

## اللغة المرحلية عند متعلمي اللغة العربية من وراثيها

### The Interlanguage of Heritage Arabic Learners

إعداد الباحثة: **خلود أنور سقباني**

أستاذة اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، جامعة فيرجينيا كومولث في قطر، المدينة التعليمية في مؤسسة قطر.

Email: [ksakbani@vcu.edu](mailto:ksakbani@vcu.edu)

#### ملخص الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى دراسة سمات مرحلة من مراحل تعلم اللغة العربية عند وراثيها من أبنائها في الجامعات الأجنبية في العالم العربي، يطلق عليها اللغة المرحلية. وكذلك تصنيف الأنماط اللغوية التي تدرج تحتها، وردّها إلى أسبابها ومصادرها، واقتراح أساليب معالجتها للانتقال بها إلى لغة فصيحة سليمة.

اتباع البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل نماذج كتابية لأفراد عينة البحث المؤلفة من خمس وأربعين طالبة درسن في الأعوام الدراسية 2018-2020م. بلغ المجموع العام للإجابات الخاطئة (521) إجابة. صنّفت على عدة أبواب وفقاً لنسبتها كالاتي: الأخطاء الإملائية، تلتها الأخطاء النحوية، ثم أخطاء التركيب والصيغة، فالأخطاء الصرفية، ثم الدلالية بفارق بسيط. كما ظهر تأثير العامية، وقلة استخدام أدوات الربط، وعلامات الترقيم جلياً في النماذج المكتوبة.

خُصّ البحث إلى أن اللغة المرحلية عند المتعلمين من وراثي اللغة العربية مرحلة طبيعية في دورة التعلم لابد من المرور بها وصولاً إلى مرحلة إتقان اللغة الهدف. كاشفاً عن مجموعة عوامل متشابكة تُفضي إليها؛ كاللهجة العامية، واللغة الثانية، مما يؤدي أحياناً إلى تحجر لغوي مؤقت، إضافة إلى صعوبات داخل اللغة الهدف، وضعف المواد التعليمية المستخدمة.

وللتغلب على الصعوبات السابقة يقترح البحث ترتيب الصيغ والتراكيب والأنماط الأكثر أهمية في اللغة، وتقديمها للمتعلم تدريجياً، فصل متعلمي اللغة من وراثيها عن متعلميها كلغة ثانية في الفصول الدراسية، وضع مواد تعليمية تسد الثغرات بين العامية والفصحى، تعريض الطلاب لكمّ مناسب من النصوص الأصيلة المسموعة والمقروءة، وضرورة ربطها بمهارتي التحدث والكتابة. ناهيك عن وعي المعلم وإدراكه لحاجات هذه الفئة وطبيعتها، من خلال رؤيته الواضحة للمخرجات اللغوية الواجب تحقيقها في نهاية كل مستوى تعليمي.

**الكلمات المفتاحية:** وراثو اللغة، اللغة المرحلية، الأنماط اللغوية، اللهجة المحكية، اللغة الأم، اللغة الأجنبية

## The Interlanguage of Heritage Arabic Learners

### Abstract

This study aims to focus on the features of interlanguage used by learners of Arab heritage studying Arabic in Qatar. It classifies the various linguistic types, and discusses the reasons and resources of those types. It also suggests a processing mechanism to achieve proficiency.

The research followed the descriptive analysis method based on the analysis of the written samples of forty-five students who studied in 2018-2020. The total number of error answers was (521) errors. The research divided them into different types according to their ratio: spelling mistakes, grammatical mistakes, then structural and formulation errors, morphological errors, and finally semantic errors with a slight difference. Also, the impact of colloquialism, the absence of conjunctions tools, and punctuation marks were also evident in the written models.

The study results indicate that interlanguage is a natural phase in the student's path to mastery of Arabic. These results' implications are discussed in terms of colloquial, the second language used as the instructional language, linguistic fossilization, difficulties in the target language itself, and curriculum.

The research offers suggestions for improving heritage learner interlanguage by selecting the vital language formulas, structures, and patterns and presenting them to the learner gradually. In addition, the research proposes developing an educational curriculum to bridge the gaps between the colloquial and Modern Standard Arabic, exposing students to authentic listening and reading texts and linking them to speaking and writing skills. The study also highlights the importance of distinguishing between heritage language learners and non-native learners needs. Finally, the research raises the teacher's awareness of this category's needs, nature, and the importance of linguistic outcomes the learner should achieve at each level.

**Keywords:** Heritage Learners, Interlanguage, colloquial language, Mother Language, Second Language

## 1. مقدمة الدراسة

لا بد لمتعلم اللغات مهما اختلفت لغته الأم أن يستخدم مخزونه اللغوي الخاص به عند اكتسابه لغة ثانية. وهو سلوك لغوي يلجأ إليه المتعلم في محاولة منه إلى توظيف إمكانياته وأساليبه التعبيرية لإتقان اللغة الهدف، واستعمالها بطلاقة لغوية صحيحة كالناطقين بها. وخلال هذه المرحلة من التعلم بغية الوصول إلى اللغة المستهدفة، يخلق الدارس لغة خاصة به لها يطلق عليها اللغة المرحلية أو الانتقالية حيث تمر بسلسلة من عمليات الانتقال والتغيير تقرب المتعلم من اللغة المستهدفة. وتتسم عملية الانتقال اللغوي بوجود نظام خاص يميزها عن اللغة الأولى واللغة الثانية. وقد تناول الباحثون ظاهرة اللغة المرحلية من خلال عدد من المناهج اللغوية التطبيقية، كتحليل الأخطاء، واستراتيجيات التعلم والاتصال، ودراسات المورفيم، والتجرب اللغوي، ونحو ذلك.

تتناول هذه الدراسة بالبحث والتحليل اللغة المرحلية عند فئة المتعلمين من "وارثي اللغة"، وقد ظهر هذا المصطلح بداية للدلالة على المتعلمين الذين يدرسون لغتهم الأم خارج حدود وطنهم، وهي لغتهم بالولادة، أو بالجنسية، أو لأن العائلة في البيت تتكلم بها، لكنهم في الغالب يتقنون العامية واللغات الأجنبية. كما بدأت بعض البحوث مؤخراً تستخدمه للدلالة على متعلمي اللغة العربية الفصحى من الطلاب العرب الذين يدرسون في الجامعات الغربية في العالم العربي، وقد أمضوا تعليمهم ما قبل الجامعي في مدارس تستخدم اللغات الأجنبية، وذلك لما يحملونه من صفات لغوية مشابهة لأقرانهم الذين يعيشون في الخارج مع اختلاف مكانهم الجغرافي.

### 1.1 أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع

ترجع أهمية الدراسة إلى كونها المحاولة الأولى التي تتناول بالبحث والتحليل اللغة المرحلية عند وارثي اللغة. فقد درست عدة أبحاث اللغة المرحلية عند دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، على اعتبارها لغة ثانية لهم، بإخضاعها لعدد من المناهج اللغوية التطبيقية بغرض تحليل لغتهم خلال العملية الانتقالية نحو اللغة المستهدفة، لكن لم تسبق أي دراسة إلى تحليل اللغة المرحلية عند متعلمي اللغة العربية في العالم العربي. كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المراحل التي تمر بها اللغة المرحلية عند هؤلاء المتعلمين، والعوامل المؤثرة في تشكلها، لتصل إلى التغيرات المنظمة وغير المنظمة التي تمر بها بغية تحقيق الكفاءة اللغوية المنشودة. إضافة إلى وجود دراسات متنوعة حول اللغة المرحلية شملت لغات مختلفة إلا أن اللغة العربية لم تتوافر لها هذه الفرصة.

### 2.1 مشكلة الدراسة

تتركز مشكلة الدراسة في صعوبة تحقيق متعلمي اللغة العربية من وارثيها للكفاءة اللغوية المرجوة، أو تمكنهم من الوصول إلى الدقة في الأداء اللغوي. والمدقق في لغة المتعلمين من وارثي اللغة يجد أنها تتفرد بخصائص تميزها عن لغة المتعلمين من الناطقين بغيرها، برغم أنها لا تخلو من الأخطاء ولا ترقى إلى حد الإتقان. فهذه اللغة المرحلية التي تشكلت على لسان المتعلمين ثمرة تداخل بين اللهجة المحكية التي نشأ عليها الطلاب داخل الأسرة والبيئة المحيطة، ويستخدمونها خارج الفصول الدراسية من جهة، وبين اللغة الأجنبية التي تعلموا بها المواد الدراسية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي من جهة أخرى، وذلك في رحلة الوصول إلى اللغة العربية الفصحى الهدف.



### الشكل (1) علاقة اللغة المرحلية بمعرفة الطالب اللغوية

فالخريط اللغوي الحاصل متشابك ومتداخل، لا يتطابق وقواعد اللغة العربية الفصحى اللغة الهدف، كما يخضع للاختلافات الفردية لدى الطلاب، فمخزونهم اللغوي غني بالمفردات، لكنه ضعيف نحوياً وصرفياً، محكوم بالألفاظ المهجنة التي تولدت من رحم العامية الحاضرة للغتهم، بينما آخرون يحفظون النحو، ولا يحسنون توظيفه في إنتاجهم اللغوي باللغة الفصحى الهدف، كما لا تنطبق عليه قواعد العامية أو اللغة الأجنبية. ناهيك عن وجود أخطاء إملائية تعيق الفهم أو تسبب اللبس، والأمثلة كثيرة كالعدد والمثنى والتذكير والتأنيث وحركات الإعراب، مما يدفعنا إلى تحليل هذه اللغة الخاصة التي أُطلق عليها اللغة المرحلية، وظهرت في سبعينيات القرن الماضي في الدراسات والأبحاث المتعلقة باكتساب اللغات، وتعلمها وتعليمها عند متعلمي اللغة الثانية.

### 3.1. أسئلة الدراسة

بالنظر إلى المشكلة البحثية السابقة، فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل هناك نظام لغوي مرحلي خاص بمتعلمي اللغة العربية من وارتثها؟
- 2- ما أنواع الأخطاء في هذا النظام اللغوي؟
- 3- ما صفات هذا النظام اللغوي المرحلي؟
- 4- ما التغير الذي يطرأ على هذه اللغة المرحلية؟
- 5- ما العوامل التي تؤثر في اللغة المرحلية قبل الوصول للغة الهدف؟ وما مصادرها؟

### 4.1. مفاهيم الدراسة

بُنيت هذه الدراسة على مفهومين أساسيين وهما "اللغة المرحلية" و"وارثو اللغة".

#### 1- اللغة المرحلية

مصطلح لغوي تطبيقي يقصد به لغة الأجنبي في أثناء تعلمه اللغة الهدف؛ الثانية أو الأجنبية، ومرحلة النمو اللغوي التي يمر بها في اكتسابه لهذه اللغة (كورد، ١٩٨١، ص. ٦٦-٦٧). ظهر اهتمام الباحثين في ميدان اكتساب اللغة الثانية بهذه الظاهرة اللغوية في أواخر الستينيات، ولم يأخذ بالانتشار إلا في السبعينيات وقد تناوله الباحثون من خلال مناهج لغوية مختلفة؛ كتحليل الأخطاء، واستراتيجيات التعلم والاتصال، ودراسات المورفيم، والتجرب اللغوي. ويعتبر لاري سلنكر أول من اهتم بدراسة اللغة المرحلية عند اكتساب اللغة الثانية، وذلك في دراسة نشرها عام ١٩٧٢م عنوانها Interlanguage، فهو المؤسس الحقيقي لنشأة هذا المصطلح في مجال تعليم اللغات الأجنبية. وقد تُرجم هذا المصطلح إلى مصطلحات عربية أخرى،

مثل "اللغة البيئية"، و"البليغة" ويقصد بها: "اللغة الأجنبية كما ينطق بها متعلموها، أي أنها لغة غير سليمة تماماً، وغالباً ما تكون كثيرة الاعتماد على اللغة الأم، فكأنها مختلفة من لغتين اثنتين" (بعلبكي، ١٩٩٠، ص. ٢٤٥).

بيد أن اللغة المرشحة التي تقصدها هذه الدراسة تختلف عما تقدم ذكره، فاللغة العربية الفصحى لدى الناطقين باللغة العربية لغة رسمية أولى، وليست لغة أم لأي فرد منهم في عصرنا الحالي؛ فالمتعلم في سنواته الأولى قبل التعليم المدرسي المنظم، لا يتلقى هذه اللغة (الفصحى) من والديه وبيئته، وإنما يتلقى مستوى من مستوياتها الدنيا هي العامية، ويستخدمها في التواصل الشفوي مع من حوله. وفي الوقت ذاته لا تعتبر العربية الفصحى لغة ثانية أو أجنبية، فهو عندما يتعلمها في الصفوف يعتمد على خلفية لغوية عربية غير فصيحة.

ويمكن القول إن المتعلم يمر بطور من النمو اللغوي يؤثر في تراكيبه اللغوية، وصيغها، وأنماطها المستخدمة في الإنتاج اللغوي كتابة ومحادثة، وهذا التطور متغير ومتنوع، يسير باتجاه اللغة الهدف وهنا اللغة العربية الفصحى. فلغة المتعلمين من وراثي اللغة العربية غير متطابقة مع اللغة التي ينتجها المتحدثون الأصليون للغة الهدف، كما أنها ليست ترجمة عن اللغات الأجنبية أو عامية خالصة، بل هي لغة هجينة لها نظام خاص يخضع لمراحل مختلفة، وعوامل لغوية وغير لغوية، لا تقتصر على مدرسة أو جامعة أكاديمية، أو معهد تعليمي، أو عمل يتطلب استخدام اللغة الفصحى تحدثاً وكتابة، إنما تمتد حتى يصل الدارس إلى درجة الكفاية اللغوية أو يتوقف عن التعلم (العصيلي، ٢٠٠٥).

#### مراحل اللغة المرشحة

تخضع اللغة المرشحة التي يلجأ إليها المتعلم خلال رحلة وصوله إلى الكفاية اللغوية في اللغة الهدف إلى عدة مراحل تؤثر في تطور لغته تأثيراً حقيقياً. فهي لغة نامية متغيرة تغيراً منتظماً Systematic variation، وغير منتظم يحدث أحياناً، ويختفي أحياناً أخرى Non-systematic variation (العصيلي، ٢٠٠٥، ص. ٨٢).

يدل التغير المنتظم في أداء المتعلم اللغوي على التطور المرحلي الحقيقي لكفايته اللغوية المطلوبة باتجاه اللغة الهدف، وهو سلوك طبيعي يتعلق بطبيعة اللغة المرشحة، وليس بمجموعة المتعلمين أنفسهم. فالأخطاء التي يقع فيها المتعلمون تتأثر بعوامل داخلية وخارجية متشابهة مهما اختلفت لغاتهم الأم، وتفاوتت خلفياتهم المعرفية والثقافية. ويتفق على هذا التغير المنتظم مجموعة من الباحثين مثل سلينكر وألن أجميان وإلين تيرون (العصيلي، ٢٠٠٥).

أما التغير غير المنتظم فيحدث عندما يستعمل المتعلم نمطاً من أنماط اللغة الهدف استعمالاً صحيحاً لفترة من الزمن، ثم يخطئ فيه، ثم يعود لاستعماله بشكل صحيح. كاستخدام وراثي اللغة نوعاً واحداً من النفي لأكثر من زمن. واختلف الباحثون حول هذا النوع من التغير، وتباينت تفسيراتهم ونتائجهم حول مستوى هذا التغير في اللغة المرشحة، فيسمى رود أليس هذا النوع من التغير بالتغير الحر (Ellis, 1994)، وهو ضروري في هذه المرحلة من اللغة حتى يتبنى المتعلم الشكل الصحيح لاحقاً. أما سلينكر فيراه مشابهاً لنمط من أنماط التحجر اللغوي؛ يُوقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية (Slinker, 1972, p. 217)، وهو النكوص backsliding أي عودة المتعلم إلى الوقوع في أخطاء سابقة. بينما يتفق أجميان وإلين تيرون على أن هذا التغير يعود إلى اختلاف السياق اللغوي أو الموقف الاجتماعي لأن المتحدث يركز على شكل اللغة وينسى مراقبة القواعد والتصحيح، وليس بسبب استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم،

حيث يرى أن التغيير كله منتظم وإن بدا غير منتظم. كما ظهر باحثون آخرون أمثال هينر وريتشارد ينج استندوا إلى الجانب الوظيفي من اللغة في تفسير ظاهرة اختلاف الأنماط المختلفة عند المتعلم (العصيلي، ٢٠٠٥، ص. ٨٦). كاستخدامهم أو عدم استخدامهم لـ (ال) التعريف لأهداف وظيفية في الكلمة والجمله.

## 2- وارثو اللغة

أطلق هذا المصطلح بداية على المتعلمين الذين يدرسون لغتهم الأم خارج حدود وطنهم، وهي لغتهم بالولادة، أو بالجنسية، ويستخدمون المستوى العامي منها مع العائلة في البيت والبيئة المحيطة، لأنهم تلقوا تعليمهم بلغة أجنبية. أما في العالم العربي فقد ظهر هذا المصطلح مع تزايد المؤسسات التعليمية الأجنبية من مدارس وجامعات، وازدياد إقبال الطلاب العرب على الالتحاق بها خصوصاً في منطقة الخليج العربي، حيث أصبحت اللغة الإنجليزية ترافق تعليم الطلاب من مرحلة الروضة وحتى مرحلة التعليم الجامعي، لأنها تفتح زمامهم فرص عمل مختلفة بعد التخرج.

وتجدر الإشارة إلى الاختلافات الكثيرة غير المذكورة في المدارس في العالم العربي؛ فهناك مدارس حكومية، وهناك مدارس عربية خاصة، وأخرى أنشأتها إرساليات دينية غير إسلامية. والعالم العربي يدرك أهمية تعليم اللغة العربية، ومع ذلك فالحقيقة القائمة هي أن اللغة العربية لأبنائها ليست في وضع ملائم، بل هي في حالة حرجة حقاً. وأصبح مألوفاً أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى السليمة (الراجحي، ١٩٩٥، ص. ٨٨).

ولا شك أنّ اللغة الإنكليزية استطاعت أن تحتل مكانة كبير بين صفوف الدارسين لأنها قادرة على تسهيل تواصلهم وتفاهمهم في محيطهم الاجتماعي والعملي أيضاً، فأغلبية السكان في الخليج العربية من العمالة الوافدة التي تنتمي إلى نطاق جغرافي متنوع لغوياً وثقافياً تجمعها اللغة الأجنبية، خصوصاً الإنكليزية. أما اللغة العربية فيستخدمها الطلاب العرب ضمن نطاق الأسرة وعلى المستوى العامي. ورغم ما سبق لا يمكن أن نعم القول بأن كل طالب عربي درس في الجامعات الغربية هو وارث لغة، نظراً لتفاوت التعرض اللغوي، والقدرات اللغوية، والخلفية الثقافية.

تعتبر فئة وارثي اللغة فئة جديدة إلى حد ما، لأنها لم تأخذ الوقت الكافي بالبحث والدراسة، فهي فئة وسطية، المتعلمون فيها لا يتمتعون بالخصائص اللغوية لأبناء اللغة الذين تعلموا باللغة العربية في المدارس والجامعات، وليسوا كمتعلمي اللغة الثانية الذين عاشوا خارج العالم العربي. فهم يحملون خصائص لغوية وثقافية مشتركة بين الفئتين.

## 2. الدراسات السابقة

ظهر الاهتمام باللغة المرشحة في البداية من خلال الدراسات التي بحثت في طبيعتها والتعريف بها، وماهيتها، ونظامها. وكما ذكرنا كان السبق في هذا المجال لدراسة سلنكر، وكوردر حيث تعلقت بمتعلمي اللغة الثانية. ولا توجد دراسات على حد علم الباحثة تناولت اللغة المرشحة عند متعلمي اللغة العربية من وارثي اللغة. ويذكر البحث هنا أقرب الدراسات المتصلة بموضوعه، حيث تناولت اللغة المرشحة أو كانت اللغة المرشحة جزءاً منها مع اختلاف أهدافها.

**1- دراسة (العصيلي، عبد العزيز، ٢٠٠٥): التحجّر اللغوي: دراسة في اللغة المرحلية لمتعلمي العربية.**

هدفت دراسة عبد العزيز العصيلي إلى تعريف التحجّر اللغوي، وتبيّن طبيعته، وذكر أنواعه، وتوضيح أسبابه. وقد اقترحت الدراسة أيضاً أساليب الوقاية منه، وعلاجه. وذلك من خلال سبعة أسئلة للإجابة عنها حول التحجّر اللغوي وأسبابه وعلاجه. قسمت الدراسة إلى جانبين: الأول نظري، والثاني تطبيقي ميداني. وأجريت على مئة طالب وطالبين من المستوى المتقدم في جامعة الإمام محمد بن سعود. طبقت الدراسة منهج تحليل الأخطاء لأنواع المواد الثلاثة التي جمعتها؛ كتابات سابقة، كتابة تعبيرية، واستبانة تألفت من أربعة أجزاء. حلّلت الدراسة الكتابات السابقة تحليلاً أولياً، واستنبطت منها الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة التي بلغ تكرارها ست مرات أو أكثر، ثم صنّفت الأخطاء في موضوعات صرفية ونحوية. أما بالنسبة للكتابة التعبيرية والاستبانة فكان تحليلاً كاملاً ومفصلاً حيث قُسمت عينة الدراسة في الكتابة التعبيرية إلى ثلاث فئات: متفوقين، ومتوسطين، وغير متفوقين، ثم صنّفت الأخطاء إلى صرفية ونحوية. كما قام البحث بتحليل إجابات الطلاب عن أسئلة الاستبانة وتحديد أهم نتائجها للتوصل إلى أهم أسباب التحجّر اللغوي.

خلّصت الدراسة إلى وجود صيغ وتراكيب معينة تتحجر لدى متعلمي اللغة العربية تختلف طبيعتها عن الأخطاء الشائعة، وتحدث لأسباب مختلفة؛ بعضها يعود إلى خلفيات المتعلمين في تعلم اللغة العربية لغة أجنبية في بلدانهم، وبعضها يعود إلى تقدير المتعلم لنفسه ونظراته إلى تعلم اللغة العربية. عرضت الدراسة أيضاً أسباب التحجّر المختلفة منها: تلقي المتعلم للغة العربية من معلمين ناطقين بغيرها مع نقص أو انقطاع في ممارسة مهارات اللغة العربية، ضعف تواصل المتعلم مع الناطقين باللغة، اقتصاره على قراءة النصوص المقررة أو الاستعانة بمصادر غير موثوقة، مع شعوره بالإحباط وخيبة الأمل من التقدم. واقترحت أخيراً حلولاً لعلاج التحجّر اللغوي، وتلافيه قبل وقوعه أو علاجه بعد وقوعه.

يُحسب للدكتور العصيلي في هذه الدراسة كونها أول دراسة تناولت موضوع التحجّر اللغوي عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كما ذكر في مقدمتها. وقد استوفت ذكر الكثير من الأنماط اللغوية التي تتحجر فيها لغة الطلاب. واللافت فيها تقديم اقتراحات وحلول تساعد على الوقاية من الوصول للتحجر، ومنع حدوثه وعلاجه في حال تحجرت الأخطاء. لم تجد الباحثة اختلافاً حقيقياً بين طبيعة الأنماط المتحجرة والأخطاء الشائعة كما ذكر في دراسة العصيلي. كما اقتصر على الأخطاء النحوية والصرفية في دراسة التحجّر. وتختلف دراسة العصيلي عن الدراسة الحالية في أن هذه الدراسة تناولت بالتحليل الأنماط الخاطئة والصحيحة عند وراثي اللغة العربية، وصنّفت الأخطاء في الأنماط اللغوية المتنوعة، حتى أنها لم تغفل علامات الترقيم. واستفادت من دراسة العصيلي في الحديث عن التحجّر اللغوي كسمة من سمات اللغة المرحلية.

**2- دراسة (قطب، صلاح، ٢٠٠٨): اللغة المرحلية للناطقين بغير العربية: دراسة نظرية تطبيقية.**

أجرى قطب دراسته اللغة المرحلية على الناطقين بغير العربية، ووضح في مقدمة بحثه أنه على الرغم من اعتبار نظرية اللغة المرحلية واحدة من نظريات تعلم اللغات الأجنبية، ودرستها هي أساس الدراسات في اكتساب اللغات، لا توجد دراسة موضوعية ربطت بين تحليل الأخطاء واللغة المرحلية باللغة العربية. هدفت دراسة قطب إلى معرفة اللغة المرحلية وخصائصها في المستويات الدراسية من المستوى الأول وحتى المستوى السادس ونسبة ورودها في كل مستوى، اشتملت الدراسة على جانبين؛

نظري، تحدث فيه عن مفهوم اللغة المرئية، ومرادفها، واتجاه تحليل الأخطاء، وسبب الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية. ثم الجانب التطبيقي من خلال دراسة الأخطاء اللغوية التي وردت في كتابات العينة المدروسة.

اتبعت الدراسة منهجاً وصفيًا تحليلياً، فطبقت منهج تحليل الأخطاء اللغوية على عينة الدراسة المؤلفة من مئة واثنى عشر دارساً من طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، من مستويات الإعداد اللغوي الأربعة، والدبلوم الأول والثاني. وشملت مادة الدراسة التعبير المكتوب. قام الباحث بتحليل الكتابات في أوراق العينة، وفرزها إلى خطأ وصواب، ثم صنفها تبعاً للتصنيف اللغوي حسب عدد مرات ورود الخطأ على مستوى النحو، والصرف، والمعجم، والدلالة، والأصوات، والأسلوب. وبعد دراسة إحصائية اعتمدت على النتيجة الرقمية باعتبارها نتيجة محددة ودقيقة إلى حد بعيد.

توصلت نتائج البحث إلى أن هناك أخطاء لغوية يزيد ورودها في المستويات المتقدمة، وأخرى فيها تقارب بين المستويات، وأخطاء لغوية تباينت فيها المستويات الدراسية، ولم تحقق فرض البحث كالمستوى الأول والسادس. بينما وجدت أن الأخطاء في المستويات الثاني والثالث والرابع والخامس تقل كلما تقدم الطالب في المستوى الدراسي، حيث بدأت بأربع مرات، ثم ثلاث مرات، ثم مرتين. وهذا يحقق فرض البحث. كما رتبت الدراسة الأخطاء الأكثر شيوعاً بين أخطاء الدارسين، وهي على الترتيب؛ في المرتبة الأولى أخطاء التعريف والتنكير في المستويات الدراسية: الأول، والثاني، والرابع، ثم أخطاء حروف المعاني في المرتبة الثانية في المستويات الدراسية: الثالث، والخامس، والسادس، ثم أخطاء الأصوات في المستوى الدراسي الأول في المرتبة الثالثة. أما أخطاء الصرف، والنحو، والمعجم فقد قلت مع تقدم المستوى الدراسي.

من الواضح أن هذه الدراسة اعتمدت على مبدأ تكرار الأخطاء ونسبتها، وورودها في كل مستوى دراسي لتقييم خصائص اللغة المرئية عند الناطقين بغير العربية، وهذا يختلف مع الدراسة الحالية التي تدرس سمات اللغة المرئية عند وراثي اللغة في مستوى محدد، وتحلل العوامل التي تؤثر في النظام اللغوي لعينة الدراسة.

إن دراسة قطب بناء على المبدأ السابق لم تحقق فروض البحث في جزء منها، بينما تحقق في جزء آخر، ففي رأي الباحثة إن جمع الكتابات من المستوى الأول كأداة دراسة لا تناسب المستوى، لأن إنتاجهم اللغوي قليل ومحدود، ومن المستحسن لو اعتمد الباحث على جمع عينة الإنتاج اللغوي شفويًا. وما يؤخذ على الدراسة أيضاً اعتمادها على الطريقة الإحصائية والرقمية في تحليل الأخطاء، وليس على التعمق في الأسباب واقتراح الحلول للمضي في اللغة المرئية إلى تحقيق الكفاية اللغوية للطلاب.

أما النوع الآخر من الدراسات فكان له أهداف أخرى خاصة. فهي ليست دراسات تطبيقية بل تعريفية باللغة المرئية وما يتعلق بها من مناهج، نبدأ بـ:

### 3- دراسة (العصيلي، عبد العزيز، ٢٠٠٥): اللغة المرئية في دراسة المورفيم: عرض ونقد وتوجيه.

هدفت دراسة العصيلي إلى التعريف بمناهج البحث في دراسات المورفيم على ضوء اللغة المرئية، وتصنيفها، وعرض الدراسات فيها، وتحليلها ونقدها، وتقديم مقترحات للاستفادة منها في دراسة اللغة المرئية لمتعلمي اللغات الأجنبية بعام، و متعلمي اللغة العربية خاصة. وتعتقد الدراسة أن دراسة المورفيم مهمة لأنها توازي دراسة اللغة المرئية.

استُهلَّت الدراسة بالتعريف بالمورفيم وأنواعه، ووظائفه، ثم نشأة دراساته، انتقلت فيما بعد لإلقاء الضوء على نظرية القواعد الكلية أساس فكرة دراسات المورفيم، وربطت الدراسة بالنظرية. كما بيّنت أوجه النقص في دراسات اللغة المرحلية، ودراسة المورفيم من ناحية المنهج واستخلاص النتائج. وفي عرضها لدراسات المورفيم قسمتها إلى؛ أولاً: دراسات عامة في اكتساب اللغة الأم، واكتساب الأطفال اللغة الثانية، واكتساب الكبار اللغة الثانية. ثم حللتها وقوّمتها. ثانياً: دراسات خاصة قُصد بها دراسة النمو المرحلي الخاص في اكتساب كل مورفيم.

ختمت الدراسة باقتراحات وتوجيهات للأبحاث القادمة في اللغة المرحلية لدى متعلّمي اللغة العربية كدراسة النمو اللغوي لدى الناطقين باللغة العربية والمتعلّمين من الناطقين بغيرها.

تأتي أهمية هذه الدراسة من العرض القيم والشامل للدراسات الأجنبية التي تمت في ذلك الوقت، وقد أُغفل ذكر الكثير منها في المصادر العربية. فالدراسة الحالية كوّنت لمحة شاملة عن كل ما تم إنجازه حتى الآن من خلال العرض السابق، فضلاً عن الاقتراحات الغنية التي ذكرتها، واستفادت منها الدراسة الحالية من ناحية دراسة النمو اللغوي لدى الناطقين بالعربية.

#### 4- دراسة (العصيلي. عبد العزيز، ٢٠٠٥): مناهج البحث في اللغة المرحلية.

نشر العصيلي هذه الدراسة بعد أن أمضى حوالي عقدٍ من الزمن ليقدم للباحث العربي معلومات متفرقة في ثنايا المصادر الأجنبية، وغير مصنفة تحت عنوان اللغة المرحلية. فهدف إلى التعريف باللغة المرحلية، ثم تحدّث عن بداية نشأتها في ستينيات القرن الماضي، ثم أولى جزءاً للحديث عن سماتها وخصائصها.

انتقلت الدراسة فيما بعد لتتناول مناهج البحث العشرة في اللغة المرحلية والدراسات فيها. وهذه المناهج حسب ما جاء في الدراسة هي: التحليل التقابلي، تحليل الأخطاء، القواعد الكلية، دراسات المورفيم، النمو المرحلي الخاص، العمليات اللغوية الهرمية، التصنيف المعجمي للمورفيمات، استراتيجيات استعمال اللغة، التغيّر في اللغة المرحلية، والتحرّج اللغوي.

قامت الدراسة بتصنيف المناهج وشرحها، والتعمق في نشأتها، وأهميتها، وتطورها، ثم تابعت تحليل المناهج، ونقدها، وبيان علاقتها باللغة المرحلية. واختُتمت الدراسة بتقديم مقترحات للدراسات القادمة عند دراسة اللغة المرحلية لمتعلّمي اللغات الأجنبية عامة، ومتعلّمي اللغة العربية خاصة.

وخلّصت الدراسة إلى تصنيف الباحثين طبقاً لمناهج البحث في اللغة المرحلية إلى مجموعتين: الأولى؛ ترى أن مناهج البحث في اللغة المرحلية هي مناهج البحث في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها. والثانية؛ ترى خلاف ذلك فتقتصر البحث في مناهج اللغة المرحلية على مناهج محدودة.

لا شك أن الدراستين الأخيرتين من المراجع الهامة التي لا بد لأي باحث في اللغة المرحلية من العودة إليهما للاطلاع والتزود بما جاء فيهما. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذا العمل الجليل في وضع خطة عمل لها للوصول إلى تحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها البحثية، واختيار منهج يلائم فرضياتها لمعرفة سمات اللغة المرحلية عند المتعلّمين من وارثي اللغة.

### 3. مجتمع البحث وعينته

اختارت الدراسة مجتمع البحث من طلاب المستوى المتوسط الأعلى في اللغة العربية - قسم تاريخ الفن في جامعة فرجينيا كومولث الأمريكية في المدينة التعليمية في دولة قطر. وقد درسوا في الأعوام الدراسية 2018-2020م. ينتمي هؤلاء الطلاب إلى بلدان عربية مختلفة، وخلفيات لغوية متنوعة، يدرسون في المرحلة الجامعية للحصول على درجة البكالوريوس. وتتراوح أعمارهم بين تسعة عشر عاماً واثنين وعشرين عاماً. درس الطلاب في الغالب في مدارس دولية، تستخدم اللغة الأجنبية لغة للتدريس. بلغ حجم عينة البحث العشوائية خمساً وأربعين طالبة، تنوعت من حيث العمر والدين والجنسية، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، فضلاً عن اللهجة المحكية أو اللغة الثانية.

واعتبر البحث أن هذه العينة هي تحديداً الأمثل لتطبيق أدوات البحث عليها، لأن الطلاب أمضوا عدداً مناسباً من الساعات الدراسية يساعدهم على اكتساب استراتيجيات التعلم، والمهارات اللغوية التي تسهم في تشكيل مخزون لفظي مناسب، وتؤهلهم للإنتاج اللغوي في مهارتي الكتابة والكلام، وما زالت في طور النمو المرحلي وصولاً للكفاية اللغوية.

### 4. أداة البحث

تعتمد الدراسة على مئة ورقة من التعبير الكتابي كأداة لها، جمعت من الواجبات الكتابية للطلاب خلال الفصول الدراسية السابقة، وقد تنوعت من حيث وظائفها اللغوية ومهامها المطلوبة، طولها أو قصرها بما يتناسب مع مستوى الطلاب. احتوت الواجبات على نماذج كثيرة ومتفرقة من إجابات الطلاب عن أسئلة الفهم والاستيعاب لنصوص مقروءة أو مسموعة، بحث قصير حول موضوع محدد. ركزت الواجبات حول وظائف لغوية محددة مثل؛ استخراج معلومات، وصف، أو تفسير، تحليل، إبداء رأي، تلخيص، تقرير إلى غيره من وظائف اللغة المناسبة. أُطلب من الطلاب توظيف مفردات محددة بغرض تدويرها وتفعيلها. ودوماً من اللازم مراعاة الصحة اللغوية المطلوب تحققها، والحفاظ على ترابط الموضوع باستخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات. ناهيك عن علامات الترقيم.

### 5. منهج البحث وخطواته

يطبق هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. فهو يقوم على منهج تحليل أخطاء العينة اللغوية للمتعلّمين على ثلاث مراحل: تحديد الخطأ، ثم وصفه، وتفسيره. والمقصود بالأخطاء هنا هو انحراف أداء المتعلّمين عن نظام اللغة الهدف بشكل منظم ومتكرر. جمعت الباحثة واجبات الطلاب من الكتابات التعبيرية والمقيدة، وأوراق الإجابات على أسئلة النصوص المسموعة والمقروءة التي لا تقل عن صفحتين، وهي استجابة لأسئلة محددة، كما جمعت الأوراق من مواضيع غير مقيدة بالقواعد أو الصرف أو منقولة من موضوعات سابقة. صحت الباحثة كتابات الطلاب السابقة، واستنبطت منها الإجابات الخاطئة والصحيحة، ووزعتها في جداول مرتبة للصواب والخطأ، ولم تقتصر على الأخطاء فقط لتتمكن من تشكيل صورة واضحة عن لغة الطلاب المرحلية. ثم حلت الأخطاء وصنفتها حسب فئاتها وعدد تكرارها وشيوعها.

## 6. نتائج البحث

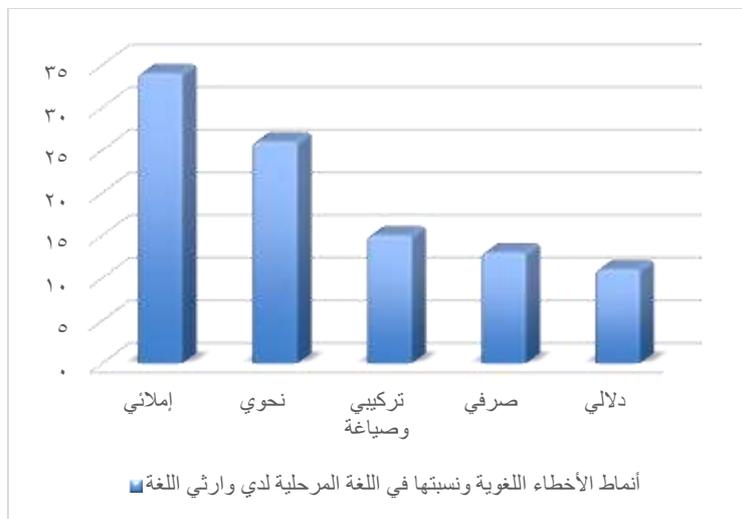
تبين من نتائج الكتابات السابقة أن نسبة الأخطاء التي وقع فيها الطلاب تتجاوز نسبة الصواب من اللغة الفصيحة السليمة التي أنتجوها في واجباتهم. فقد تخلل لغتهم وأسلوبهم في الصياغة، واستخدام المفردات، أخطاء متنوعة تكررت، ووقعت في أبواب كثيرة، بشكل أثر على إنتاجهم اللغوي السليم. ويمكن ملاحظة صفة عامة غلبت على الأخطاء وهي محاولة المتعلمين التصحيح التلقائي لما وقعوا به من أخطاء، ثم الوقوع بالخطأ مرة أخرى، ثم تصحيحه في مواضع أخرى، مما يؤكد للباحثة بعض صفات اللغة المرحلية الغالبة في إنتاجهم اللغوي.

وقد رتب البحث أنواع الأخطاء ترتيباً تنازلياً معتمداً على كثرة تكرارها، حيث بلغ عدد أنماط اللغوية الكلي (٥٢١) خطأ، صنفت في الأبواب الآتية:

- أخطاء إملائية
- أخطاء نحوية
- أخطاء التركيب والصياغة
- أخطاء صرفية
- أخطاء دلالية

- إضافة إلى استخدام العامية، وقلة استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم.

يُظهر الشكل (٢) تزايداً ملحوظاً في عدد الأخطاء الإملائية حيث بلغت (١٧٣) خطأ، بنسبة مئوية قدرها (٣٣,٢٠٪)، تلتها من حيث العدد الأخطاء النحوية التي بلغ عددها (١٤٠) خطأ، بنسبة مئوية قدرها (٢٦,٨٧٪)، بينما انخفض عدد الأخطاء في نمط أخطاء التركيب والصياغة لتبلغ (٧٥) خطأ، بنسبة مئوية قدرها (١٤,٣٩٪). في حين تقاربت الأخطاء الصرفية وأخطاء الدلالة حيث شكّلت (٦٨) خطأ و (٦٥) خطأ، بنسبة وقدرها (١٣,٠٥٪) و (١٢,٤٧٪) على الترتيب. ويوضح الشكل الآتي تفاوت نسبة الأخطاء حسب أنماطها اللغوية.



الشكل (2) أنماط الأخطاء اللغوية ونسبتها في اللغة المرحلية

## 7. تحليل النتائج ومناقشتها

وزَّع البحث أنماط الأخطاء في خمسة أبواب رئيسة، وتناولها بالتحليل والمناقشة تفصيلاً للوقوف على أهمها، وبيان مصادرها وأسبابها. مع الأخذ بالاعتبار خصوصية الأنماط التي يقع بها متعلمو اللغة العربية من وراثتها، واختلافها عن متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. فكانت على النحو الآتي:

### 1- الأنماط الإملائية

سيطرت الأخطاء الإملائية على الإنتاج اللغوي الكتابي للمتعلمين، حيث لم يتمكنوا في أغلب نتائجهم الكتابي من ضبط القواعد الإملائية للكتابة العربية. ومن الأخطاء التي ظهرت في كتابتهم:

- الخلط بين الصوائت والحركات القصيرة.
- رسم الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة.
- إثبات أو حذف همزة الوصل والقطع، خلافاً لما يقتضيه السياق.
- خطأ في رسم التنوين فوق التاء المربوطة والألف المقصورة.
- حذف الألف في (ال) التعريف عند اتصالها بحروف الجر.
- حذف أو زيادة الألف بعد واو الجماعة.
- حذف أحد الحروف المتشابهة المكررة بدلاً من إثباتها.
- إبدال التاء المربوطة تاء مفتوحة أو العكس.
- إبدال الألف القصيرة بالهاء.
- الخلط بين الحروف الهجائية متقاربة المخارج.
- إبدال بين التاء المربوطة والألف الطويلة أو القصيرة أو الهاء في آخر الكلمة.
- إبدال حروف المد بهمزة القطع.
- تبديل مواضع الحروف في الكلمة.

ولاحظت الباحثة أن المتعلمين تأثروا في إثبات همزة القطع أو حذفها بنطقهم لها في العامية المحكية، وغالباً ما أسقط الطلاب الهمزة أو أضافوها في غير موضعها، غير عابئين بأهمية كتابتها. كما خلطوا في استخدام التاء المربوطة والتاء المفتوحة بين الأسماء والأفعال للتأنيث. ومن الواضح تردد الطلاب في استعمالها، فأحياناً أحسنوا استخدامها وأحياناً أخطأوا في الأوراق نفسها، وهذا يرجع لتشابه نطقها في العامية.

## 2- الأنماط النحوية

في ضوء تحليل عينة الدراسة تبين غياب قدرة الطلاب على توظيف القواعد النحوية التي تعلموها، وضبط سلامة النص لتوحي الصحة اللغوية. لقد سيطر استعمال العامية على القواعد الصحيحة، فنصبوا وجروا ورفعوا الكلمات في غير مواضعها الصحيحة، مما اعتادوا عليه في اللهجة المحكية. فعلى سبيل المثال: أخطاء إسناد الفعل إلى الفاعل في التثنية والجمع، وربما هذا يعود إلى التأثير بقواعد اللغة الأجنبية التي يدرسون بها في المدرسة والجامعة. أيضاً حذف النون من آخر الفعل المضارع المرفوع، الجهل بقاعدة التقديم والتأخير في بعض الأبواب النحوية كالفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمعطوفات. ويظهر هنا جلياً سمة من سمات اللغة المحلية في استخدام أداة النفي نفسها مع أكثر من زمن. ونذكر هنا كل أنماط الأخطاء التي وجدت في تحليل العينة:

- أخطاء في المطابقة بين العناصر: كالصفة والموصوف، المعطوف والمعطوف عليه.

- إسقاط حرف الجر، أو حرف جر غير مناسب للمعنى، والخلط بين حرف الجر وحرف العطف.

- رفع ما يقتضي النصب أو العكس: مثل رفع خبر الأفعال الناقصة، رفع الاسم بعد النواسخ، رفع المفعول به، نصب خبر المبتدأ.

- تعريف ما يجب تنكيهه في الإضافة وعكسه.

- الخلط بين الإضافة والنعته.

- المطابقة بين الفاعل مع الفعل في الإسناد، من حيث التنكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع.

- الخطأ في علامة الإعراب بالحروف: جر جمع الذكر السالم بواو والنون، نصب الاسم بعد حرف الجر.

- أخطاء في استعمال الاسم الموصول للدلالة على الجمع والمفرد.

- أخطاء في استعمال اسم الإشارة كاسم الإشارة لغير العاقل.

- أخطاء في الضمائر المناسبة: كالضمير العائد.

- حذف عنصر لغوي: كحذف النون من آخر الأفعال الخمسة المرفوعة

- خطأ في استخدام أسلوب التفضيل: قاعدة الاسم بعد اسم التفضيل.

- أخطاء في موافقة العدد أو مخالفته للمعدود.

- لا يوجد استخدام للأعداد الترتيبية حين يقتضي السياق.

- استخدام خاطئ لأدوات النصب مع الفعل.

- الخلط بين الأداتين (أن) / (أنَّ) مع الاسم والفعل.

- زيادة عنصر لغوي: مثل إثبات حروف العلة بعد الجازم، إثبات نون الفعل حيث تقتضي الحذف.

- أخطاء في صيغة المبني للمجهول ونائب الفاعل والمفعول به.

- خطأ في رد حروف العلة إلى أصلها.

- استبدال صيغة التثنية بالجمع.

### 3- أنماط التركيب والصياغة

والمقصود بها في البحث الأخطاء التي تمس تركيب الجملة ومكوناتها وعلاقاتها وترتيب عناصرها، فهي تسبب اللبس والغموض وتؤثر في النظم العام للتركيب والجمل.

وإذا تمعنا في الأخطاء التركيبية في الأوراق المدروسة، نلمس صعوبة بالغة لدى المتعلمين في صياغة التركيب في التعبير الكتابي بشكل يتوافق مع اللغة العربية الفصيحة اللغة الهدف، فجاء بناؤها ركيكاً ضعيفاً. مما يشير إلى غياب الممارسة والتدريب عند وارثي اللغة، وقلة التعرض لنصوص قراءة واستماع باللغة العربية الفصيحة لمحاكاتها والاستفادة منها. كما حملت الجمل والعبارات ملامح اللغة الأجنبية التي يعرفها الطلبة كتفضيلهم البدء بالجمل الاسمية، وتجنب الجمل الفعلية وتأخير رتبة الفعل، أو استعمال أدوات الربط وظروف الزمان للبدء بالجمل والربط بين الفقرات، ناهيك عن حذف الضمائر أو زيادتها دون لزومها، أو اختيار تعبيرات مبهمه تزيد المعنى غموضاً. إضافة إلى الاتكاء على المخزون العامي، وهو إن دلّ إنما يدلّ على التعطل اللغوي، أو ما يمكن أن نسميه تحجراً لغوياً مؤقتاً. ومن أنماط الأخطاء التي وُجدت في تحليل الأوراق نذكر الآتي:

- نقص كلمات أساسية ذات دلالة متصلة بسياق الجملة والتعثر في صياغتها.

- تركيب غير مستخدم في اللغة الهدف، أو مبهم يزيد المعنى غموضاً.

- تعبير خاطئ، أو مبهم لا يؤدي المعنى المطلوب.

- نفي خاطئ للتركيب يؤثر على معنى السياق، مما يدخل في الأخطاء النحوية والتركيبية معاً.

- حرف جر غير مناسب يؤثر في معنى السياق.

- ركاكة التركيب لكثرة المعطوفات.

- زيادة ضمير أو تكراره في سياق الجملة.

- ترتيب المفردات في الجملة ترتيباً خاطئاً.

- أدوات غير مناسبة تزيد المعنى لبساً وغموضاً.

- تأخير رتبة الفعل إلى نهاية الجملة.

### 4- الأنماط الدلالية

لا شك أن الدلالات والمفردات المعجمية هي الأساس الذي يقوم عليه بناء الجملة والسياق، والعلاقة وثيقة بين الدلالة والصرف. ومن البديهي أن قوة السبك والصياغة في مهارة الكتابة تعتمد على المخزون اللفظي عند المتعلمين،

وفي حالة عينة البحث من وراثي اللغة جاء المخزون اللفظي من اللهجة العامية أو نقلاً عن اللغة الأجنبية، فكان وفيراً كماً، لكنه فقير كيفاً. ففي أغلب النماذج لم يستطع الدارس أن يوظف مفرداته بشكل يظهر قدرته وكفايته اللغوية في اللغة الفصحى، حيث ساق الدارسون مفردات استبدلوها بأخرى لا تؤدي المعنى المطلوب، أو بعيدة المدلول بل استخدموا الأضداد دون دراية بمدلولاتها الحقيقية.

ويمكن تلخيص الأخطاء الدلالية التي وقعوا فيها بالآتي:

- استخدام معنى الضد للمفردة المقصودة في السياق.

- مفردة غير مناسبة للسياق.

- مفردة في غير معناها، غير مناسبة في الدلالة.

- استبدال كلمة بأخرى.

- استخدام مرادفات لا تؤدي المعنى المطلوب.

- صياغة المعنى بجمل غير مفهومة.

#### 5- الأنماط الصرفية

ثمة أمر رصدته البحث في العينات المدروسة من كتابات المتعلمين وراثي اللغة، حيث أن قلة منهم يعرفون الأوزان المجردة والمزيدة وصيغها الاشتقاقية. فهم إن استعملوها، وإنما بحكم التعود على سماعها واستخدامها في العامية، وليس عن دراسة وتعلم. فمثلاً يقيس الدارسون على واحد من الأوزان المستخدمة، فينتجون صيغ اشتقاقية غير مستعملة أو غير موجودة في أبنية الصرف، بزيادة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بأخر، فيقع المعنى في اللبس. وعلى الرغم من أن الأوزان الصيغ المزيدة قياسية ثابتة، إلا أن المتعلمين لا يحفظون هذه الأوزان، بل يحاولون تخمينها معتمدين على معرفتهم بالعامية. وتوزعت الأخطاء الصرفية ضمن الفئات الآتية:

- الخلط بين صيغتين من أصل واحد واختيار عنصر غير صحيح في معنى السياق.

- الخلط بين وزنين ليسا من أصل واحد، واختيار صيغة فعل مضارع غير مناسبة.

- الخلط بين وزنين، واشتقاق وزن فعل ماض غير مناسب في المعنى.

- الخلط بين وزنين، واشتقاق صيغة مصدر غير مناسبة.

- اشتقاق صيغة غير موجودة/مستخدمة.

#### علامات الترقيم

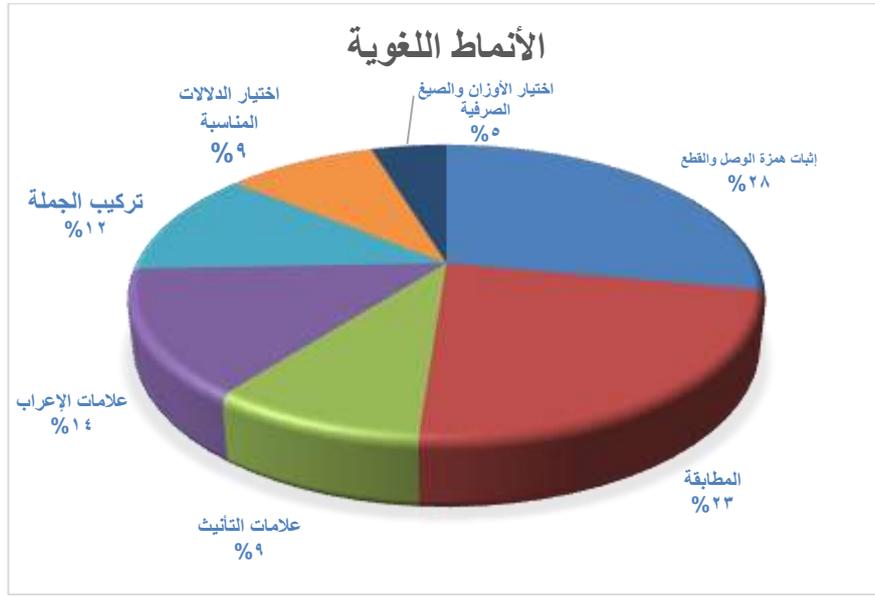
أهمل الدارسون في عينة البحث علامات الترقيم إهمالاً ملحوظاً في كتاباتهم. فقد لوحظ خلال تحليل الإنتاج الكتابي أن (11%) فقط من المتعلمين استخدموا علامات الترقيم، وقد اقتصر في الوقت ذاته على النقطة والفاصلة بين الجمل والفقرات.

أما بقية المتعلمين، فأهملوها كلياً مما جعل الجمل طويلة، وأفسد المعنى من ناحية، وأثر على المهارات الإنشائية من ناحية أخرى. ومن الملاحظ أن حتى استخدامها لم يكن منتظماً، ولا يتبع أسلوب الترقيم في نظام الكتابة العربية، بل كلما استشعر الطلاب ضرورة استخدامها. ويُرجح البحث إغفال المتعلمين لعلامات الترقيم إلى أنهم لم يُدرّبوا على استخدامها في صفوفهم الدراسية بقدر كافٍ من جهة، ولم توليها مناهجهم الدراسية الاهتمام اللازم من جهة أخرى، فلم يتعرضوا لكمّ كافٍ من النصوص المقرّوة يمكنهم من إتقان استعمالها، بالتالي لم يدركوا أهميتها في النصوص الكتابية التي ينتجونها، فأصبح إهمالها أو استعمالها عادة.

### 8. مناقشة النتائج

باستعراض نتائج البحث السابقة وتحليلها، وبناء على تصنيف أنماط الأخطاء اللغوية، يمكن تحديد أهم الموضوعات التي وردت فيها الأخطاء وأسبابها. علماً أن بعض الموضوعات ليس لها أبواب نحوية أو صرفية أو غيرها خاصة بها، بل هي متناثرة في ثنايا اللغة تدخل ضمن الاستعمال التداولي والأساليب، ويعود للمعلم المنوط بالعملية التعليمية ترتيبها، وتقديمها للمتعلمين حسب حاجتهم اللغوية. وقد رتب البحث أهم الأنماط اللغوية التي وقع المتعلم فيها وفقاً لأداة البحث، استناداً إلى كثرة تكرارها في النماذج الكتابية، فجاءت وفق الترتيب الآتي والمبين في الشكل (3):

- إثبات أو حذف همزة الوصل والقطع، خلافاً لما يقتضيه السياق.
- الخلط بين علامة التأنيث في الأفعال والأسماء.
- إبدال بين التاء المربوطة والألف الطويلة أو القصيرة أو الهاء في آخر الكلمة.
- أخطاء في المطابقة بين العناصر التي تجب فيها المطابقة: كالصفة والموصوف، المعطوف والمعطوف عليه، التعريف والتكثير، الفعل والفاعل، التذكير والتأنيث، الأفراد والتنثية والجمع، العدد والمعدود، الضمير العائد.
- إسقاط حرف الجر/ حرف جر غير مناسب للمعنى/ الخلط بين حرف الجر وحرف العطف.
- الخلط بين التركيب الإضافي والنعته.
- الخطأ في علامات الإعراب بالحروف أو بالحركات.
- الخلط في استخدام أداة النفي مع الجملة الفعلية والاسمية.
- نقص كلمات أساسية ذات دلالة متصلة بسياق الجملة، والتعثر في صياغتها، أو ترتيب المفردات في الجملة ترتيباً خاطئاً.
- تركيب غير مستخدم في اللغة الهدف، أو مبهم يزيد المعنى غموضاً.
- مفردات غير مناسبة للسياق (مرادفات أو أضداد) لا تؤدي المعنى المطلوب.
- الخلط بين الأوزان والصيغ الاشتقاقية، واختيار صيغ غير مستخدمة.



الشكل (3) أهم الأنماط اللغوية التي وقع فيها المتعلم

يُمكن من خلال هذه الأنماط اللغوية تحديد سمات اللغة المرحلية والعوامل اللغوية، وغير اللغوية المؤثرة فيها عند متعلمي اللغة العربية من وراثيها. إن أخطاء اللغة المرحلية كما ذكرنا سابقاً أمر طبيعي، يجب أن يقع المتعلم فيها خلال رحلته باتجاه إتقان اللغة الهدف، هي مؤشر على اكتسابه أشياء جديدة، وأنه سينتقل إلى مرحلة أخرى في اقترابه من اللغة الهدف (العصيلي، 2016).

ويحدد البحث سمات اللغة المرحلية بتأثير العوامل الآتية:

#### 1- اللهجة العامية:

كثير من الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون تعود إلى تأثير اللهجات العامية التي نشؤوا عليها في البيت والبيئة المحيطة بهم. على سبيل المثال: أثرت العامية في ترتيب الكلمات في الجمل، رتبة التأخير والتقديم خاصة مع الأفعال، الأخطاء في حركات الإعراب؛ الرفع، والنصب، والجر، الأوزان والاشتقاقات، الأمثال تكاد تكون لا حصر لها. فالعامية هي الإنتاج اللغوي الأول لمخرجات الكتابة عند وراثي اللغة، يبدأ التعبير عن الفكرة في ذهنه بها، ثم يبحث عن الألفاظ المناسبة بالفصحى، يعرف ما يريد التعبير عنه، لكنه لا يتقن الأسلوب المناسب وضوابطه ودلالاته. يلجأ المتعلم إلى تركيب جمل بسيطة غير معقدة، تتناسب مع قدراته في اللغة الهدف، ويستعين بمخزونه من اللهجة المحكية، وهو ما نسميه اللغة المرحلية الخاصة به لحين التحول إلى الفصحى بشكل تام. بعض الدارسين يزوج بين الفصحى والعامية دون أن يدرك ذلك، فيقع في الأخطاء التركيبية والنحوية والصرفية والدلالية. والجدير بالملاحظة أن وراثي اللغة يسقطون الحركات الإعرابية من الكلمات، ويلجؤون إلى الوقف والتسكين خوفاً من الوقوع في الأخطاء، فإن تعلم الطلاب قواعد الإعراب بالحركات أو الحروف، لا يهتم عادة بتطبيقها لأنها لا تؤثر على المعنى غالباً، لكنها تُفسد سلامة المكتوب اللغوية.

ولا بد هنا من طرح تساؤل حول إسهام اللهجة العامية في حماية اللغة، وتأثيرها سلباً أو إيجاباً على مخرجات اللغة الفصحى في صفوف اللغة العربية لوارثيها. اختلفت آراء الباحثين والمهتمين حول جدوى توظيف العامية والاتكاء عليها للوصول إلى الكفاية باللغة الهدف، أو تصحيحها وتقويمها ونبذ استخدامها في الصفوف.

ويرى الدكتور العصيلي (العصيلي، 2016) أن العاميات تعدّ عاملاً مهماً في حماية الفصحى من تأثير اللغات الأخرى، فهي لغة معاصرة ينطبق عليها ما ينطبق على غيرها من اللغات وليست لغة دين فقط.

وترى الباحثة أن هناك أمرين؛ الأول: لا يمكن إغفال العامية المنطوقة عند المتعلمين وارثي اللغة، فهي اللغة الأولى التي اكتسبها منذ الصغر، والاستثمار في ألفاظها وأبنيتها المشتركة مع الفصحى يُغني العملية التعليمية، فهما لغة واحدة في الأصل، ومن البديهي أن نؤسس على المخزون اللغوي المعروف عند الطلاب، لا أن نلغيه، فنحجم طلاقة لسانهم. الثاني: أن يبدأ المعلم من المهارات الإنتاجية الأقرب الأسهل للمتعلمين، وهي الاستماع والقراءة، ثم الكتابة والتحدث، من خلال مهام لغوية طبيعية وأصيلة، كإعادة صياغة نص، تلخيص حكاية، إبداء رأي. فالهدف هو أن نُطوّر مدى سرعة وتلقائية الانتقال عند المتعلم من العامية إلى الفصحى.

## 2- اللغة الأجنبية:

لا يبدو من المبالغة اعتبار اللغة الأجنبية التي درس بها المشاركون في هذا البحث كاللغة الأم بالنسبة لهم، فهم أنهم تعلموها في مدرسي في مدارس تعتمد اللغة الأجنبية في مناهجها كالمناهج البريطاني والأمريكي، فهي لغة تدريس للمحتوى التعليمي عامة، عدا حصص اللغة العربية والإسلامية والتاريخ. مما يعني أن التعرض للغة العربية -اللغة الهدف- قليل مقارنة باللغة الثانية الأجنبية، مما يؤثر سلباً على مران اللغة العربية وممارستها لأن كمية التعرض قصيرة وغير متواصلة، كما أن محتوى التعرض ضعيف معرفياً لا يؤمن دخلاً لغوياً كافياً للإنتاج اللغوي المطلوب، وهذا بدوره لا يساعد على اكتساب اللغة وجودة التعلم، بل يؤدي إلى ضياع استعمال اللغة الأم بين أبنائها إلا ما ندر بناء على العمر، ومستوى الوعي بأهمية اللغة الأم، والتعرض من خلال الأسرة والمجتمع. علماً أن الطلاب يمزجون بين العامية والإنكليزية خارج الصفوف كلغة تخاطب يومي.

نذكر هنا أمثلة تأثير اللغة الأجنبية الثانية في اللغة العربية في البحث:

○ الترجمة: تتضمن عادة مجموعة من الأخطاء قد تكون معجمية، أو تركيبية، أو دلالية، أو صرفية، وتحدث عندما ينقل المتعلم كلمة أو جملة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لكنها غير مناسبة للسياق من حيث الدلالة، أو لا تتوافق مع تركيب الجملة باللغة العربية لأن المتعلم إنما يترجم من اللغة الأجنبية معتقداً أن التركيبين متشابهين.

○ البنية التركيبية: كما في أسلوب النفي وما يأتي بعد الاسم الموصول من الضمير العائد، إضافة إلى جنس الكلمات: تأنيث المفردات أو تذكيرها، وهذا ليس من خصائص اللغة الأجنبية، فعندما يستخدم الدارسون المفردات بالعربية، فإنهم يحارون في معرفة جنس الكلمات فيخطؤون فيها، كما في العدد والمعدود.

○ البنية الدلالية: أي استخدام الألفاظ لغير ما وضعت له في الأصل، وما يقتضيه السياق الاجتماعي للكلام. وتحققها مشروط بتحقق الممارسة الاجتماعية للغة.

### 3- اللغة الهدف نفسها:

لا شك أن اللغة العربية لغة غنية بمفرداتها وقواعدها وصرفها، هي لغة توليدية تعتمد النظام الاشتقاقي كأساس في معاجمها، فضلاً عن قواعد النحو العربي وتطبيقاته. فلا يمكن أن نتصور أنه بمجرد شرحنا للطلاب عن الأوزان المجردة والمزيدة سيصبحون قادرين على استخدامها ومعرفة الجذر والوزن المناسب، فالموضوع يحتاج إلى تدريب وتطبيق مع الفهم وليس آلياً. والإعراب الذي يصعب على الطلاب أن يحيطوا بكل تفرعاته، وهم أصلاً لا يولون اهتماماً للعلامات الإعرابية الأصلية والفرعية، ولا يستخدمونها بالشكل الصحيح، وإنما يلجؤون إلى تسكين أو آخر الكلمات كما في العامية. كما يجهلون بعض القواعد النحوية كقاعدة نصب المفعول به، ورفع خبر النواسخ، والمطابقة. في مواضع أخرى نرى تطبيقاً ناقصاً للقواعد، وهذا منوط بدور المعلم في تحفيز الطلاب وتدريبهم داخل الحجرة الدراسية، على ربط القاعدة بالتطبيق، وتوظيفها في السياقات التي ينتجها المتعلم بحيث لا تكون معزولة عن بقية المهارات اللغوية الصفية أو المنزلية. ما يساعد أيضاً هو تغيير طرق التدريس بما يتناسب مع المستوى وحاجات الدارسين والفروق الفردية بينهم.

### 4- التحجّر اللغوي:

من أهم سمات اللغة المرئية، ومرحلة لابد أن يقع فيها متعلمي اللغة على اختلاف لغاتهم الهدف خاصة في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة، حيث يصبح التقدم في المستوى صعباً وبطيئاً وغير ملحوظ. يُلاحظ أن التحجّر اللغوي عند وراثي اللغة ينتج من تراكم الاستعمال الخاطئ للقواعد، والصيغ الصرفية، والتراكيب النحوية العربية دون تصحيح تلقائي أو من المعلم، يحاول الطلاب أحياناً تعميم القواعد والصيغ والتراكيب التي يستعملونها، على سبيل المثال المثنى؛ يلجأ الطلاب إلى استخدام الجمع في حالة المثنى، ويتجنبون استخدام المثنى في الأفعال والأسماء، فتنحجر الأخطاء مع الوقت، ولا يمكنهم تصحيحها مهما وظفوا ما تعلموه لاحقاً من قواعد المثنى. أيضاً استخدام قواعد العدد تكاد تكون ضرباً من المستحيل لبعض الطلاب، فقلة تعرضهم لنصوص تستخدم تركيب العدد لا يساعدهم على توكي الدقة في استخدامه. إن تصحيح هذه المفاهيم والقواعد الخاطئة عند الطلاب يجب أن يبدأ مع أساليب تعلمها واكتسابها، فلا يهملها المعلم خوفاً على الطلاقة اللغوية مما يؤدي إلى الجهل بها، بل يجب التنبيه إلى أن استمرار الوقوع بها يؤدي إلى تحجرها. ولا يزال في التوجيه الصريح فتبدو كأنها هدفاً بحد ذاتها (العصيلي، 2016)، ويؤثر على ثقة المتعلم بلغته. ويقع على الطلبة أيضاً جزءاً من مسؤولية التحجّر اللغوي، فعلى الطلبة التأكد من صحة التراكيب والصيغ التي يستخدمونها، ومراجعة الصحيح والخاطئ منها، والوقوف على مصادرها الصحيحة للتزود منها.

### 5- بيئة التعلم

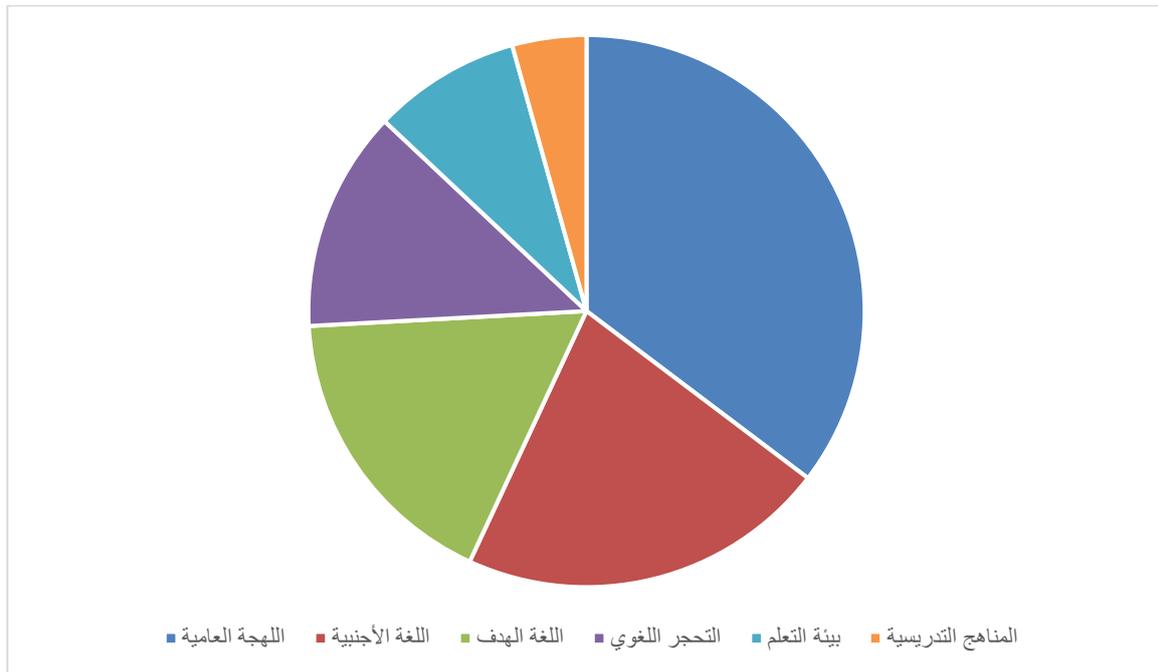
أما فيما يتعلق ببيئة التعلم المحيطة بوارثي اللغة، فمن المعروف أن النسيج الاجتماعي في دولة قطر كما هي الحال في المجتمعات الخليجية الأخرى يتألف من أعراق وأجناس متنوعة، ويستخدم اللغة الإنكليزية لغة تفاهم بين أفرادها من عرب وأجانب. ناهيك عن المدارس الدولية التي يتنافس الطلبة للانضمام إليها، وهي لا تخص اللغة العربية بساعات تدريسية وفيرة. هذا يعكس صورة واضحة عن واقع حال اللغة العربية وتراجع استخدامها بين أبنائها، فيتعرض الطفل منذ التثنية إلى هجين لغوي هو خليط من اللهجات العربية واللغة الأجنبية التي ينتجها الوافدون من حوله كالسائق والخدمة والمربية،

ولا ننسى الميل العام إلى إجادة اللغة الأجنبية لغة العصر، والنظرة المتفوقة التي يرسمها المجتمع لمن يتقن التحدث بطلاقة باللغات الأجنبية، إلى درجة يعتبر معها أن المتحدث باللغة العربية لا يواكب ركب التقدم والتطور.

#### 6- المناهج التدريسية

فبعض المناهج التعليمية لا تقوم على ربط اللغة بالمحتوى واتباع أسلوب المهام اللغوية التي تجعل من تعليم اللغة عملية طبيعية ضمن سياق أصلي تواصلية. فهذه المناهج تعلم عن اللغة، بينما يحتاج الطلبة إلى استخدام اللغة العربية الفصحى بشكل تفاعلي للتعبير عن حاجاتهم ومناقشة الموضوعات التي تمس اهتمامهم، فحرض عندهم الدافع للاستعمال. من المشاكل التي تقع فيها المواد التعليمية أيضا عدم دمج المهارات اللغوية المختلفة؛ الاستماع، القراءة، الحديث، الكتابة، في وحدات دراسية قائمة على موضوع محدد، ومرتبطة بمفردات تحتاج إلى تدوير وتفعيل وتكرار. ويتم ذلك بتوظيف أنشطة تعليمية تفاعلية بين الطلبة ومصادر اللغة الأصيلة التي تركز على المحتوى، وتُبنى على أساس مستوى المتعلمين في المهارات، ومراعاة الفروق الفردية بينهم. والركيزة الأساسية التي يجب أن تعمل عليها هذا المواد التعليمية هي ردم الهوة بين العامية والفصحى، خاصة بوجود نقص عن الخلفية الثقافية العربية لدى هؤلاء المتعلمين.

يوضح الشكل (4) أهم العوامل المؤثرة بتشكّل اللغة المرحلية مرتبة ترتيباً تنازلياً:



الشكل (4) أهم العوامل المؤثرة في اللغة المرحلية

## 9. مقترحات البحث

كما أسلف البحث القول إن اللغة المرهولة مرحلة طبيعية صحية في دورة تعلم وارت اللغة للغة العربية الفصحى السليمة. ولا بد من مروره بها وصولاً إلى إتقان اللغة العربية بالشكل الصحيح. وعلى الرغم من أن الأخطاء جزء من سمات هذه المرحلة، يجب التدخل في الوقت المناسب لتقويمها حتى يتمكن المتعلم من نظم إنتاجه اللغوي بدقة. وللتغلب على الصعوبات السابقة يُوجز البحث بعض المقترحات التي يراها مهمة:

- 1- تحديد الأنماط والصيغ والتراكيب، وترتيب تقديمها للمتعلم تدريجياً تبعاً لأهميتها التي تظهر في أبحاث الدراسات المرهولة.
- 2- التوصية بضرورة فصل متعلمي اللغة من وراثيها عن متعلميها كلغة ثانية في الفصول الدراسية إن أمكن، لما لكل مجموعة من سمات خاصة في اكتساب اللغة العربية الفصحى. وفي حال دمج المجموعتين على المعلم أن يحرص على تخصيص مهام لغوية وأنشطة تناسب كل مجموعة من المتعلمين، لتحقيق الاستفادة القصوى من وقت الصف مع المتعة والتحدى لكل متعلم.
- 3- توضع المواد التعليمية بناء على المحتوى، مع الأخذ بالاعتبار سد الثغرات بين العامية والفصحى حيث تُبنى على الأسس المشتركة بين اللهجة المحكية، واللغة العربية دون إهمال الوظائف التواصلية، وحاجات الطلاب، ومستوياتهم.
- 4- العمل على تعريض الطلاب لكم مناسب من النصوص الأصيلة المسموعة والمقروءة، وضرورة ربطها بالتحدث والكتابة، فهي الطريقة المثلى لضمان تبني الطلاب للصيغ والأنماط، والقوالب التعبيرية الصحيحة.
- 5- وعي المعلم وإدراكه لحاجات هذه الفئة وطبيعتها، من خلال رؤيته الواضحة للمخرجات اللغوية الواجب تحقيقها في نهاية كل مستوى تعليمي، فكثير من العقبات يمكن تجنبها عند وجود معلم مؤهل، مدرك لأصول علم اللغة التطبيقي، واكتساب اللغات سواء كانت أولى أو ثانية.

## 10. الخاتمة

سعت الدراسة إلى الوقوف على أهم الأنماط اللغوية التي ينتجها متعلمو اللغة العربية من وراثيها خلال رحلتهم إلى إتقان اللغة العربية الفصحى الهدف، وتبويبها حسب الأبواب الرئيسية التي تنتمي إليها من نحوية وصرفية وإملائية وتركيبية ودلالية، ومن ثم تحليلها لمعرفة أسبابها ومصادرها. باستخدام عينة بحثية توفرت للدراسة من كتابات طلاب جامعة فيرجينيا كومولث في قطر، قسم تاريخ الفن.

اجتهد البحث للوقوف على أهم سمات اللغة المرهولة، وطبيعة تغيرها إيماناً بضرورة معالجتها لتحقيق الكفاية اللغوية باللغة العربية أو لحين التوقف عن تعلمها. وأمكنه الاستنتاج أنها تتأثر بعوامل داخلية وخارجية متشابكة بدءاً من تأثير اللهجة العامية التي اكتسبها في بيئتهم المحيطة، علاوة على اللغة الثانية التي تعلموا بها في المراحل المدرسية، مما يؤدي أحياناً إلى تحجر بعض الأنماط تحجراً مؤقتاً أو دائماً، يضاف إلى ذلك صعوبات داخل اللغة الهدف والبيئة المحيطة بالمتعلمين، والمواد التعليمية. يأمل البحث بدعوة الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية إلى مزيد من الدراسات والبحوث في اللغة المرهولة أو ما يتعلق بموضوع وراثي اللغة في العالم العربي لأن الدراسات قليلة،

وما زالت تحتاج إلى التعمق والتجريب للخروج بنتائج تساعد في تمكين اكتساب طلابنا للغتهم الأم بسلاسة وسهولة، وتساعدهم على الاستمتاع بدارستها، وعدم التخوف من استخدامها في حياتهم الأكاديمية والعملية.

## 11. قائمة المصادر والمراجع

### 1.11. المصادر العربية

بعلبكي، ر. م. (1990). معجم المصطلحات اللغوية: إنجليزي - عربي (ص. 254). بيروت: دار العلم للملايين.

الراجحي، ع. (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (ص. 88). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

صيني، م. إ. & الأمين، إ. م. (1982). التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الملك سعود.

العصيلي، ع. (2005). "التحجّر في لغة متعلمي اللغة لعربية الناطقين بغيرها"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد الثالث والثلاثون، المجلد السابع، ص. 390-301.

<http://search.mandumah.com/Record/18308>

العصيلي، ع. (2005). "اللغة المرحلية في دراسات المورفيم: عرض ونقد وتوجيه"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الثامن والأربعون، ص. 372-312. <http://search.mandumah.com/Record/76114>

العصيلي، ع. (2005). "مناهج البحث في اللغة المرحلية"، جامعة أفريقيا العالمية- معهد اللغة العربية، العدد الثاني، ص. 1-155. <http://search.mandumah.com/Record/122321>

العصيلي، ع. (2016، 28 تشرين الثاني). "القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية"، <https://www.youtube.com/watch?v=LJw9588rH4k>

العصيلي، ع. (2000). "علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية: دراسة نظرية تطبيقية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الثامن والعشرون، ص. 264-192. <http://search.mandumah.com/Record/75174>

العناتي، و. أ. (2019). "أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة: دراسة لسانية نفسية تطبيقية"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثالث والعشرون، ص. 201-161.

<http://search.mandumah.com/Record/976960>

قطب، م. ص. (2008). "اللغة المرحلية للناطقين بغير العربية: دراسة نظرية تطبيقية"، مجلة كلية دار العلوم، العدد الخامس والأربعون، ص. 229-167. <http://search.mandumah.com/Record/145986>

الموسى، ن. ي. (2007). "الفصحى وعامياتها بين "الكائن" وتصورات "الممكن"، المجلس الأعلى للغة العربية ووزارة الثقافة الجزائرية، عدد يونيو، ص. 79-44. <http://search.mandumah.com/Record/806205>

## 2.11. المصادر الإنجليزية

*The American Council on the Teaching of Foreign Language Proficiency Guidelines.*

www.actfl.org. (2015, January 20). <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>.

Cambridge University Press. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf>.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1989). *Language two*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language learning An Introductory Course* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Lakshmanan, U., & Selinker, L. (2001). *Analysing interlanguage: how do we know what learners know? Second Language Research*, 17(4), 393–420.

<https://doi.org/10.1191/026765801681495886>

Montrul, S. (2010). Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23. <https://doi.org/10.1017/s0267190510000103>

Montrul, S. The language of heritage speakers. *The Acquisition of Heritage Languages*, 41–89. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139030502.003>

Montrul, S. How native are heritage speakers? *The Acquisition of Heritage Languages*, 208–248. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139030502.007>

Montrul, S. Are heritage speakers like second language learners? *The Acquisition of Heritage Languages*, 249–297. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139030502.008>

Odlin, T., & Selinker, L. (1993). Rediscovering Interlanguage. *Language*, 69(2), 379. <https://doi.org/10.2307/416543>

Polinsky, M. (2018). Sign Languages in the Context of Heritage Language: A New Direction in Language Research. *Sign Language Studies*, 18(3), 412–428. <https://doi.org/10.1353/sls.2018.0009>

Pallotti, G. (2017). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(4), 393–412.

<https://doi.org/10.1515/iral-2017-0145>

Richards, J. C. (1977). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Longman.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

**Doi:** [doi.org/10.52133/ijrsp.v4.37.1](https://doi.org/10.52133/ijrsp.v4.37.1)