27.80 % لهؤلاء الأخيرين (ن/ق) ومتوسط خطأين تقريبا. أما من حيث نوعية الجمل نلاحظ أن هناك بصمات واضحة لتعابير اللغة الأولى لدى تلاميذ العينتين. وقد يعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة في المدرسة، أين يستعمل معلموها صيغ وعبارات اللغة الأولى في الحديث التربوي أثناء الدرس أو عند شرح بعض المفردات والمفاهيم، وفي نفس الوقت قد يتسامحون مع التلاميذ لاستعمالها لغة الأم ولا يتدخلون لتصحيح أخطائهم وفق قواعد اللغة المدرسية الفصحى.

. جدول يبين لنا الجمل المركبة وفق اللغة الأولى في التعبير الكتابي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	36	% 80	63	% 24.23	1.75 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	37	%82.22	53	% 18.92	1.4 خ/ تلميذ
المجموع	73	% 81.11	116	% 21.48	1.58 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): [فأخبرنا عن الوقت الخامسة ونصف تكونوا أمام باب المدرسة . في اليوم ذاك ذهبنا إلى جيجل . قبلها قالوا لنا المعلمون يجب تبكرو صباح . ثم اليوم الذي قبله حضرنا كل شيء كي في الصباح ننتقل مباشرة.

أمثلة (ن/ بالقبائلية): [وقال المعلمون سمحناكم لآكن لا تعودوا إلى هذا العمل]. [ومن ذاك اليوم صارت البيئة نظيفة] [ارموها إلى سلة المهملات وهاكذا أخذوا بنصيحتي]. [انظر إلى السماء كيف زرقاء أن هذا الذي تفعله خاطئ]

. نلاحظ في هذا الجدول الخاص بالتواصل الكتابي أن تركيب الجمل وفق صيغ اللغة الأولى تحتل المرتبة الأولى أيضا من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة 21.48 % وارتكبت من قبل غالبية التلاميذ لدى العينتين بنسبة تساوي إلى 81.11 % ومتوسط خطأين لكل تلميذ. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ الناطقين بالعامية العربية ارتكبوا نسبة 24.23% مقابل 18.92 % للناطقين بالقبائلية بفارق 5,31% ومتوسط خطأين لكل تلميذ بالنسبة للأوائل مقابل خطأ واحد للأخيرين. أما من حيث نوعية الجمل نلاحظ وجود تشابها كبيرا بين الصيغ التعبيرية لكلا العينتين، حتى الناطقين بالقبائلية استعملوا صيغا ذات علاقة بالعامية العربية أكثر ما لها علاقة بالقبائلية مثل: [ومن ذاك اليوم صارت البيئة نظيفة . ارموها إلى سلة المهملات وهاكذا خذوا بنصيحتي]. و قد يكون ذلك له علاقة إما بطريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ الآلي للدروس أو تأثرا بأسلوب الحديث والتعبير المعتمد داخل القسم من قبل المعلمين والمتعلمين المبني على صيغ اللغة الأولى. وهو ما أسس نماذج لغوية بعيدة عن قواعد اللغة الثانية. إلى جانب عدم تدخل المعلمين في تصحيح أخطاء التركيب ذات العلاقة باللغة الأولى. فأصبح المتعلمين يحدث لديهم التداخل بين النماذج الصحيحة باللغة الثانية والنماذج العامية المستعملة في الحديث اليومي وهو ما قد يجعلهم يعتقدون بصواب ذلك، خاصة مع اكتظاظ الأقسام.

. تكرار عبارات ومفردات داخل جملة أو فقرة لمرة أو أكثر:

. جدول يبين تكرار نفس العبارات أو المفردات داخل الجملة أو الفقرة في التواصل الكتابي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	34	75.55 %	50	19.23 %	1.47 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	25	55.55 %	32	11.42 %	1.28 خ/ تلميذ
المجموع	59	65.55 %	82	15.18 %	1.38 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): [سمعت زقزقت العصافير . الأشجار والأزهار . النفايات . الرحلة الممتعة. . أن نحافظ على البيئة . بعد قليل انطلقت . فجأة انطلقت . كانت الرحلة . أنهيتهم . أن لا نلوث البيئة . المساحات الخضراء....الخ.

أمثلة(ن/ بالقبائلية): . تحافظ على البيئة . الحياة البديعة . الأوساخ على الطريق . هذه التصرفات . لا ترمي علبات . أن هذه الشجرات . بعض أصدقائي . يسيئون تصرف . يفسدون الطبيعة . يقطعون الأشجار.....الخ

يبين لنا هذا الجدول أن تكرار نفس المفردات في نفس الفقرة أو الجملة الواحدة يحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة 15.18% في التعبير الكتابي، حيث وقع فيها نسبة 65.55 % من تلاميذ العينتين ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء بنسبة 75.55% بنسبة أخطاء تساوي 19.23. بينما نسبة الناطقين بالقبائلية الذين وقعوا في هذا النوع من الأخطاء تساوي إلى 55.55 % بنسبة أخطاء تقدر ب 11.42% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. أي بفارق 20% في نسبة التلاميذ، وفارق 7,81% في نسبة الأخطاء.

و من خلال نماذج المفردات الواردة أعلاه نلاحظ أن المتعلمين يجدون أنفسهم في وضعيات تتطلب توظيف مفردات محددة ومتنوعة، إلا أن ضعف رصيدهم اللغوي أو نتيجة لعدم قدرتهم على الاسترجاع من الذاكرة البعيدة المدى، جعلهم يكررون نفس العبارات والمفردات الحاضرة على مستوى الذاكرة القصيرة المدى، بشكل تلقائي دون عناء أو جهد. بالرغم أن التعبير الكتابي يتيح وقتا أكثر للتفكير والاسترجاع عن التعبير الشفوي. وهذا ما يجعلهم يفكرون بطريقة نمطية لإكمال الجمل ولا يهتمهم التجديد والإبداع في التعبير اللغوي.

. من بين أهم الأخطاء اللغوية في البنية النحوية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي نجد (الأخطاء الإعرابية):

. جدول يبين عدد الأخطاء في العلامات الإعرابية في التواصل الشفوي، كالجـر، النصب و الرفع:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء النحوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	100%	1399	99 %	31خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	100%	1319	98.87 %	29.3خ/ت
المجموع	90	100%	2718	98.94 %	30خ/ت

. أمثلة(ن/بالعربية): في علامات الجر: [إلى الدرس ° . في بعض ° . بنظام ° . في القراء ° . في العلم °]....الخ

في علامات النصب: [لكي أتعلم، أعيد فهمها. أن يتبعون]. في علامات الرفع: [تدرّس في، أستمع° للشرح، أنتبه].

. أمثلة (ن/ بالقبائلية): في علامات الجر: [قل للطبيب، في الكتب، عامل في المطاعم . في إخراج برنامج] في علامات النصب: [أن يشرح /ص[يشرح]. لا تأكلوا الأكل /ص[الأكل] في علامات الرفع: [ماذا يشرح /ص: [يشرح]. أنتبه /إليه/ ص: [أنتبه] أحن /عليه/ ص: [أحن].

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء الإعرابية تمثل الأغلبية الساحقة من الأخطاء النحوية بنسبة 98.94 % ولدى كل تلاميذ العينتين بمعدل 30 خطأ لكل واحد منهم. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسب أخطاء بينهما متقاربة جدا، حيث ارتكب الناطقون بالعامية العربية نسبة 99% ومتوسط 31 خطأ لكل تلميذ، وارتكب الناطقون بالقبائلية نسبة 98.87% من مجموع الأخطاء النحوية، وبمتوسط 29 خطأ لكل تلميذ.

أما فيما يخص نوعية المفردات التي أخطأ فيها تلاميذ العينتين، نكتشف أنها متشابهة ولها علاقة ببعض الأخطاء الصوتية مثل عدم نطق الصوائت. كما نلاحظ أن علامات الرفع لا تظهر كثيرا إلا في الأفعال في بداية الجملة، و علامات النصب تظهر في الأفعال بعد أدوات النصب أو في المفعول به. بينما الأخطاء الإعرابية في علامات الجر وهي الأكثر انتشارا تظهر في الأسماء بعد حروف الجر وعند الإضافة. وقد يعود ذلك إلى تأثيرات اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبايلية، أين تفتقد كل منهما إلى العلامات الإعرابية في وقواعدها. كقولنا بالعامية [راح ° طفل ° للجامع ° باش ° يقر] وقولنا بالقبائلية [إروح ° وقشيش ° آر لכול ° باش ° آذيعر °]، وهو ما جعل تلاميذ العينتين يتأثرون بذلك بشكل واضح. كما أن طريقة التدريس المعتمدة لها بصماتها من خلال عدم الاهتمام بتصحيح أخطاء المتعلمين خاصة الإعرابية منها، حيث أصبحوا لا يميزون بين خصائص اللغة المدرسية و اللغتين الأولتين (ع/ع) و(ن/ق).

. جدول يبين الأخطاء في استعمال العلامات الإعرابية في التواصل الكتابي: كالجر، النصب و الرفع.

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء النحوية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	100 %	96	95.04 %	2.13 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	30	66.66 %	55	90.16 %	1.8 خ/ تلميذ
المجموع	75	83.33 %	151	93.20 %	2 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): رفع المفعول: [وجدنا أطفالاً /ص[أطفالا]، [الجو معتدلا والطقس حار /ص: [حارا]، فجلسنا جميعاً /ص[جميعا]، [يقطعون حشائش وأشجار كثيرة/ص[حشائشا وأشجارا]. رفع خبر كان: [كان الجو حاراً /ص[حارا]، [كان الجو لطيفاً ودافئ /ص[الطيفاء، ودافئا] كان الطريق رائع /ص[رائعا] نصب الفاعل: [قالوا لنا المعلمين /ص[المعلمون] وركبوا المعلمين /ص[ركب المعلمون]. عدم جزم المجزوم: [لا ترمي /ص[ترم]. لا تكسري /ص: [تكسري] لا تقطعون /ص[تقطعوا]. فلم أستطيع /ص[أستطع]. وجزم غير المجزوم: [هل تعلموا /ص[تعلمون]، ماذا تفعلوا /ص[تفعلون].

رفع مبتدأ أن بدل نصبه: [يجب أن لا نقطفوا/ص] [نقطفَ]

. أمثلة (ن/بالقبائلية): رفع المفعول به والمفعول المطلق: [يشتعل نارٌ/ص] [ناراً]، [وزارع زرعٌ/ص] [زرعاً] [رأيت طفلاً/ص] [طفلاً]، [غرس غرسٌ/ص] [غرساً] وشرينا الماء كثير/ص: [كثيراً] رفع خبر كان: [كنت مسرور/ص] [مسروراً] [وكان الجو مشمسٌ/ص] [مشمساً] [وكان الطريق مكتظ/ص] [مكتظاً] [وكان المنظر جمل/ص] [جميلاً]. رفع مبتدأ إن وأخواتها: [أن واحدٌ/ص] [واحدًا] [ولا يجب أن تقطعون/ص] [نقطعوا]. عدم جزم المجزوم: لا تحافظون على الطبيعة/ص: [تحافظوا]. ولا تنزعون الأزهار/ص: [تنزعوا]. وجزم غير المجزوم: [لماذا تدسوا الأزهار وتقطعوا أغصان.. وتشلعوا النار/ص: [تدسون، وتقطعون، وتشلعون]، نصب الفاعل: بدأ صديقين/ص: [صديقان].

يبين لنا الجدول أعلاه أن الأخطاء الإعرابية تشكل أهم وأول الأخطاء النحوية بنسبة تقدر بـ 93.20 % بمتوسط خطأين لكل تلميذ، وارتكبت من قبل 83.33 % من تلاميذ العينتين. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية ارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـ 95.04 %، مقابل نسبة 90.16 % للناطقين بالقبائلية حيث وقع فيها 66.66 % فقط، ومتوسط خطأين لكل التلاميذ، بفارق 4.88 % في نسبة الأخطاء و 33.34 % في نسبة التلاميذ.

أما من حيث نوعية الأخطاء الإعرابية نلاحظ أنها متنوعة ومتعددة وهي نفسها لدى العينتين، حيث نجد ست أنواع لديهما، وفق الترتيب التنازلي الآتي: لدى (ن/ع/ع) نلاحظ أن أول الأخطاء لديهم هي في رفع المفعول به والحال بعدها يأتي في المرتبة الثانية رفع خبر كان بدل نصبه وفي المرتبة الثالثة نجد نصب الفاعل ثم يليه في المرتبة الرابعة عدم جزم المجزوم يليها مباشرة جزم غير المجزوم وأخيرا في المرتبة السادسة رفع مبتدأ إن بدل نصبه. أما لدى (ن/ق) نلاحظ أن الأخطاء هي نفسها لكن الاختلاف يكمن في ترتيبها من حيث نسبة الانتشار فنلاحظ أن الأخطاء في رفع المفعول به والمطلق والحال تحتل المرتبة الأولى أيضا لديهم ثم يليها رفع خبر كان بدل نصبه في المرتبة الثانية، ثم رفع مبتدأ إن وأخواتها في المرتبة الثالثة، و عدم جزم المجزوم و جزم غير المجزوم في نفس الترتيب الرابعة والخامسة وأخيرا في المرتبة السادسة نجد أخطاء في نصب الفاعل.

فتوضح لنا هذه النوعية أن المتعلمين لا يميزون بين وظائف مختلف الحروف والأدوات اللغوية في الجملة، بل نلاحظ خلطا بينا بين وظيفة كان وأخواتها ووظيفة إن وأخواتها بطريقة عكسية. إذ يرفع مبتدأ [إن] وينصب مبتدأ [كان]. وينصب خبر [إن] ويرفع خبر [كان] وهكذا. فمثل هذه الأخطاء النحوية يمكن اعتبارها أخطاء تطويرية، حيث مازال المتعلمون لم يستوعبوا كل القواعد اللغوية مع الإشارة إلى أن العلامات الإعرابية تعتبر من أعقد القواعد التي تميز اللغة العربية. وبالنظر إلى سن المتعلمين ونموهم العقلي مع ضعف مستواهم التكويني الناتج عن نقص التدريبات والتمارين المدعمة أصبحوا يخلطون بينها ويعممون البعض الآخر على وضعيات غير تلك التي تنطبق عليها.

فالتواصل الشفوي، كما سبق وان أشرنا إليه جعل المتعلمين يتأثرون كثيرا باللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، باعتبارهما لا يتوفران على العلامات الإعرابية ولا تخضعان لأي ضوابط في حركات الأصوات، مع العلم أن الكلام الشفوي يمتاز بالتخفيف في حركات الأصوات الأخيرة من الكلمات. ونفس الشيء أظهره التعبير الكتابي، حيث النصب للمرفوع والرفع للمنصوب والجزم لغير المجزوم إلى غير ذلك من الأمثلة المذكورة أعلاه. ففي هذه الحالة، فالمتعلمون إما أنهم لم يستوعبوا جيدا هذه القواعد خلال دراستهم فتعتبر أخطاؤهم أخطاء تطويرية. وإما أن طريقة التدريس المتبعة لم تراعي النطق السليم للكلمات والصوائت في آخر الكلمة، ولم يتم تدريب المتعلمين بالشكل الذي ينمي مهاراتهم اللغوية ويدعم فهمهم لمختلف الضوابط النحوية وهو الأرجح في اعتقادي، وبالتالي تعتبر أخطاءهم بمثابة صعوبات في التعلم. وإما أن قواعد الإعراب للكلمات هي بحد ذاتها معقدة لم يصل المتعلمون إلى القدرة على إدراكها وفهمها والتمييز بينها بشكل جيد.

. من بين أنماط الأخطاء الصرفية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي: (أخطاء تصريف المثني في الجمع):

. جدول يبين أخطاء تصريف المثني في الجمع عند التواصل الشفوي:

التلاميذ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة الأخطاء الصرفية لكل	معدل الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	15	33.33%	15	30%	1 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	06	13.33%	08	28.57%	1.33 خ/ تلميذ
المجموع	21	23.33%	23	29.58%	1.09 خ/ ت

. أمثلة(ن/ بالعربية): . أمي وأبي لم يقدموا لي.ص: [يقدما] . لماذا أنتما تفعلون/ ص: [تفعلان] . أمي وأبي أعطوني النصيحة. ص: [أعطيني] أقول لهم شكرا(أبي وأمي).ص: [لهما][أصدقائي وأقاربي مريضتان. ص [مرضى].

. أمثلة(ن/ بالقبائلية): . قالوا لي(أمي وخالتي)/ص: [قالتا] . أقول لهم/ص: [لهما] الكلام يعود إلى (الوالدين).

. أقول لهما لماذا أعطيتكم لي هذا ..ص: [أعطينيما] . عند زيارتهم (أمي وأبي)/ص: [زيارتهما].

يوضح لنا هذا الجدول(6.ش/1(صرف/شف) أن أخطاء عدم التمييز بين المثني والجمع أثناء التعبير يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 29.58 % وارتكبت من قبل 23.33% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وفي نفس الوقت نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء بنسبة 33.33% مقابل نسبة 13.33% للناطقين بالقبائلية بفارق 20%، ونسبة أخطاء متقاربة كثيرا تقدر عند الأوائل بـ 30 %، نسبة 28,57% للأخيرين (ن/ق) بفارق 1,43% بمتوسط خطأ واحد لكليهما.

. جدول يبين أخطاء في تصريف فعل المثنى في الجمع في التواصل الكتابي:

الأخطاء التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط/أخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	03	% 06.66	03	% 4.68	1 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	05	% 11.11	19	% 27.53	3 خ/ تلميذ
المجموع	08	% 8.88	22	% 16.54	1.2 خ/ تلميذ

. أمثلة (ن/ بالعربية): . فقلت لهم لماذا أنتم تقطعون الأزهار/ص: [لهما، تقطعان]

. رأيت صديقتين تقطعون النباتات/ص: [تقطعان]

. أمثلة الناطقين بالقبائلية: بدأوا أصدقاؤني بالتشجار وقلت لهما توقفا أرجوكما إذا لم تتوقفا/ص: [بدأ

صديقا]. . وبدأوا بكلام وذهبت إليهم وقلت لهم لماذا تتشجارون، وتزعون (جمع بدل مثنى)/ص: [

بدأ، إليهما، لهما]. . تتشجاران، تزعان].....الخ.

ويوضح لنا هذا الجدول: أن أخطاء الخلط بين تصريف الفعل في الجمع والمثنى تحتل المرتبة

الثالثة من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 16.54 % وارتكبت من قبل نسبة 8.88 % من تلاميذ

العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وعند المقارنة بينهما يتبين لنا أن (ن/ق) ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء في هذا النوع يقدر بـ 27.53

% مقابل نسبة 4.68 % لـ (ن/ع/ع)، بفارق يساوي 22.85%. ومن حيث نسبة التلاميذ الذين ارتكبوا

هذا النوع نلاحظ أن الأوائل يمثلون نسبة 11.11% مقابل نسبة 06.66% للأخيرين، بفارق يساوي إلى

4.45% لكن بمتوسط ثلاث أخطاء لكل تلميذ لدى (ن/ع) بالقبائلية وخطأ واحد لـ (ن/ع/ع).

ولفهم دلالة النماذج اللغوية المدونة أعلاه تحت الجدول لكل عينة في التعبيرين الشفوي والكتابي،

يتضح لنا أن مشكلة عدم التمييز بين الجمع و المثنى في تصريف الأفعال والأسماء والضمائر، يعود

أصلا إلى تأثير القوالب الصرفية للغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبايلية، حيث لا تتوفران على

صيغة المثنى، وتستعملان صيغ الجمع. و هو ما جعل المتعلمون يقعون في مثل هذا النوع من الأخطاء

بطريقة عفوية وآلية باعتبارها الصيغة الحاضرة في الذاكرة القصيرة المدى بشكل دائم نتيجة الاستعمالات

اليومية للغة الأولى في كل المواقف الحياتية الطبيعية وحتى المدرسية. كقولنا بالعامية العربية [بابا أويما

راحو للحج] وقولنا بالقبائلية [جدي ذنانا أوغاند سقوخام ربي] [nana thdjedi oughaland

seguukham errabi] وهكذا.....

. جدول يبين أخطاء في استعمال عبارات تغير أو تعقد معنى الجملة عند التواصل كتابيا:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	20	% 44.44	20	% 2.52	1 خ/ تلميذ

ن/ بالقبائلية	20	% 44.44	20	% 2.52	1 خ/ تلميذ
المجموع	40	% 44.44	40	% 2.52	1 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): . فكان الجو معتدلا ودافئ. . كان الجو معتدلا والطقس حارًا. فكانت الأزهار تتفتح بالروائح/ص: [تفوح]. إن الأزهار تعطي رائحة طيبة ونفايات على الأرض . . ثم جئنا المدير إلى أجزاء فركبنا . وعندما أنهيتهم قالوا لي... .

أمثلة (ن/ بالقبائلية): . لأن ذقبة الأوزون ترداد يوما بعد يوم.. والذي يحب النظفت وهو يحب المئمن .. المحافظة على البيئة هو حسنة وأنتم إذا صادقتم ما أمرة بكم وعندما تقطفون الأزهار بما تفيدكم. . أنشأت مدرستنا إلى ذهب في نزهت إلى الغابة. وحضرتهم عن فعل ذلك في عودتنا إلى المدرسة وكنت مسرورة ومتعجب عن فعل الخير.

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء الدلالية ضعيفة جدا مقارنة بالبنيات اللغوية الأخرى ولها نوع واحد فقط وهو استعمال عبارات ومفردات تغير أو تعقد معنى الجملة. وكانت نسبتها 2.52 % من مجموع الأخطاء الكتابية ولم يقع فيها سوى نسبة 44.44 % من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ لكل تلميذ. أما عند مقارنة العينتين نلاحظ أن هناك تطابقا كميا ونوعيا بينهما حيث كل منهما سجل نسبة 2.52 % من الأخطاء الدلالية ارتكبت من قبل نسبة 44.44 % بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وحسب النماذج المعروضة أعلاه يتبين لنا أن المتعلمين من العينتين الذين ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء يستعملون مفردات بشكل اعتباطي أحيانا داخل الجمل دون إدراك لمعناها الحقيقي مثل: [ثم جئنا المدير إلى أجزاء فركبنا . وعندما أنهيتهم قالوا لي. (ن/ع/ع).و] والذي يحب النظفت وهو يحب المئمن (ن/ق). فهي مفردات أقحمت بطريقة غير مناسبة لسياق الحديث فأفقدت معنى الجملة وفي أحيان أخرى بشكل متناقض مثل: [فكان الجو معتدلا ودافئ. . كان الجو معتدلا والطقس حارًا] وكأن التلاميذ في هذه الوضعية فقدوا التركيز ولم ينتبهوا إلى مثل هذا التناقض ولا يميزون بين الجو والطقس. يعني معرفيا يبدو أن المتعلمين عندما يخططون للكلام يجدون أنفسهم في اختيارات جملية معينة فينتابهم التردد في تنفيذ أما فكروا فيه، ونتيجة لعدم الحسم في الاختيار لصياغة معينة أنتجوا جملا مدمجة فيما بينها، هذا من جهة. و من جهة أخرى نلاحظ أن هناك تداخل في معنى بعض المفاهيم، بين مثل [الجزء والفوج] و [أنهيت ونهيت] وبين [حضرتهم و حذرتهم] وبين [ذقبة وثقب الأوزون]. وغيرها من المفردات. وهو يعبر بشكل واضح على نقص التدريبات والأنشطة اللغوية التعبيرية التي تتضح استعمالات المتعلمين لمختلف المفردات في وضعياتها وسياقاتها المناسبة.

. الطلاقة في التواصل اللغوي بلغة المدرسة: نقصد بها قدرة التلميذ على الاسترسال والتواصل في الكلام دون تردد، لا توقف من حين لآخر و لا دوران في الكلام أو تكرار لنفس الجمل. وقد سجلناها أثناء الاختبار الشفوي ثلاث أنماط في هذا الجانب وهي مبينة كما يأتي:

. جدول يبين مجموع الأخطاء في الطلاقة اللغوية أثناء التعبير الشفهي:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء	معدل/ لكل تلميذ
ن/ بالعربية	44	%97.77	330	%8,50	7,33
ن/ باقالبائلية	31	%68.88	193	%5,53	4,28
المجموع	75	% 83.33	523	%7,09	5,81

التعليق على الجدول: نلاحظ أن مشكلات الطلاقة اللغوية تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 7.09 % و وقع فيها غالبية تلاميذ العينتين بنسبة 83.33 % و متوسط ست 6 أخطاء تقريبا لكل تلميذ. ونلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر التلاميذ وقوعا في هذا النوع حيث تقدر نسبتهم 97.77 % وارتكبوا نسبة أخطاء تساوي إلى 8.50 % بمتوسط 7 أخطاء لكل تلميذ. بينما الناطقون بالقالبائية لم يقع منهم في هذا النوع من الأخطاء سوى نسبة 68.88 %، بفارق 28.89 % في نسبة التلاميذ. وارتكبوا نسبة أخطاء تساوي إلى 5.53 % بمتوسط 4 أخطاء لكل تلميذ. ب فارق 2.97 % في نسبة الأخطاء وفارق 3 أخطاء لكل تلميذ لصالح الناطقين بالعامية العربية.

. جدول يبين استعمال إجابات مقتضبة مع تجنب تكوين جمل تامة عند التواصل شفويا:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة لأخطاء الطلاقة	معدل/ لكل تلميذ
ن/ بالعربية	42	%93.33	143	43.33 %	3.4
ن/ باقالبائلية	30	%66.66	100	51.81%	3.33
المجموع	72	% 80	243	46.46%	3.37

أمثلة(ن/ بالعربية): في المطالعة... بعض المعلومات... في اللعب... ألبسوا جيدا.

أمثلة(ن/ بالقالبائية): تفيدني في الدراسة... أنصت... لما يجيء أحد.. رياضيات قليل.

نلاحظ أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من مجموع أخطاء الطلاقة اللغوية بنسبة 46.46 %. كما أن تلاميذ كلا العينتين اعتمدوا نفس الإستراتيجية في التعبير وهي اعتماد جملا مقتضبة على شكل (كلمة جملة أو فعل وفاعل) للرد على أسئلة تتطلب تكوين جملا مركبة و تامة، نتيجة أحد الأمرين: إما لافتقارهم إلى المفردات الضرورية والمناسبة لسياق الكلام والموضوع وهو ما التمسناه عند تكرارهم لنفس العبارات والمفردات والجمل خلال التعبير الشفوي. وإما لرغبتهم في تجنب استعمال جملا طويلة لتفادي الوقوع في الأخطاء المحتملة وهو المحتمل جدا لأننا لاحظنا كيف يتردد هؤلاء في كلامهم، واستعمالهم لاستراتيجية التحاشي.

. التردد في الكلام نتيجة عدم وجود مفردات أو لصعوبة الترجمة: (يصاحب التلميذ حديث مع الذات وحركات العينين واليدين وإيماءات الكلام أثناء التعبير الشفهي:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة لأخطاء الطلاقة	معدل/ لكل تلميذ
ن/ بالعربية	44	%97.77	151	%45,75	3.4
ن/ باقالبائلية	31	%68	84	%43,52	2,7

المجموع	75	% 83.33	235	%44,93	133.
---------	----	---------	-----	--------	------

أمثلة (ن/ع/ع): . ليس صعوبات آه آه.... . أنصحهم بأن لا ... آه.... آه ...

أمثلة (ن/ بالقبائلية): . أنصحهم بالذهاب إلى..... آه..... آه.... أقول له ... آه. أن..

نلاحظ أن هذا النوع يحتل المرتبة الثانية من مجموع أخطاء الطلاقة اللغوية والذي يسمى بالتردد والتوقف في الكلام الذي ينتاب المتعلم أثناء الرد على الأسئلة المطروحة عليه بنسبة 44.93 %، وسجلت عند غالبية تلاميذ العينتين بنسبة 83.33 %، بمتوسط ثلاث 3 أخطاء لكل تلميذ. و عند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسبة الناطقين بالعامية العربية وارتكبوا نسبة 45.75 % من مجموع أخطاء الطلاقة بمتوسط ثلاث 3 أخطاء لكل تلميذ. بينما أقرانهم ارتكبوا نسبة 43.52 % من الأخطاء بمتوسط ثلاث 3 أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

و الملاحظ لدى غالبية هؤلاء التلاميذ أن توقفهم يُصاحَبُ دائما بحركات وإيماءات باليدين والعينين مع الضغط على الأسنان كتعبير على الرغبة في قول شيء لكن المفردات غير الحاضرة في الذاكرة القصيرة المدى من جهة، أو صعوبة ترجمة بعض منها من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية من جهة أخرى حال دون مواصلة الكلام بشكل عادي ومتواصل. وعليه نعتقد أنهم يتجنبون مواصلة الكلام تجنباً للوقوع في الأخطاء. حتى أن بعضاً منهم أثناء التردد والتوقف يستفسرنا إن كان ممكناً قول ذلك بالقبائلية أو بالعامية أو يقول مباشرة ليواصل الكلام " كيما نقولو بالدارجة أو amek asnekar s'thekbailith.... الخ من الصيغ التعبيرية التي تبين أنهم يملكون الأفكار لكنهم يفتقدون إلى المفردات أو التعابير المناسبة باللغة الفصحى.

. جدول بين تكرار نفس العبارات في سياق الجملة أو الفقرة الواحدة:

عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة الطلاقة	لأخطاء	معدل الأخطاء/تلميذ
26	%57.77	36	% 19.90	1.38 ج/تلميذ	ن/ بالعربية
09	%20	09	% 4.66	1 ج/ت	ن/ بالقبائلية
35	%38.88	45	% 8.60	1.2 ج/ت	المجموع

أمثلة (ن/ بالعربية): . أشياء جديدة . في التمارينات . الإنصات . قليل من ... كل شيء . في الدراسة . في الوضعيات الإدماجية . تعطيني بعض المعلومات . تفيدني في دراستي . في بعض الأسئلة . لا تشرب الماء البارد . أن لا تأكل المأكولات .

أمثلة (ن/ بالقبائلية): . أقول لهما دواء المستشفى . لا تشرب الدواء . أحذره . في إضافة المعلومات . يبين لنا هذا الجدول أن تكرار نفس المفردات والدوران حولها لم يظهر إلا عند نسبة 38.88 % من تلاميذ العينتين بنسبة ضعيفة جدا تقدر ب 8.60 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

و بالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر وقوعاً في مثل هذا النوع من الأخطاء داخل نفس الجملة أو الفقرة الواحدة، بنسبة 57.77% وارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـ 19.90% من مجموع أخطاء الطلاقة والاسترسال في الكلام ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينما الناطقون بالقبائلية لم يقع منهم سوى نسبة 20% وارتكبوا بنسبة أخطاء تساوي إلى 4.66% من مجموع أخطاء الطلاقة، ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق 37.77% في نسبة التلاميذ. وفارق 15.24% في نسبة الأخطاء. و تكرار نفس العبارات أو المفردات تبين لنا هي الأخرى ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين، لذلك بدل التفكير والتركيز والبحث في الذاكرة الطويلة المدى لاسترجاع المفردات المتعلمة و بدل بذل جهد في الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية وهو ما لا يتيح التعبير الشفوي، نظراً لقصر زمن التفكير والتعبير ، نجدهم يرددون ما يجدونه حاضراً في ذاكرتهم القصيرة المدى ولا يبالون باختلال المعنى أو بركاكة الأسلوب.

تفسير النتائج في إطار فرضيات الدراسة:

الفرضية الإجرائية الأولى: أ. تتجلى تأثيراتها في الجانب المعجمي في الاستعانة ببعض مفرداتها مباشرة و وبأخرى قريبة منها.

من خلال تحليل النتائج في التعبيرين الشفوي والكتابي اتضح لنا أن اللغة الأولى أثرت بشكل كبير في كل البنيات اللغوية الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية، حتى أصبحت لدى المتعلمين (ن/ع/ع) و (ن/ق)، بمثابة مرجعهم الرئيسي عند التواصل بلغة المدرسة. ف لجوء المتعلمين إلى استعمال المفردات المألوفة بلغة الأم أو الشبيهة لها يعبر بشكل واضح على ضعف مستواهم اللغوي وفقر رصيدهم باللغة الثانية من جهة. كما قد يعبر على درجة تأثيرهم بلغة المعلمين الذين يعتمدونها (لغة الأم) في تبسيط و شرح المفردات والمفاهيم عند تقديم الدروس و التوجيهات التربوية أو في الأحاديث الهامشية اليومية داخل القسم. فتكون لدى المتعلمين نماذج لغوية نمطية جعلتهم يعتقدون بأنها مقبولة في الاستعمالات الرسمية بلغة المدرسة من جهة أخرى.

كما أن المتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية موجودة سلفاً، فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال، وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها، اختبار فرضياته باستدعاء كل الخبرات و المعارف التي يمتلكها بلغة الأم، من أجل الوصول إلى الحل المناسب لها بلغة المدرسة. وفي هذا الإطار فقد بينت نتائج الدراسة في مقياس الاستراتيجيات المعرفية أن أكثر من ثلثي أي (64%) من تلاميذ العينتين، يستعملون إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى أثناء تواصلهم وتعلمهم بلغة المدرسة. أي أنهم يستندون في بناء تعلمهم على ما اكتسبوه بلغتهم الأولى، لأن التعلم حسب طرديف Tardif 1992 هو عملية "بنائية متدرجة، يربط فيها المتعلم بين المعارف الجديدة المعروضة عليه وبين ما يعرفه سلفاً. لأن معالجة المعلومات والمعارف الجديدة لا تتم بمعزل عن الخبرات والمفاهيم السابقة بل تحدث بعكسها وعلى

ضوئها. كما قد يرتبط أيضا بالأساليب المعرفية التي تميز المتعلمين في مواجهة مشكلات جديدة. كأسلوب التسامح مع الغموض، الذي يحدد إذا كان الفرد غير منزوع أو غير مرتاح وغير مُهدد بالمعارف والمعلومات الجديدة وغير الكاملة، أو المتناقضة مع ما يعرفه سلفا. كما أن المتعلمين عندما يجدون أنفسهم يفتقرون إلى المفردات والصيغ المناسبة باللغة الهدف، قد يلجأون إلى حيل تعبيرية وإستراتيجيات اتصالية التي يسميها طارون Tarone 1981 بإستراتيجية التحاشي، كتحاشي الموضوع كلية، أو ترك ما يريد التعبير عنه باللغة الهدف في بعض منه (دوجلاس براون 1994 ص224). وهو ما يظهر على شكل توقف وتردد وتغيير في مخطط الكلام تقاديا للأخطاء المفترضة كأن يقول بعض المتعلمين في أحد إجاباتهم على أسئلة المقابلة الشفوية في ماذا تفيدك مكتبة المدرسة؟ فكانت الإجابة: [تفيدني.....آه.....في...إي...] ثم يقول [في القراءة] بدل أن يقول [المراجعة] وغيرها من أمثلة. وبالتالي يمكن لنا القول أن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

الفرضية الإجرائية الثانية : تتجلى تأثيرات لغة الأم في الجانب التركيبي والنحوي في استعمال صيغها وتعابيرها من جهة، وعدم الالتزام بقواعد الإعراب من جهة أخرى. بينت نتائج الدراسة أن المتعلمين من العنيتين (ن/ع/ع) و (ن/ق) تواجههم مشكلات كثيرة في تركيب الجمل بصيغ وعبارات لغة المدرسة، لذلك يلجأون إلى تكوين جمل شبيهة بالجمل المألوفة بلغتهم الأولى (العامية العربية و القبائلية). و تجسدت في استعمالهم لجمل ناقصة من الفعل والفاعل والمفعول به و من حروف الجر. وسوء توظيف حروف الجر و[أل] التعريف، وعدم احترام قواعد النصب والرفع بعد [كان وأخواتها] أو [إن وأخواتها] مع تطبيقها بشكل عكسي مع قواعد والجزم في الكثير من الحالات، و كأن المتعلم يتواصل بلغة ضمنية معتقدا أن الآخرين الذين يكتب لهم أو يحدثهم سيستنتجون معنى الجمل ودلالاتها. وهي دلالة على تأثير اللغة الأولى (القبائلية) و (العامية/العربية)، اللتان تمتازان بالاختصار في الكلام والبساطة في تركيب الجمل، وكأنهم يركبون جملا بالقبائلية والعامية العربية ثم يترجمونها إلى الفصحى وفق إستراتيجية الترجمة التي أكدوا استعمالهم لها. كما أنها تدل على أن المتعلمين لا يميزون بين وظائف مختلف الحروف والأدوات اللغوية في الجملة عندما تسبق الفعل لضعف تكوينهم وفهمهم لها. كما قد يعود ذلك إلى التعميم المبالغ فيه الذي ينتج عموما عن عدم فهم المتعلمين (ن/ع/ع) و (ن/ق) لضوابط وشروط استعمال بعض الأدوات وقواعد لغة التعليم. يضاف إليها تأثير طرائق التدريس التي يعتمد عليها المعلمون في تعليمهم، والتي تركز أساسا على التخزين والحفظ الآلي للدروس والقواعد النحوية وحتى النماذج اللغوية الجاهزة. إلى جانب النماذج الخاطئة التي يجسدها المعلمين في لغة تدريسهم كما يقول باندورا باعتبارهم يمثلون بالنسبة للمتعلمين المثل الأعلى والمعيار الذي يقيسون عليه سلامة لغتهم. كما أن بصمات اللغة الأولى في الأخطاء النحوية المتنوعة وخاصة الإعرابية منها واضحة، نتيجة لخصائص العامية العربية والقبائلية اللتان تفتقران إلى كل أشكال الإعراب وبعض الروابط اللغوية. وقد بيّن كل من فرييدلندر 1990 Friedlander وكومينغ 1989 Comming في دراستيهما، أن استعمال اللغة الأولى في هذه الحالة

يسمح للتخطيط والاختيار والتنظيم للمعارف المكتسبة باللغة الأولى ليتسنى ترجمتها في مرحلة لاحقة إلى اللغة الثانية. (Oriol Guasch-AIL 1997 p23/24). كما أكدت الباحثة ماري آن شيلسترايت Maris_Anne schelstaete في دراستها ما توصلنا إليه عندما قالت أن أخطاء الإنتاج اللغوي لدى الطفل يمكن اعتبارها كمؤشرات للتطور اللغوي الجيد، ذلك حسب رأيها أن أخطاء المبالغة في التعميم تعني أن الطفل بدأ فعلا في تطبيق القواعد المتعلمة. www.code.ucl.ac.be/users/schelstraete كما أكدها الكثير من الباحثين في دراساتهم، لا سيما دراسة محمد العصيلي عبد العزيز 1995 حول "الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" أين بين أن من أسباب الأخطاء التركيبية التي وقع فيها تلاميذ عينة الدراسة تعود إلى عدم وجود الإعراب في لغات أغلبية الدارسين. وبناء على ما سبق من نتائج يمكن القول أن هذه الفرضية قد تحققت إلى حد كبير.

الفرضية الإجرائية الثالثة: . تتجلى تأثيراتها في الجانب الصرفي في تصريف الأفعال والأسماء في المثنى بدل الجمع.

لقد بينت نتائج الدراسة أن الأخطاء الأكثر انتشارا ولفتا للانتباه في هذه البنية، هي أخطاء تصريف الأفعال في الجمع بدل المثنى. وهي تعود أساسا إلى بصمات البنية الصرفية للغة الأولى سواء كانت (ع/ع) أو (قبا). ذلك أن صيغة التصريف بالمثنى تعتبر ميزة خاصة للغة العربية الفصحى، ولا تتوفر عليها لغة الأم للمتعلمين بالمدرسة الجزائرية. ويمكن أن يعود ذلك أيضا إلى: إما أن المتعلمين لا يميزون بين المفاهيم الصرفية المتشابهة من حيث الشكل فيخلطون بينها نتيجة لعدم فهمهم واستيعابهم لقواعد الصرف وضوابطها باللغة المدرسية. وإما أنها مفاهيم معقدة بالنسبة لقدراتهم العقلية في هذه المرحلة العمرية، فلا يستطيعون إدراكها بشكل جيد، نتيجة تنوعها وتعدد ضوابطها، وبالتالي تعتبر أخطاؤهم تطويرية أو نمائية. وإما أنهم يستعملون استراتيجيات التعميم المبالغ لقواعد الصرف كقاعدة التأنيث في وضعية جمع المؤنث السالم بإضافة (ات) وبالتالي تعتبر لغة انتقالية. وهو ما يعتبره كل من سابسون Sapson و ريتشاردس Richards 1973 "أن المتعلم نفسه مؤلّد للقواعد عند تعبيره باللغة الهدف (لغة التعليم). فالعملية بالنسبة إليه تُعبّر عن استيعاب لهذه القواعد من خلال محاولات تحريفية لها، استنادا إلى المعطيات والمواقف اللغوية التي تواجهه. أي أن المتعلم عندما يعبر باللغة الهدف (لغة التعليم) يستند إلى استراتيجيات اكتسبها من قبل، والتي تصبح بحكم الاعتماد عليها في كل مواقف الحياة بمثابة قوالب فكرية يُنظّم بها كل التعلّلات الجديدة لتصبح فيما بعد تشكل نوعا من المقاومة المعرفية لكل محاولات إعادة تنظيمها من جديد أو تغييرها. وحسب تايلور Taylor فإن المتعلمين يعوضون نقصهم المعرفي باللغة الهدف (لغة التعليم أو ل2) بواسطة عمليات تبسيط تعقيدات نظام هذه اللغة الأخيرة. و استنادا إلى نظرية أوزيل Ausubel 1963 فإن المبتدئين عندما تواجههم وضعية (مشكلة) لغوية جديدة من الطبيعي أن يعالجوها بالاستناد إلى مكتسباتهم ومعارفهم باللغة الأولى. فهي أخطاء لها علاقة

بمحاولات بناء افتراضات حول اللغة الهدف انطلاقا من تجربة لغوية محدودة" (Paula Maria Ristea 2003 p11-12). وهو ما ينطبق على المتعلمين في المدرسة الجزائرية، الذين لا يستعملون اللغة المدرسية إلا في المواقف التعليمية المحدودة مع فرص تعبير ضئيلة شفويا وكتابيا نتيجة لعدة أسباب تتعلق بعضها بالمعلم وطريقة تدريسه. و أخرى تتعلق بالمنهاج الدراسي وحجمه وكثافة القسم. لـخ وهو نفس ما توصل إليها الباحث عصمت نصر عبد الحميد سويدان حول: "قضية الصعوبات اللغوية الشائعة لدى الأجانب والمبتدئين في تعلم اللغة العربية (1995)، أين أظهر أن من أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين الذين لغاتهم الأولى متنوعة هي صعوبات تصريف الأفعال والأسماء في الجمع والمثنى. والتي أرجعها أساسا إلى تأثيرات اللغة الأولى ثم إلى اللغة الوسيطة التي يستعملها المعلم في شرحه وتوضيحه للدروس وإلى اللغة المدرسية ثالثا من خلال عمليات التعميم المبالغ أو سوء تطبيق القاعدة اللغوية أو عدم التقيّد بشروطها، إلى جانب عدم استعمالها وتوظيفها خارج السياقات المدرسية. وبناء على ما سبق يمكن القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

الاستنتاجات العامة: نستنتج من كل ما سبق أن:

1. أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل واضح في تعلم اللغة المدرسية والتواصل بها في كل المستويات اللغوية، الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية. وهي تمثل بالنسبة لكل المتعلمين السند والمرجع الأساسي في الفهم والإنتاج أو التعبير للمفوضات باللغة المدرسية.
2. وأن مصادر الأخطاء اللغوية متعددة ومتنوعة، ولا يمكن حصرها في عامل واحد فقط، حيث نجد ما يعود إلى تأثيرات اللغة الأولى، وفيها ما يعود إلى تأثيرات العوامل المدرسية (كطرائق التدريس باعتماد إستراتيجية الحفظ الآلي للدروس والخلاصات لقواعد النحو الصرف، إلى جانب تأثير أسلوب المعاملة من حيث التحفيز أو التنفير التقبل أو الرفض للمعلم.... وغيرها). وفيها ما يعود إلى عوامل ذاتية كالقدرات الخاصة والأساليب المعرفية في معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم، والخصائص النفسية والميزاجية والعقلية و المعرفية. إلى جانب تأثير العوامل الأسرية والاجتماعية. من حيث الاهتمام بتمدرس الأبناء ومتابعتهم في البيت وتوفير مختلف الوسائل والشروط المساعدة على التعلم في البيت (وسائل تكنولوجية، كتب و أدوات مدرسية.. التشجيع وغيرها....).
3. ونستنتج أيضا أن المستوى اللغوي العام للمتعلمين دون المستوى المقبول والمنتظر حسب المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي بما أن غالبية المهارات لم تتحقق، بتأكيد المعلمين أنفسهم. وهو ما يجعلنا نتساءل عن الكيفية التي تتم بها عمليتي القويم و الانتقال من مرحلة إلى أخرى. و تجسد ذلك في ضعف الرصيد اللغوي [باستعارة مفردات من اللغة الأولى(عامية عربية وقبائلية) أو من اللغة الفرنسية]، وفي مشكلات توظيف اللغة وأدواتها في مختلف الوضعيات. و ميلهم إلى تكوين جمل ناقصة ومقتضبة وغير مترابطة شفويا وكتابيا وهي من خصائص لغة الأم (اللغة الأولى) سواء كانت عامية عربية أو قبائلية. كما تجسدت في صعوبات بناء جمل تامة وتنظيمها بشكل منظم ومتسلسل وفق قواعد اللغة المدرسية.

وهي من المظاهر التي أكدها المعلمون أنفسهم في الاستبيان الموزع عليهم. وهو ما يفسر تدني لغة المتعلمين في المراحل المتقدمة من التعليم حتى الجامعة. حيث يعبر الطلبة في الجامعات الجزائرية بلغة أقرب للعامة منها للفصحى واللغة العلمية الأكاديمية.

4 . كما يمكن أن نستنتج أن المتعلمين تواجههم صعوبات حتى في طريقة التفكير والتنظيم للمعلومات بشكل متسلسل الذي يتناسب والموقف أو السياق، الذي يتطلبه بناء جمل تامة وفق قواعد و أسلوب لغة المدرسة (العربية الفصحى). نتيجة ضعف مستواهم اللغوي وشدة تبعيتهم لقوالب وتعابير لغة الأم.

5. وتستنتج أن الطرائق المتبعة في التدريس لا تتسجم مع ما هو مقرر في المنهاج الرسمي نتيجة عدم تكوين المعلمين عليها. حيث تعتمد مقاربات معرفية في المنهاج وتطبق مقاربات الترجمة والقواعد الكلاسيكية في الميدان، أين يعتمد المتعلمون على حفظ القواعد واسترجاعها آليا، حتى أصبحوا عاجزين عن تكوين جمل تامة ومتكاملة و يرددون عبارات نمطية بشكل يعكس أسلوب الحفظ الآلي للدروس، حيث يغيب الإبداع اللغوي. كما ينقص المتعلمين التدريب والتطبيق لوظائف اللغة اتصاليا خاصة في مجال التعبير الشفوي على إنتاج خطابات ونصوص وفقرات حول مواضيع ذات علاقة بحياتهم الاجتماعية والثقافية والعلمية.

6 . أن المتعلمين يوظفون كثيرا ذاكرتهم العملية (الذاكرة القصيرة المدى) أكثر ما يلجأون إلى الذاكرة الطويلة المدى، بدليل لجوئهم إلى المفردات والكلمات الحاضرة والكثيرة الاستعمال والتداول في التواصل اليومي بلغة الأم (اللغة الأولى) أكثر من المفردات والتراكيب المتعلمة بلغة المدرسة.

7 . أن المعلمين كنماذج يُقتدى بهم لم تكن لغتهم في مستوى معيارية لغة التعليم بقدر ما كانت قريبة من العامة العربية والقبائلية وهو ما جعل المتعلمين يقلدون نماذج خاطئة ويعتقدون أنها صحيحة ومقبولة. حسب نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

8 . انه لا توجد فروق ذات دلالة بين الناطقين بالعامة العربية والناطقين بالقبائلية في نسبة الأخطاء المرتكبة في لجوانب المعجمية والنحوية والصرفية، نتيجة تقارب وتشابه كبير في نسبة الأخطاء اللغوية وأنواعها.

الاقتراحات:

. أن تعد وثبني المناهج والكتب اللغوية استنادا إلى نتائج الدراسات اللغوية العلمية الميدانية التي تشخص الواقع اللغوي الجزائري، وإلى النظريات المعرفية المعاصرة في التعلم.

. أن يُراعى في إعداد البرامج اللغوية الجوانب النفسية، والتربوية، والثقافية واللغوية للمتعلمين الجزائريين. لتتناسب مع نضجه وقدراته العقلية في مختلف المراحل، و تتسجم مع بيئته الاجتماعية، وخلفيته الثقافية، وتستجيب لحاجياتهم التواصلية في كل مجالات الحياة.

. أن تعتمد طرائق التعليم النشطة التي تجعل المتعلم عنصرا فاعلا داخل القسم يتفاعل ويتواصل في كل المواضيع والمواقف التربوية.

. أن تكون أفواج التعليم الابتدائي لا تتجاوز (20) تلميذا على الأكثر. حتى تُيسّر للمعلمين امكانية التكفل الفردي بالمتعلمين، و معالجة و أخطائهم آنيا، إلى جانب تمكينهم من فرص التواصل وتطبيق اللغة أكثر في مختلف الوضعيات التي تستجيب لأهداف المناهج الدراسية.

. أن يتدعم تكوين معلمي اللغة المدرسية فنيا وتقنيا، علميا ومنهجيا لتنمية مهاراتهم البيداغوجية، ومعارفهم العلمية اللغوية، خاصة في ميدان نظريات واستراتيجيات التعلم المعاصرة وميدان تكنولوجيا التربية وتعليمية اللغة. إلى جانب ميدان تقنيات تحليل الأخطاء اللغوية التي تمكنهم من معرفة مصادرها وأسبابها، بهدف توظيفها في معالجة مختلف مظاهر صعوبات التعلم النمائية والكاديمية.

. أن تدعم الأنشطة اللغوية للمتعلمين بما يمكنهم من توظيف و استعمال لغة المدرسة (العربية الفصحى) في مختلف السياقات كالمرسح المدرسي، والرسم و كتابة الرسائل كتابة القصص والأناشيد والمسابقات الفكرية، الحوارات والنقاشات الثنائية والجماعية، ولعب الأدوار والألعاب الرمزية المتنوعة كلعبة العرائس والتمثيلات وغيرها من اجل تنمية قدراتهم التواصلية إلى أعلى مستوى.

الخاتمة: لقد بينت الدراسة أن اللغة المدرسية تواجهها فعلا مشكلات متعددة حالت دون تمكن المتعلمين من تعلم المهارات الأساسية المتعلقة بها في كل مراحل التعليم؛ بعضها يرتبط بالمدرسة من خلال عدم مناسبة طرائق التدريس، ونقص التدريبات على استعمالها شفويا وكتابيا في مختلف السياقات التعليمية والطبيعية، مع انحراف أساليب التقويم التي لا تقيس مدى تحقق المهارات اللغوية بقدر ما تقيس ذاكرة المتعلم حول ما يحفظه ويخزنه من مفردات وقواعد و خلاصات. وكذا ضعف إستراتيجيات التعليم التي يعتمد عليها المعلمون، والتي تركز على الحفظ الآلي للصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، بالرغم من تبني بيداغوجية الكفاءات في المنهاج الرسمي، وعلى استعمال القواميس، إلا أنهم يستعملون لغة الأم في الشرح والتوضيح والتوجيه للمتعلمين في كل الوضعيات داخل القسم. يضاف إلى ذلك كثافة الأقسام التي تشهدها المدن الكبيرة كما هو بالنسبة لمدارس مدينة سطيف التي تحول دون التكفل الفردي بصعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين. يضاف إليها كثافة البرنامج الدراسي التي تجعل المعلمين يُسرعون في تقديم الدروس لإنهائها بأي كيفية كانت، حتى على حساب تنمية المهارات المسطرة في المنهاج نفسه، استجابة لرغبة الإدارة والمفتشين. مع العلم أن نسبة كبيرة من المعلمين ليست لهم مستويات دراسية عالية ولم يتلقوا تكوينا قاعديا في لغة التعليم و لا في سيكولوجية الطفولة ولا في نظريات التعلم.

ووجدنا أيضا أن البعض من المشكلات اللغوية التواصلية، ترتبط بشخصية المتعلم من خلال ما التمسناه أثناء المقابلات الشفوية وأكدده المعلمون أنفسهم، من ضعف في العمليات المعرفية الأساسية كالانتباه والتركيز والتذكر وأساليب التفكير أثناء التعلم أو أثناء التعبير شفويا وكتابيا في الحصص الدراسية التي قد ترجع هي الأخرى إلى عوامل نفسية ومعرفية كال فقر في الرصيد اللغوي. إلى جانب ضعف استعمالهم لاستراتيجيات التعلم الجيدة التي تساعد على التحكم أكثر في لغة المدرسة كالبحث عن فرص تطبيق لغة التعليم في المواقف الاتصالية الطبيعية أو متابعة برامج تلفزيونية متخصصة من أجل

التعلم، بالقدر الذي يتابعونها من أجل التسلية واللعب كما أظهروه في إجاباتهم خلال المقابلة الشفوية. كما أن لغة التعليم في حد ذاتها وما تحتويه من تعقيدات وشروط عديدة في قواعدها وصيغها، أظهرت أنواعا من الأخطاء والصعوبات النمائية أو التطورية لدى المتعلمين، نتيجة عدم تحكمهم فيها بشكل جيد بحكم مستواهم الدراسي الذي يتواجدون فيه. وهو ما يستدعي التفكير الجدي في كيفية تمكين المتعلمين الجزائريين من القدرة على التحكم في لغات التعليم و التواصل بها شفويا وكتابيا تحقيقا لما حدد كمهارات منشودة في المنهاج الدراسي.

المراجع :

1. . ابراهيم بن حماد الجوهري، 1990 الصحاح في اللغة، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت.
2. . جمعة سيد يوسف، (1997) سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، الطبعة الثانية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر.
3. . دوجلاس براون، (1994)، أسس تعلم اللغة وتعليمها" ترجمة عبده الراحي و علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت.
4. . ديديه بورو، (1997)، اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات بيروت،
5. . رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، (2000) تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي مصر.
6. . زينب محمود شقير 2001، اضطرابات اللغة والتواصل، الطبعة 2 دار النهضة المصرية.
7. . صالح خليل أبوصبح، 1999 تحديات الإعلام: المصادقية الحرة والهيمنة الثقافية، دار الشروق، عمان الأردن.
8. . عبد الحافظ محمد سلامة، 2004 وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر.
9. . فيصل محمد خير الزراد، (1990) اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ للنشر الطبعة الأولى.
10. . كريمان بدير، أملي صادق، (2000) تنمية المهارات اللغوية للطفل، علم الكتب الطبعة الأولى مصر.
11. . مجمع اللغة العربية، (1985) المعجم الوسيط، ط3 مطابع الأوفست شركة الاعلانات الشرقية مصر.
12. . محمد أحمد السيد 1988 . تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح . الطبعة الأولى ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر مصر .
13. . محمد العصيلي عبد العزيز، (1995)، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" مذكرة الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الرياض، السعودية.

- 14.. محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي،(1983)، تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 15.. محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي،(1983)، تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 16.. محمد علي الصويكي،(2007) التعبير الشفهي (حقيقته واقعه وأهدافه، مهاراته وطرق تدريسه وتنقيمه) الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- 17.. ميجل سيجوان(Miguel Siguan) وليم مكاي (William Mackey). (1987) "التعليم وثنائية اللغة " ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد، جامعة الملك سعود بالرياض.
- 18.. وزارة التربية الوطنية،(2009)، التوزيعات السنوية للمواد التعليمية، ديوان المطبوعات المدرسية سنة الجزائر العاصمة.
- 19– Oriol Guasch , (1997)Parler en L1 pour écrire en L2, p23_49 ; Revue Ail(acquisition et interaction en langues étrangère n°10 ,S.C.I.Lang.Grenoble3. France.
- 20–Paula Mariaristea,(2006) Erreurs et apprentissages:le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère .Master2 "didactique des langues "étrangères et TICE" université lumière LYON2.France. .. –
- 21–www.code.ucl.ac.be/users/schelstraete