الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

لغة الأم وانعكاساتها على اكتساب اللغة الثانية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في :

تخصص : تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين :

- حقيقي إكرام .
- هدار فاطمة زهراء .

إشراف الأستاذ :

– صادق فاطمة .

صادق فاطمة زهره
أستاذة اللغويات

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرّحمن الرّحيم

شكر و عرفان

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم :

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله و من أهدى إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تستطيعوا فادعوا له "

و عملا بهذا الحديث و اعترافا بالجميل ، نحمد الله عز و جل و نشكره على أن وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع .

و نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة "صادق فاطمة" التي رافقتنا طيلة هذا البحث و أمدتنا بالمعلومات و النصائح القيمة ، فجزاها الله كل خير .

و أخيرا لا يفوتنا أن نعبر عن بالغ تحياتنا إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث المتواضع .

إهداء

إلى أبي العطوف قدوتي و مثلي الأعلى في الحياة

فهو من علمني كيف أعيش بكرامة شموخ

إلى أمي الحنونة لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها

فهي ملحمة الحب و فرحة العمر و مثال التفاني و العطاء

إلى أخي العزيز "عفيف" و أخواتي "فاطمة زهراء"

"رزيقة" و "سارة" سندي و مشاطري أفراحي و أحزاني

إلى صديقاتي و أخواتي التي لم تنجبهم أمي "يسرى" و "إلهام"

إلى زوجي العزيز "أسامة"

إلى البراعم "أميرة" و "أيمن" و "أمير" و "مهدي" و "ريماس" و "إيمان" إلى صديقات الدرب الدراسي

إلى جميع الأخلاء : أهدي إليكم بحثي العلمي هذا .

حقيقي إكرام

إهداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها أمي الحنونة و أبي الذي أنار لي درب الحياة الصادقة و أمضى حياته ليلبي مطالبنا

و إلى اخواتي "حليمة" و "حياة" و إخواني "فؤاد" و "عبد الرؤوف" و جدتي الغالية و عماتي العزيزات "فاطمة" و "فتيحة"

و إلى كل صديقاتي خاصة "إكرام" و كل عائلة "هدار" و إن إنهائي عملي لم يكن ليتم لولا دعمكم و أتمنى أن ينال رضاكم

هدار فاطمة زهراء

خطة البحث

شكر و عرفان

الاهداء

مقدمة

الفصل الأول : ماهية لغة الأم .

المبحث الأول: تعريف لغة الأم و اللغة الثانية .

المبحث الثاني : أثر لغة الأم في تعلم اللغة الثانية .

المبحث الثالث : نظريات تعلم اللغة الأولى الثانية .

الفصل الثاني : الثنائية و الازدواجية و اللغوية .

المبحث الأول: الثنائية اللغوية .

المبحث الثاني : الازدواجية اللغوية .

المبحث الثالث : الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

الفصل الثالث : دراسة تطبيقية .

المبحث الأول : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الشفهي).

المبحث الثاني : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الكتابي) .

خاتمة

قائمة المصادر و المراجع

الفهرس

ملخص

يقبل الهدف على تعلمهاهو يمتلك نظاماً لغوياً متكاملاً يتمثل في لغته الأم.وغالباً ما يمثل نظام اللغة الأم النظام اللغوي الوحيد الذي يصدر عنه المتعلم ، والإطار العام الذي يستوعب النظام اللغوي الجديد ، لذلك نجد أن اللغة الأم تتدخل بشكل ملحوظ على مستويات : الأصوات ، المفردات ، التراكيب ، والدلالة .

والوقوف على تأثير اللغة الأم في كل مستوى من المستويات اللغوية لا يعني الفصل بينها ، لأن اللغة نظام كلي يأتلف منأنْظِمَة جُزئية: صوتية وصرفية ونحوية ودلالية ، وأن أي خلل في إحداها يتبعه خلل في بقية الأنظمة.

وتحمل بعض الجوانب السابقة لعملية تعلم اللغة الهدف في طياتها صورة لعملية التعلم اللغوي تمزج أحياناً أو يسيطر عليها ما يُمْكن تسميته توهماً) منبعه في الأساس نظام اللغة الأم. إضافة إلى أن إدراك تأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف يأتي بداية من فهم مسألة كيفية ربط المتعلم بين اللغتين .

الكلمات الدالة: اللغة الأم ، التداخل اللغوي ، اللغة الهدف ، تحليل الأخطاء: علم اللغة التطبيقي .

SUMMRY

The aim is to learn it while possessing an integrated language system, which is its mother tongue. The mother tongue system is often the learner's only language system and the general framework that accommodates the new language system, so the

mother tongue intervenes markedly at the levels of sounds, vocabulary, compositions and connotation.

Identifying the impact of the mother tongue on each linguistic level does not mean separating it, because the language is a holistic system consisting of partial systems: vocal, vocal, grammatical and semantic, and that any imbalance in one is followed by a defect in the rest of the system.

Some of the previous aspects of the target language learning process bear a picture of the linguistic learning process that is sometimes blended or controlled by what can be called (illusion), essentially derived from the mother tongue system. In addition, awareness of the impact of mother tongue on the learning of the target language comes from understanding the issue of how to link the learner between the two languages.

Keywords: mother tongue, linguistic overlap, target language, error analysis: applied linguistics.

مقدمة

الحمد لله ذو الملك و الملكوت صاحب العزة و الجبروت و بعد تعد اللغة من العوامل الهامة في نشأة الأمم ، و تنوع ثقافتها فهي ملازمة للإنسان منذ نشأته كونها تحيا و تتطور معه تبعا للظروف البيئية و الثقافية التي يحياها و يتعامل معها ، ، فهي أداة تفاهم و وسيلة التواصل بين الأفراد و المجتمعات ، و ذلك من خلال التعبير من الأفكار و نقلها للآخرين لإحداث التفاعل بين الأفراد و المجتمعات .

و لما كانت اللغة تتخطى بعديها الزماني و المكاني لتحقيق الحيوية و السماء كان الافتراض بين اللغات و التواصلبينها مطّردة أخذت بها اللغات منذ أقدم الحقب ، و لعل الافتراض بين اللغات يكسبها سعة و تنوعا ، و لكنها في الوقت نفسه يترك آثارا سلبية على سمات اللغة ، و ذلك يشمل ألفاظ دخيلة لا تتفق و قوانين اللغة ، و هذا بالضرورة يؤثر سلبا على نظام اللغة .

و هذه المعطيات تجرنا للإطلال على المشهد اللغوي الجزائري الذي تشكلت في محيطه عدة لغات جراء الاحتكاكات بفعل عوامل عدة منها الاستعمار و بفعل التكنولوجيا ، و التي أدت إلى تمازج اللغات الذي يتخذ طابعين اثنين اللغة الأم و اللغة الثانية ، أي الثنائية اللغوية .

و هذه الظاهرة تنعكس بالضرورة على تعليمية اللغة العربية و اللغات الأجنبية على حد سواء ، و لذلك جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ"اللغة الأم و انعكاساتها على اكتساب اللغة الثانية لدى متعلمي العربية لغير الناطقين بها".

و يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مفهوم اللغة الأم و اللغة الثانية ؟
- ما مدى تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية ؟
- ما هي الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟
- ما العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية ؟

و لاختيار هذا البحث أسباب كثيرة لعل أهمها :

- تدني مستوى الدارسين باللغة الثانية أي اللغات الأجنبية و ضعف كفاياتهم التواصلية .
- قلة الأبحاث المدروسة في هذا الموضوع

أما الأهداف المرجو الوصول إليها فهي :

- محاولة تقديم مساهمة بسيطة عسى أن تكون أحد روافد التحصيل اللغوي لدى المتعلمين .
- تمكين آليات اللغة في تيسير عملية التعلم بالنظر إلى النقاط المشتركة بين الأنماط اللغوية .

و من هذه المنطلقات تبلورت فكرة البحث فكان تجسيدها وفق منهج مدروسا الخطوات ، و منه يمكن حصر خطة البحث وفق إطارين هما ، الإطار النظري و الإطار التطبيقي على النحو الآتي :

مقدمة : تم فيها التعرف على الموضوع .

- الفصل الأول : تحت عنوان ماهية اللغة الأم و ينقسم إلى ثلاثة مباحث، فالمبحث الأول تحت عنوان تعريف اللغة الأم و اللغة الثانية أما المبحث الثاني بعنوان أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية أما المبحث الثالث تحت عنوان نظريات تعلم اللغة الأولى و الثانية .
- الفصل الثاني : المعنون الثنائية و الازدواجية اللغوية و ينقسم إلى ثلاثة مباحث ، فالمبحث الأول تحت عنوان الثنائية اللغوية ، أما المبحث الثاني : "الازدواجية اللغوية" و المبحث الثالث : الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- الفصل الثالث المعنون بالدراسة التطبيقية لأثر اللغة الأم على اللغة الثانية و ينقسم بدوره إلى مبحثين : المبحث الأول بعنوان أثر اللغة الأم (المستوى الشفهي) من خلال مستويات اللغة ، ثم تعرضنا إلى المبحث الثاني بعنوان أثر اللغة على اللغة الثانية (المستوى الكتابي) بحيث تناولنا فيه أيضا التداخلات اللغوية التي تحدث لمستويات اللغة .

و قد ختمنا هذا الموضوع بخاتمة ذكرنا فيها أهم النتائج التي تم استخلاصها من خلال هاته الدراسة ، ثم أدرجنا نصائح و توجيهات عامة.

أما المنهج المعتمد في البحث كان المنهج الوصفي الذي اعتمدناه أثناء تحليل المفاهيم و شرح المبادئ النظرية و كذلك الجانب التطبيقي أثناء وصف الظاهرة اللغوية و تحليلها .

و في الختام لا يسعني إلا أن أشكر الله عز و جل على عظيم نعمته علي إذ يسر لي طريق العلم ، و أسأله سبحانه أن يصلح فيه نيتي و يسدد به قولي و عملي .

الفصل الأول

ماهية لغة الأم

الفصل الأول : ماهية لغة الأم

المبحث الأول : تعريف لغة الأم (اللغة العربية).

تعريف اللغة:(language)

لغة: ويطلق لفظ اللغة على اللسان، والنطق معا، فقد جاء في لسان العرب في مادة (ل غ و) اللغة: اللسن وأصلها لغوة، فحذفوا واوها وجمعوها على لغات كما جمعت على لغوات واللغوة النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها.

وقيل مصدرها: "اللغو، وهو الطرح، فالكلام لكثرة الحاجة إليه يرمي اليه".

وقد فسر الطبري 224-310 قوله **وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لاَ تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ** " سورة فصلت الآية 26 .

اصطلاحا: ان لغة عدة وضائف أهمها الوظيفة الاتصالية ، وتعد الطريقة الفعالة التي يعتمد عليها الافراد في تعلمهم ، والوسيلة الأساسية التي يتفاعلون بينها ، وينقلون عبرها مشاعرهم ، ومما يلي مجموعة من التعاريف:

عرف ابن جني ت 392 اللغة في كتابه المشهور الخصائص بقوله:" اما حدها فأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم."[1]

فقول العلامة كابن جني بأن اللغة أصوات في غاية الدقة ، بهذا التعريف يكون ابن جني قد اخرج كلا من الكتابة والإشارة والاشكال التعبيرية الأخرى من هذا التعريف ، كون الأصل في اللغة هو الصوت ، بينما الكتابة رموز تمثيلية ، ساعدت على تناقل الصوت ، اللغوي بين الأجيال والمجموعات اللغوية.

[1] ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ،د.ت , ص33.

أما ابن خلدون ت 808ه فقد قال "اعلم ان اللغة في المتعارف عليه ، هي عبارة المتكلم عن مقصده –ثم يعلل ذلك بقوله-وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو كل امة بحسب اصطلاحاتهم" .

وعرف ابن حزم اللغة بقوله "هي الالفاظ يعبر بها المسميات وعن المعاني المراد افهامها ، وكلامة لغتهم".

أما ديسوسير فيعرفها بقوله "ان اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية الذي تبناها المجتمع ما يساعده افراده على ممارسة هذه الملكة".

ويعتبر تشومسكي اللغة تنظيما عقليا فريدا من نوعه "حيث انها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر بل لا تخضع في استعمالاتها الطبيعية الى حافز خارجي ولا الى أي حلة داخلية يمكن تحديدها بصورة مستقلة كما انها ليست عادات كلامية او عملا لا ارادیا".

اللغة الأم:

يبدأ إنتاج اللغة لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية الى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيرا عن سعادته وارتياحه ، ومن هنا نقصد باللغة الام هي أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ، و يستخدم لتحقيق الاتصال بينه و بين المحيطين به ، و هي نسبة الى المصدر الأول الذي تلقى فيه الطفل لغته.[1]

الاكتساب اللغوي: إن اكتساب اللغة عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه و دون معرفة مسبقة بقواعد لغته و قوانينها ، و إن كانت القدرة الكامنة التي تلازمه بلا

[1] إبراهيم أنيس دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ط5 ، 1984 .

وعي و تسمح له بأن يفهم و ينتج عددا غير محدود من الجمل الجديدة ، فهو يستخدم في بداية اكتسابه للغة منشئة معظم الكلمات التي تشير الى الاب و الام أو الحيوانات الاليفة.

يقصد باكتساب اللغة تلك العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الام. ذلك أن الطفل يكتسب لغته الام في مواقف طبيعية و هو غير واع بذلك، و دون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون الأولى ، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرق استعمالها، و إنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى و التي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة و بمستوى رفيع. فليست قدرة الانسان على اكتساب اللغة مقصورة على كبر حجم دماغه عن الحيوانات بل إن هذا الدماغ يختلف في تكوينه و بنيته التشريحية وقدرته الاستيعابية ، و هذه المقدرة الذاتية هي موهبة فطرية منحها الله لبني الانسان دون سائر المخلوقات، ومن ثم فإن الأقزام ذوي الاجسام الضئيلة و الرؤوس الصغيرة يملكون دماغا قادرا على ملكة اللغة رغم من صغر حجمه عن بعض الحيوانات.

تعريف اللغة الثانية:

يتعلق اكتساب اللغة الثانية بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادرا على تعلم لغة أو أكثر، غير لغته أولى سواء أكان ذلك في فصول تعليم اللغة ، أم عن طريق التعليم الطبيعي للغة من خلال التفاعل مع الناطق الأصلي باللغة. ومصطلح اللغة الثانية يطلق على اية لغة يتعلمها الانسان بعد ان يتقن لغته الأولى. ويشتمل تعلم أي لغة من اللغات وبأي قدر كان شريطة ان يأتي تعلم اللغة الثانية في وقت متأخر عن تعلم الاولى ومن هنا يقصد باكتساب اللغة الثانية تعلمها و تعلم الأجنبية على حد سواء كما يقصد به أيضا تعلم لغة ثالثة او رابعة و اللغة الأجنبية هي اللغة التي

يتعلمها الطالب تعلما رسميا على احدى موضوعات المناهج المدرسة و يختلف السن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات و الفلسفات التربوية و الظروف السياسية.

المبحث الثاني : أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية:

يظن الكثير من المتعلمين أن جميع المعاني في اللغات واحدة وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها وحسب. وأن كل كلمة في اللغة الأم بالضرورة لها ما يقابلها في اللغة الهدف. وأن عملية تعلم اللغة ما هي إلا استبدال لفظ بلفظ آخر ، أما فثابتة لا تتغير. وهذا الظن ليس صحيحا في كثير من الحالات.مثلاً :

- عم / وخال: كلمتان عربيتان يقابلهما في الإنجليزية كلمة

واحدة وهي :(uncle).

- خيمة / بيت الشعر: لهما مقابل واحد في الإنجليزية و هو (Tent).
- حسام/ مهند/ صارم/ سيف: كلها كلمات لها مقابل واحد في الإنجليزية و هو (Sword).
- وليد/طفل/ رضيع: لها مقابل واحد في الإنجليزية : (Baby).

و في المقابل نجد أيضا أن :

(Ice , Snow) : كلمتان انجليزيتان لهما مقابل واحد في العربية و هو (ثلج).
[1]

(Toes , fingers): مفردتان إنجليزيتان يقابل كل منهما تركيب إضافي: أصابع اليدين أو أصابع الرَجْلَيْنِ .

[1] مركز اللغات الجامعية الأردنية ، تاريخ استلام البحث 2014/9/9 ، و تاريخ قبوله 2014/10/20 .

ومن المتلمين من يظن أيضا أن المعاني الشائعة الاستعمال التي تدور في ذهنه في لغته الأم هي ذاتها يمكن استعمالها في اللغة الهدف بالطريقة التي كان يستعملها في لغته مع اختلاف اللفظ فقط. ولعل من أسباب ذلك ، اعتماد الترجمة من اللغة الأم وإليها ، والرجوع إلى كل كلمة في المعجم ثنائي اللغة. ولهذا عدم التخلص من تأثير اللغة الأم. وهذا الظن قد يستمر مع المتعلم إلى ما بعد المراحل الأولى. إذا لم ينتبه إليه معدو المناهج ويعالجه المعلمون في المراحل المبكرة ، بأن يقنعوا الطالب بأن أساليب التعبير عن المعاني مختلفة من لغة إلى أخرى مثلما تختلف الكلمات ، وأن بعض المعاني والاستعمالات الشائعة في لغة ما ربما لا تكون كذلك في اللغة أو اللغات الأخرى ، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة عما هو في (اللغة الأم) .[1]

كما يدور هذا الجانب حول (ثقافة اللغة) ذلك أن من المتعلمين من يظن بأن المعنى المعجمي وحده يكفي لبيان معنى الكلمة. غافلين -غير مدركين- لظلال المعنى المعجمي- المعنى الثانوي أو الاجتماعي- ، الذي قد توحي به الكلمة أو الجملة باختلاف الثقافة والحضارة وغيرها من القضايا.

و التفكير باللغة الأم في المراحل الأولى يحاول الطالب في كل مرة وهو يسمع عبارة أو جزءاً من الحديث أن يجد أقرب عبارة في لغته الأم تؤدي معنى ما يسمع ، ولا شك أن ذلك سيصرفه عن متابعة الحديث. حيث إنه سيكون مشغولا بترجمة الجزء الأول من الرسالة الصوتية الموجهة إليه ، في الوقت الذي يجب أن يسمع فيه الجزء التالي من الكلام ، ليربط بينه و بين الجزء الأول ، مما يفقده كثيراً من

[1] العصيلي ، عبد العزيز ، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، 2002 ، ص 237 238 .

المعلومات التي ينبغي أن يستوعبها ويودعها ذاكرته ، فيسيء فهم ما يسمع أو لا يتمكن من استيعابه على الإطلاق .[1]

التدخل على مستوى الأصوات:

يوصفـالتدخل الصوتي بأنه أكثر أنواع التدخل شيوعاً فالأصوات (مادة اللغة) إذ إن اللغة بتعريف ابن جني- أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم [2]

فالأصوات تشكل اللغة. واللغة بمهاراتها الأربع: (الاستماع

والمحادثة والقراءة والكتابة) تشكل (الأداء اللغوي) الذي يسعى

المتعلم إلى امتلاكه.

ويمكن توضيح ذلك بأن الأداء اللغوي ضربان، أداء استقبالي: وهو حين يستقبل المتعلم اللغة. وأداء إنتاجي: وهو حين ينتج المتعلم اللغة ، وربط هذين النوعين من الأداء اللغوي بتأثير اللغة الأم يكون كالآتي:

أ) في الأداء الاستقبالي نجد أن أذن المتعلم تعودت منذ الصغر على سماع أصوات اللغة الأم ، وتكيفت على سماع هذه الأصوات. ولهذا من الطبيعي أن يواجه المتعلم مشكلة فيبعض أصوات اللغة الهدف التي قد تقف أمامه حاجزاً عن الوصول لما يمكن أن نسميه ب (الكفاية الاستماعية) و يكاد الاهتمام العلمي الآن يتوجه إلى هذا النوع من الأداء الاستقبالي في اللغة ، إذ ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغة ما؟ ويدرس ضمن علم اللغة النفسي [3].

[1] ناصف ، 1988 ، ص 6 .
[2] ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ،د.ت ، ص32 .
[3] الراجحي عبده ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1992 ، ص22.

ب) في الأداء الإنتاجي نجد أن المتعلم قد تعود في أثناء الكلام بلغته الأم على أنماط محددة ومعينة من تحريك اللسان والشفتين وغيرها من أعضاء النطق وشب على ذلك ، فإذا تعلم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصوتية عن لغة الأم وجد صعوبة في التغيير من عادته النطقية التي شب عليها في لغة الأم.

وهو في ذلك كمن تعود على نمط معين من المشي أو السباحة أو قيادة السيارة أو لعب الكرة .[1]

- أمثلة التأثير في الجانب الصوتي.

أشرنا إلى أن السبب الرئيس لـ (التدخل) ناتج عن اختلاف بين اللغتين الأم والهدف دون إغفال لما يمكن أن يحدث من تدخل بسبب التشابه في ما بينهما. وفي الجانب الصوتي عموما يمكن القول : إن حجم التدخل الصوتي يتواقف طرديا مع حجم الاختلاف بين اللغتين و هو ما أشار إليه العصيلي من أن وقوع المتعلم الأجنبي في الأخطاء يعود إلى اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة اللغة في :

- مخارج الأصوات .
- التجمعات الصوتية .
- مواضع النبر و التنغيم و الإيقاع .

و من المهم التنبيه هنا إلى أن الأخطاء اللغوية بشكل عام -التي يقترفها المتعلم، لا تأتي نتيجة تدخل اللغة الأم أو الهدف فحسب ، بل إن هناك أخطاء لا علاقة لها بنظام اللغتين كالأخطاء الفردية والأخطاء العارضة ، أو زلات اللسان ، أو أسلوب المتعلم أو طريقة التدريس ،أو بيئة التعلّم .[2]

[1] العصيلي ، مرجع سابق ، ص 199 .
[2] مرجع نفسه، ص 195 .

ويمكن تقسيم أصوات اللغتين على النحو الآتي:

أصوات متشابهة في اللغتين مخرجاً وصفة وتوزيعا ، لن يواجه المتعلم مشكلة في نطقها في اللغة الهدف ، ويمكن وصف هذا النوع من الالتقاء بين اللغتين بمصطلح (التيسير).

ومثال ذلك:

عدم مواجهة الناطقين بالإنجليزية أي صعوبة في نطق

الأصوات العربية الصامتة ، و هي : ب ، ت ، ث ، ج ، د ، ذ ، ر ، ز ، س ، ش، ك ، ل ، م ، ت . أو نطق أنصاف الحركات وهما (الواو) كما في الكلمات الآتية: روح وموز وحوض ، والياء في: غير وبين وبيت. ولن يواجهوا كذلك مشكلة في نطق الأصوات أو الحركات القصيرة ، وهي: الضمة والفتحة والكسرة مع التأكد على أنها تمثل مشكلة في سياقاتها المكتوبة .[1]

أصوات تمثل (مشكلة صوتية) ، إما لأنها تقع في مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم في لغة الأم ، وإما لأنها غير موجودة أساساً افي تلك اللغة. من مثل : الأصوات الطبقية و الحلقية ، الموجودة في العربية التي لا توجد في كثير من اللغات الأخرى: (الأصوات الحلقية: ع غ ح خ) ، (الأصوات الطبقية:

(ض ط ظ) ، (الأصوات الحنجرية: الهاء والهمزة). (يختلف توزيعها في العربية عن كثير من اللغات) .

لذلك فإن هذا النوع من الأصوات يمثل مشكلة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها .[2]

[1] العصيلي ، مرجع سابق ، ص 196-194 .
[2] مرجع نفسه ، ص196 .

فـ (الضاد)مثلاً :يبدلها الناطقون بالإنجليزية دالاً : ضرب/

درب. ويبدلها الناطقون بالفارسية والأردية والبنغالية والتركية

زاياً : رمضان / رمزان.

و(الطاء) يبدلها الناطقون بالإنجليزية والفارسية والأردية ، و البنغالية و التركية طالب / تالب طين / تين ، وقد تنطق دالا لدى الناطقين بالصومالية: محيط / محيد.

و (الظاء) يبدلها الناطقون بالفارسية والأردية زايأ أو زايا مفخمة :ظهراً /زهراً .

ويبدلها الناطقون بالصومالية ذالاً: حظ / حذ. وقد يبدلها كذلك الناطقون بالإنجليزية واليوغسلافية: أظن / أذن وانتظم/ أنتذم ويبدلها الناطقون بالتأملية لاما: عليم / أليم.

و تبين لنا من ذلك أن التدخل في الجانب الصوتي ينبع إما

الأصوات المتقاربة ، واما من الأصوات غير الموجودة في اللغة الأم.

والمعضلة الحقيقية - على ما يبدو- تكمن في (التدخل) الناتج عن الأصوات المتقاربة ، إذ إن كثيرا من الطلبة يعتقدون أنهم بعثورهم على هذا الصوت البديل ، قد وجدوا حلا للمشكلة و الحقيقة أن ذلك لا يعدو أن يكون وهما يسيطر على المتعلم

المشكلة تعقيداً . فالمتعلم العربي .مثلاً ، ينطق صوتي الإنجليزية (b , p) ، كنطقه لصوت (ب) في العربية على الرغم من اختلافهما في صفة الوضوح السمعي و(V) في الإنجليزية الذي يستبدل في كثير من الأحيان بحرف (ف) في العربية ،و في المقابل يستبدل معلمو العربية من الناطقين بعض الأصوات العربية بأخرى قريبة منها وفرتها لهم اللغة الأم على نحو ما ذكرنا قبل قليل .

تنبغي الإشارة إلى أن هذا النوع من التدخل يعظم أثره إذا كانت اللغة العربية هي اللغة الهدف ذلك إن الأصوات العربية تتميز بصفة وظيفية لا توجد في كثير من لغات الدارسين الأم نحو: صفة (الإطباق) وهي صفة صوتية وظيفية تتميز بها

العربية ، ويفرق فيها بين معنى وآخر نحو: صار / سار ، صيف / سيف ، طين / تين ، ظلال / ضلال. فهذه الصفة الوظيفية لا توجد – مثلا - عند من كانت الإنجليزية لغة الأم ، لأن الفرق بين الإطباق والترقيق في مثل هذه الكلمات في

الإنجليزية فرقا ألفونيا وليس فرقاً فونيميا فلو نطقنا صوت (S) في كلمة (Sonأو Sight) مرققا لن يتغير المعنى ،مع التأكيد على أن الفرق الألفوني موجود أيضاً في كثير من الكلمات العربية.[1]

ما اختلاف التوزيع بين اللغتين الأم والهدف : فمثاله الصامتان العربيان (الهمزة، والهاء) اللذان لهما ما يقابلهما في الإنجليزية مخرجا وصفة. إلا أنهما في العربية يردان في أول الكلمة ووسطها وآخرها ، بينما لا يردان في الإنجليزية إلا في

أول الكلمة ووسطها ، لذلك نجد الإنجليزي ينطق قرأ / قرا و مكة / مكا متأثرا بالتوزيع الصوتي لنظام لغته الأم .[2]

و ثمة نوع من التدخل على مستوى الأصوات يعزي اختلاف اللغتين في (القواعد النطقية) على نحو قاعدة (العربية لا تبدأ بساكن) و التي لا تشكل صعوبة صوتية عند متعلمي الإنجليزية من بعض العرب و غيرهم ، لذلك نجدهم مضطرين لنطق الهمزة قبل حرف (S) في (Station) ، استاشن أو كسر (b) في (bring) ، برينج [3].

2- التدخل على مستوى المفردات:

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص197 .
[2] العصيلي، مرجع سابق ، ص197 .
[3] ياقوت أحمد سليمان ، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية مع مدخل لدراسة علم اللغة ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، 2002 ، ص64 .

أ- يمثل اختلاف اللغتين الأم والهدف في (قيمة التمييز الدلالي للكلمة ومساحته)، واحداً من أهم أنواع التدخلات على مستوى المغردات فكلمات عم أو خال أو عمة أو خالة في العربية ، تتمتع كل واحده منها بتخصيص دلالي أكثر من الذي تتمتع به (uncle) الإنجليزية أو (oncle) الفرنسية اللتان تدلان على العم أو الخال أو زوج العمة أو زوج الخالة ، و كذلك (aunt) الإنجليزية و (tant) الفرنسية اللتان تدلان على العمة و الخالة و زوجة العم و زوجة الخال [1].

و قريب من ذلك مفردات ما يعرف بـ (النظائر المخادعة) ، و هي مفردات يظن أو تبدو للمتعلم بأنها متشابهة في اللغتين و لكنها في الحقيقة مختلفة في الاستعمال و تؤدي إلى أخطاء في المعنى و تكثر في اللغات المتقاربة .

ب-اختلاف اللغتين على تذكير الأشياء أ تأنيثها أ تحييدها أ حتى اهمال هذا الجانب و الاعتماد على السياق في تحديد جنس المفردة .

و هذا الأمر بالتأكيد يشكل صعبة لدى المتعلم ، فيقوم بإسقاط خليفته اللغوية على مفردات اللغة الهدف تذكيرا أو تأنيثا فيقع في الخطأ ، من ذلك قول بعض متعلمي العربية من الناطقين بغيرها (أشرق الشمس) بدلا من (أشرقت الشمس) محتكما في ذلك إلى لغة الأم التي تذكر كلمة الشمس .

ج- اختلاف اللغتين في درجة الاعتماد على المورفيمات المستعملة لتغيير صيغ المفردات من أسماء إلى أفعال أو العكس أو تحويل الفعل من مضارع إلى ماض ... إلخ .

تعتمد العربية كثيرا على مورفيم الاشتقاق لتغيير الصيغ في حالات نادرة يكون للمورفيم النبري فيها تأثيره في المعنى و على العكس من ذلك نجد أن الصينية و الفيتنامية تعتمدان (النبر) اعتمادا كاملا و كلتاهما لا تعرفان التصريف

[1] المرجع نفسه ، ص65. (ياقوت)

و لا الاشتقاق ، و في المقابل ثمة لغات كاللغة التركية مثلا ، لا تستخدم سوى اللواصق و لا يتبع ذلك اللواصق أي تغيير في حركات الكلمة أو ترتيب الأصوات الذي هو ترتيب ثابت يحدده معجم اللغة ، و تلجأ بعض اللغات الأوروبية إلى اعتماد الإلصاق والاشتقاق. علاوة على اللجوء إلى النبر في تصريف كلمات محددة ،[1] فكلمة (Acconet) تكون اسماً إذا وضع النبر على المقطع الأول ، وفعلاً إذا وضع النبر على المقطع الثاني. و(Present) تعني (هدية) عندما يوضع النبر على المقطع الأول ، (ويهدي) عندما يوضع النبر على المقطع الثاني. وقديتغير المعنى جذرياً بسبب تغيير موضع النبر. فكلمة

(Content) ترد اسما بمعنى (محتوى) إذا كان النبر على المقطع الأول ، وترد صفة فتعني (مقتنع) إذا كان النبر على المقطع الثاني. [2] ولا شك أن هذه المواقف غير المشابهة في العلامات المستعملة في تغيير الأبنية سيؤدي بشكل أو بآخر إلى نوع من الصعوبة في مفردات اللغة الهدف.

3- على مستوى التراكيب:

عرفت الجمعية الأميركية للنطق واللغة والسمع المعروفة بـ (آشا) Asha للغة بأنها: نظام معقد وديناميكي من الرموز المتفق عليها يستخدم في شتى أنواع التفكير والتواصل" [3].

نستنتج من ذلك أن من أهم خصائص اللغة أنها (نظام) ، ومعنى ذلك أن كل مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في (أي لغة) يحكمها نظام يكتسبه الناطقون بتلك اللغة ويستخدمونه ، ونجد أن لكل لغة على مستوى التراكيب

[1] العصيلي ، مرجع سابق ، ص 237-236 .
[2] العصيلي ، مرجع سابق ، ص 237-236 .
[3] شحدة فارع, مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل : عمان ، 2008 ، ص16 .

تحديداً عاداتها في ترتيب المفردات وتتابعها داخل الجمل المفيدة و" قد يكون هذا التتابع حرا غير خاضع لقاعدة " . [1]ففي الإنجليزية مثلا ، يمكن أن يأتي

الاسم الموصول بعد الاسم النكرة ، ولا يجوز ذلك في العربية ، لذلك نتوقع من الإنجليزي الذي يتعلم العربية أن ينتج جملة غير صحيحة من نوع :شاهدت فريقاً الذي فاز.

والتدخل في هذا المستوى ينتج غالباً عن:

أ- اختلاف اللغتين بالتصريح بالعلامة التي تربط ما بين (المسند والمسند إليه أو الخبر والمبتدأ) فاللغات الهندوأوروبيةتختلف عن العربية مثلاً : في أن العربية لا تصرح بعلامة الربط في حالة الإسناد. وفي ذلك يقول الدكتور عثمان: " إن الإسناد في العربية يكفي فيه إنشاء علامة ذهنية بين (موضوع) و(محمول) أو مسند إليه ومسند» دون التصريح بهذه العلامة نطقا أو كتابة ، في حن أن هذا الإسناد الذهني، لا بكفي في اللغات الهندوأوروبية إلا بوجود لفظ مسموع أو مقروء يشير إلى

هذه العلاقة في كل مرة وهو (Verb to be) في اصطلاحهم ويسمونه في تلك اللغات رابطة" .[2] لذلك لا نستغرب جملة (الطقس وهو حار) إذ ما صدرت عن طالب لغته الأم إنجليزية أو فرنسية ، لأنه في هذه الحالة يصدر عن نظام لغته الأم الذي يصرح بعلامة (فعل الكينونة) (The wheather is hot) ، للربط بين المبتدأ والخير ، وفي المقابل لا نستغرب أيضا أن يعبر عنها العربي دون ذكر لعلامة الربط على نحو: The wheather (hot) ، أي جو حار ، متأثرا بنظام لغة الأم (العربية).

[1] خليل إبراهيم ، في اللسانيات و نحو النص ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2007 ، ص27 .
[2] أمين ، عثمان ، فلسفة اللغة العربية ، الدار المصرية للتأليف ، القاهرة ،(1965) ، ص25 .

ب- اختلاف اللفتين في التركيب الإضافي. فالإنجليزيةمثلاً : تستمل الحرف (Of) بين المتضايفين (The book Ahmed)أو يذكر المضاف إليه أولاً ثم يتبعه الحرف (S) و أخيرا يأتي المضاف نحو: (Ahmed's book) .

والفرنسية كالإنجليزية في استعمالها حرفا بين المتضايفين وهو (De) أو ما اشتق منه حسب التذكير ولتأنيث والإفراد والتثنية والجمع في المضاف [1]ولكن ليست كل اللغات تتبع هذه الطريقة في التركيب الإضافية ، منها اللغة العربية التي لا تكتفي بوضع المضاف ويليه المضاف إليه مثلاً "نجوم السماء" و "صفحات الكتاب" والطريقة التي تستعملها كل لغة تكون مألوفة لابن تلك اللغة ولكنها (غريبة)

على غير أبنائها. ومن هنا يتسرب (التدخل).

ج- اختلاف اللغتين في تقديم الصفة على الموصوف أو تأخيرها عنه. وكثلك تقديم الضمير على الاسم أو تأخيره عنه. على ما نجد في التركية والإنجليزية اللتين تقدمان (دائما) الصفة على الموصوف والضمير على الاسم ، على عكس أنظمة اللغة العربية التي تؤخر الصفة عن الموصوف والضمير عن الاسم. وهذا الاختلاف ينتج عنه أخطاء تدخلية. فجملة سيارة حمراء ، يمكن أن ينطقها الإنجليزي حمراء سيارة ، ويمكن أن ينطقها العربي في الانجليزية بـ (Car red) متأثرا كل

منهما في لغته الأم .

4- على مستوى الدلالة :

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص67 .

حديثنا عن التدخل في المستوى الدلالي بين اللفتين الام والهدف. يستدعي ملاحظة الجوائب الصوتية من تنغيم (Intonation) أو نبر (Stress) وكذلك ملاحظة تراكيب الكلمات ومعاني هذه التراكيب. فلا تكتفي بالمعنى المعجمي ، لأن المعنى المعجمي وحده لا يكفى لفهم الكلام. والحديث عن المعنى الأساس (المعجمي) مرتبط بالحديث عن المعنى الثانوي (الثقافي) بمعنى أن اللغة: نتاج ثقافي تراكمي ، وأن الثقافة تضفي بمعان خاصة على كل كلمة ، وكل تركيب لغوي

يستخدمه أهل اللغة إضافة للمعنى القاموسي ، نقصد بالثقافة هنا : ذلك الجزء الأساس من النظام اللغوي سواء في اللغة الأم أم اللغة الهدف ، الذي يتشكل في كل لغة كانعكاس لمكوناتها الثقافية وهي : العادات والتقاليد والاعراف الاجتماعية والمعتقدات والفن والأدب التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع" .[1]

واختلاف الدلالة (المعجمية) للمفردة أو الدلالة (الثقافية) للمفردة والجملة ما بين اللغتين الأم و الهدف ، يعكس صعوبة اللغة الهدف وهذه الصعوبات تتمثل - في تقدير الباحثين- في :

اتساع مدلول الكلمة في إحدى اللغتين وضيقه في الأخرى.

وهو ما أشرنا إليه من تمتع بعض المفردات اللغوية في لغة ما (بتخصيص دلالي) يفوق ذلك الذي تتمتع به مفردات مقابلة في لغة أخرى. منها (عم وخال في العربية) و(Snow/Ice) في الإنجليزية.

اختلاف اللغتين في الوسائل المستعملة في تغيير دلالة المفردة أو الجملة من معنى إلى آخر باعتماد (النبر أو التنغيم أو الآشتقاق أو الإلصاق الخ...). وتحدثنا

[1] زيادة معن ، معالم على طريق تحديث الفكر العربي ، عالم المعرفة ، ع115 ، الكويت ، 1987 ، ص 17 .

عن ذلك سابقا ، ويبقى الجانب المهم على مستوى الدلالة -في تقديري- هو تلون معاني الكلمات والجمل واختلاف دلالاتها باختلاف الثقافات والحضارات

وغيرها من القضايا. فمثلا: على مستوى المفردات:

نجد أن كلمة (مات) في العربية بمعنى (توفي)أمَا في

الملايوية فهي بمعنى (عين) وإذا قلنا (مات علي) فقد يفهم أن مقصودنا (عين علي) وكلمات كثيرة في الملايوية من هذا النوع من مثل كلمة (ساكت) تأتى بمعنى (عريض) وكلمة (مكان) تعني (الأكل) وكلمة (مرح) تعني الغضب [1].

و على مستوى الجملة :

(I am feeling blue) إذا صدرت عن متعلم إنجليزي فإنها تعني أنه يشعر (بالحزن و التعب النفسي) . و في المقابل إذا صدرت عن متعلم برازيلي فإنه تعني أنه يشعر (بالفرح و الراحة النفسية) ، ذلك لأن الدلالة (blue) في الثقافة الإنجليزية تختلف عنها في الثقافة البرازيلية عنها كذلك في الثقافة العربية و التي قد يدل فيها هذا اللون على المرض و انتشاره .

و تحت هذا الجانب نتناول أيضا ارتباط مدلول المفردة أو الجملة (بسياق الحال) و الذي يمثل حجر الأساس في علم الدلالة فكلمة "(Set) الإنجليزية لها في المعجم (145) معنى تطلب شرحها في قاموس (اكسفورد) نحو ثماني عشرة صفحة ، فهل يستطيع السامع حين يسمع هذه الكلمات أن يتذكر جل هاتيك المعاني تلك الصفحات ؟ من المؤكد أن السامع أو القارئ لا يستطيعان في لحظة الاستماع استعادة ذلك كله ، و لا بعضه و إنما يؤولان إلى شيء من السياق بنوعيه اللفظي و الحالي الذي لا يستبعد العناصر الخاصة بطبيعة الموضوع

[1] البدراوي زهران ، في علم اللغة التقابلي : دراسة نظرية ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، 2008 ، ص 450 .

وظلاله الثقافية والاجتماعية [1] وكلمة (Good) إذا وصف بها رجل كانت تعني الناحية الخلفية ، و إذا وصف بها طبيب كانت تعني التفوق في الأداء ، وإذا وردت وصفا لمقادير كانت تعنى الصفاء والنقاوة وكلمة (جذر) ، لها معنى عند اللغوي ، وآخر عند المزارع ، وثالث عند عالم الرياضيات [2].

ولا ننسى درجة الاختلاف في التشبيهات و المجازات والكنايات تبعاً لاختلاف الثقافات وانعكاس ذلك على المتعلم. وأعتقد أن كثيرا من التداخلات الدلالية تنتج هذه الاختلافات .

لأن المتعلم يحمل المدلولات و الظنات التعبيرية ، التي مردها تشبيهات وكنايات ومجازات اللغة الأم ، فتترجم هذه التعبيرات حرفيا إلى اللغة الهدف ، إذا ما تعرض المتعلم لمواقف متشابهة لتلك المواقف التي تستحضر فيها هذه التشبيهات في اللغة الأم ، ففي ثقافة اللغة العربية مثلا ، تشبه المرأة الجميلة (بالقمر) أو (الشمس) ومثل هذه التشبيهات لا ترتضيها كثير من الثقافات اللغوية بل ريما ترى العكس.

وجملة (He is a black sheep) وترجمتها الحرفية (هو خروف أسود) ومعناها المجازي (هو شخص سيء الأخلاق) ، فاستعمال الترجمة الحرفية عن اللغة الأم بهدف توصيل هذا المعنى بسبب وقوع المتعلم في الخطأ ،ومن ذلك أيضاً عبارات من مثل The is nuts

المعنى الحرفي: هذه مكسرات.

المعنى المجازي: هذا جنون أو هراء.

[1] إبراهيم ، مرجع سابق، ص30 .
[2] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 47 .

Break the ice

الحرفي: اكسر التلج.

المجازي: مهد الطريق لأمر ما.

He is dark house

الحرفي: هو بيت مظلم

المجازي: هو يكتم السر (رجل كتوم).

يبدو واضحاً أن الترجمة الحرفية تقل المعنى ، لأن للمعنى مرتبط بالثقافة واللغة لسان الثقافة ونحن في الترجمة الحرفية (نعبر عن ثقافة اللغة الهدف بلسان ثقافة اللغة الأم).

تأثير اللغة العربية بوصفها (اللغة الهدف) :

تحدثا فيما سبق . بشكل عام . عن تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف. وفي جميع المستويات اللغوية (الصوتية الصرفية و النحوية و الدلالية) و تبين لنا أن (النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف) و بصورتيه السلبية (التدخل) و الإيجابية (التيسير) ، يشكل أهم ملامح تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف .

و إذا انتقلنا إلى تأثير اللغة العربية نفسها بوصفها (اللغة الهدف) ، فإنه يمكن القول: إن ما تتميز به العربية من خصائص ومميزات جمالية هي ذاتها تعد أهم المعوقات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها ، ويمكن تقديمها على النحو الآتي :[1]

على المستوى الصوتي تتميز العربية بـ :

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 48.

أ- اتساع المدرج الصوتي: فمخارج الأصوات في العربية تمتد ما بين الشفتين إلى أقصى الحنجرة ويخرج منها الهمزة والهاء ، إضافة إلى وجود الأصوات الأنفية (م.ن) ، هذا الاتساع في المدرج الصوتي أنتج الأصوات الحلقية و المطبقة التي تميز العربية عن كثير من اللغات الأخرى ، التي غالبا ما تكون مخارج أصواتها قريبة من الشفة والأنف . كاللغات الشجرية (الصينية و اليابانية) مثلا .

ب. وجود بعض المظاهر الصوتية الكتابية التي قد تسبب نفورا لدى متعلمي العربية ما تتطلبه من جهد كبر من الطالب و المدرس في الوقت نفسه ، ويمكن إجمالها بالآتي :

1- الصوائت القصيرة بالطويلة: وتتمثل هذه الصعوبة أحيانا في عدم القدرة على التمييز بين صاتت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد ، أو الضمة و واو المد ، في كلمات من مثل جلس وجالس ، عُمل وعومل إلخ... وما يعنيه من صعوبة في فهم المشتقات ، والتفريق بينها وبين الأفعال و المصادر .

2-ظاهرة التنوين التي امتازت بها العربية عن بقية لغات العالم ، بالإضافة إلى تماثلها النطقي مع حرف اللون مما يزيد من صعوبة تعلمها للطالب الأجنبي. كتابا ، كتابين ، قلما ، قلمن ، سيارة. سيارتن.

3- مزنا الوصل و القطع و أداؤهما الصوتي .

4- ظاهرة تأدية صوت الهمزة المتعدد ، و اختلاف العلماء في تحديد القاعدة الإملائية التي تحدد شكلها الكتابي أدّيا إلى تعقيد المسألة: يقرأون ويقرؤون و يقرءون، مسؤول و مسئول ، شؤون و شئون .[1]

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 50.

5- ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقا و كتابة, و تمثل التاء مع الهاء هذه الظاهرة ،ففي حال الوقوف عند الكلمة المنتهية بالتاء المربوطة فإن نطقها سيكون هاء مما يوقع الطلبة في لبس كبير و اضطراب في كتابتها ، لا سيما المبتدئون منهم، بالإضافة إلى مسألة التاء وخلطها بالتاء المربوطة : صورة . صوره ، مياه ، مياة . سيارة خالد . سيارات خالد ، ذلك لأنهم لا يتمكنون من تمثل أن التاء المفتوحة الزائدة علامة الفعل الماضي ، و التاء المربوطة الزائدة علامة الاسم المؤنث –تأنيثا حقيقيا أو مجازيا- فيقع الخلط عندهم .

6- ظاهرة تشابه كثير من أصوات العربية كتابة ، وهذه الظاهرة (قد توجد في كثير من لغات العالم) ، إلا أن العربية قد تمتاز بكثرة التشابه بين أصواتها في صورتها المكتوبة ، إلىدرجة تجعل من الصعب على الطالب أحياناً أن يميز بينها ،

ويمكن تقسيمها إلى خمس مجموعات:

- (ب ، ت ، ث ، ن ، ف ، ق).
- (ج ، ح ، خ ، ع ، غ) .
- (د ، ذ ، ر ، ز ، و) .
- (س ، ش ، ص ، ض ، ط ، ظ).
- (م ، هـ ، أ).

وواضح أن بين أصوات كل مجموعة شكلاً من أشكال الكتابة.[1]

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 51 .

7- ظاهرة إلصاق "أل التعريف" بنوعيها الشمسية والقمرية ، والنطق باللام وعدم النطق بها ، حيث تعد من صلب الإشكالات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها ، وتمثل هذه الظاهرة صعوبة لدى المتعلمين لسببين اللغويين هما:[1]

- اشتراك النوعين بالشكل الكتابي (الرسم الاملائي)
- ارتباط نطق اللام بالصوت الذي يأتي بعدها.

ويلزم قبل تدريس آل (الشمسية) أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً ، ذلك أن أل (الشمسية) كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي يكون بعدها يكون مشدداً ، بينما تنطق أل (القمرية) لاماً ساكنة ، ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس أل (القمرية) لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها أل (القمرية). [2]

8- الأصوات التي تنطق ولا تكتب في بعض الكلمات العربية ، مثل ألف المد بعد الهاء في أسماء الإشارة (هذا ، هذه ، هذان ، هؤلاء ، طه) ، وغيرها من الكلمات القليلة التي يمكن علاجها ، بإعداد قائمة بهذه الكلمات تقدم للطالب الأجنبي.

9. الأصوات التي تكتب ولا تنطق: ألف التفريق: قالوا ، ذهبوا. واللام الشمسية.

10. ظاهرة تعدد تأدية الأصوات (تفخيمها وترقيقها وتسهيلها وتخفيفها)وما ينتج عنها من خلط لدى الدارسين ، بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب ، سواء أكان ذلك بسبب طريقة الأداء اللغوي المتأثر باللهجة أم بسبب اقتران ذلك الصوت بالضمة ، أو مجاورته لصوت مفخم.

[1] رشدي ، أحمد طعيمة ، تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه و أساليبه ، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية العلوم و الثقافة الايسيسكو، ص38 .
[2] د. رشدي ، مرجع سابق ، ص38 .

11. التماثل الكتابي مع اختلاف النطق والدلالة: ونعني به أن تكون صورة الكلمات الكتابية واحدة مع اختلاف النطق و المعنى ، و يتجلى ذلك في كتابة المثنى في حالتي النصب و الجر التي تماثل كتابة جمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر أيضاً ، وذلك كقولنا: قادمين نريد بها اثنين ، وقادمين نريد بها الجمع ، فكتابة الكلمتين واحدة - عند إغفال الحركات ، وهو ما يحدث غالبا بل دائما في المطبوعات العامة - إلا أن نطقهما مختلف ، إذ تنطق الأولى يفتح الدال ، في حين تنطق الثانية بكسرها - أي الدال - ، كما أن معنى كل منهما مختلف عن الأخرى.

- على مستوى المفردات:

في هذا المستوى نجد أنه ثمة عدداً من القضايا التي لم يعهدها المتعلم في لغة الأم من مثل :

1. الاشتقاق .
2. الميزان الصرفي .
3. التثنية .
4. المجرد والمزيد ، والصحيح والمعتل.
5. عدم الاطراد في بعض القضايا الصرفية.

- على مستوى التراكيب:

1. العربية لا تستعمل لفظا يربط المبتدأ بالخبر أو بين المضاف و المضاف إليه.

2. الإعراب: أي أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها ، وهذا مما يساعد على دقة الفهم ، إضافة إلى أن الإعراب يعطي حرية في تقديم الكلمات وتأخير ، دونما تأثير على المعنى ، مثلا: ليس هناك إيهام إذا أخرنا الفاعل وقدمنا المفعول به في جملة (كتب دربنه علي).

- على مستوى المعجم الدلالة:

1. ظهور الدلالات المستعملة لبعض المغردات العربية غير المثبتة في المعاجم العربية (قضية المعنى والدلالة) [1].

2. غزارة الألفاظ الناتجة عن الترادف وهو كثرة الألفاظ الدالة على معنى واحد أو مسمى واحد مثل الكلمات الدالة على (الصحراء: والسيف. الجمل ، الأسد)» أو تلك الناتجة عن الاشتراك اللفظي نحو: عين الماء ، عين الإنسان ، عين المال ، عين على العدو ،عين عضو في مجلس الأعيان.

3. اختلاف السياق الثقافي للغة العربية ، عن السياق الثقافي للغة المتعلم الأم.

4. الاستخدامات المجازية.

5. مسألة الازدواجية بين الفصحى والعامية ، الفصحى التي يتعلمها داخل الصف والعامية لغة الحديث اليومي التي يسمعها خارج الصف.

دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية :

تقوم هذه الدراسة على تحليل الأخطاء اللغوية لدى الطلبة المستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية ، في العام الدراسي 2014/2013 م.

وقد طبقت الدراسة على مجموعة من النصوص التي طلب إلى طلبة المستوى المتوسط (الثالث) في مركز اللغات في الجامعة الأردنية كتابتها ، بحيث اختار الطلبة بين موضوعين اثنين هما: الربيع العربي ، ورحلة إلى مصر.

[1] الفاعوري عوني ، و خالد أبو عمشة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : مشكلات و حلول ، الجامعة الأردنية أنموذجا ، مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية و الإنسانية ، مج 32 ، ع3 ، 2005 ، ص 488 .

وقد كان عدد الطلبة (19)طالباً وطالبة ، من جنسيات مختلفة.

وستعتمد هذه الدراسة عدة مناهج من أهمها:

- المنهج الإحصائي: وهو إحصاء الظواهر اللغوية كلها ،

ورصدها في جداول متخصصة.

- المنهج التطبيقي: وهو تصنيف هذه الأخطاء ، وفقا النوعية هذه الأخطاء.

- المنهج الكمي: وهو دراسة كمية الأخطاء ، ونسبة شيوعها.

- المنهج التحليلي: وهو تحليل الأخطاء التي وجدت في عينات المجموعة.

وقسمت الأخطاء الواردة إلى أربعة أقسام: هي:

- الأخطاء الصوتية: وتمثلت في إبدال صوت بصوت آخر ، أو إطالة الصائت القصير ، أو تقصير الصائت الطويل.

- أخطاء المفردات: وتمثلت في الخلط بين همزتي الوصل والقطع ، والإعجام / وزيادة حرف صامت أو حذفه ، واشتقاق صيغة غير مناسبة ، التأثر بالعامية ، والخطأ في جمع التكسير ، أوفي كتابة الهمزة ، أو الخلط بين التاء والهاء.

والباحثان على وعي بأن بعض هذه الأخطاء يمكن ردّها إلى أبواب أخرى ، فهمزتا الوصل والقطع قد يدرج الخطأ فيهما على أنه صرفي أو إملائي والخطأ في الإعجام قد يرد على أنه خطأ صرفي. والخطأ في زيادة صامت أو حذفه قد يكون إملائي أيضا ، كما أن الخلط في اشتقاق صيغة دون أخرى قديكون صرفياً في كثير من وجوهه ، والخطأ في جمع التكسير خطأ نحوي بالدرجة الأولى ، ولكننا عمدنا إلى أن نوردها معا ، في تصنيف واحد ألا وهو المفردات ، لأنها تتجلى فيه ويبرز أثرها عنده على نحو مخصوص.

- أخطاء التراكيب : وتمثلت في التعريف والتنكير ، والإفراد والتثنية والجمع ، وترتيب المفردات (تركيب الجملة) ، والتذكير والتأنيث ، وإسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق ، والإعراب ، و حروف المعاني (حذف أو زيادة أو إبدال).

- أخطاء المعجم و الدلالة : ز تمثلت في استعمال كلمة بدلا من أخر تناسب السياق ، و حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق ، و زيادة كلمة لا يقتضيها السياق .

*** وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:**

1- ما نوع الأخطاء اللغوية ، وما تكرارتها ، ونسبتها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

2- ما مصادر الأخطاء اللغوية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب عدد الكلمات التي كتبها كل متعلم سواء أ صحيحة كانت أم خاطئة ، ومن ثم حسبت عدد الكلمات الخطأ حيث بلغت (400) خطأ ، بنسبة. مقدارها (13%) من مجموع الكلمات التي كتبوها وعددها (3113) كلمة.

الجدول (1): تكرارات الأخطاء اللغوية ، والنسب المئوية ،والترتيب التنازلي :

الرقم	تصنيف الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب التنازلي
1	الصوتية	39	%9.75	3
2	المفردات	121	%30.25	2

3	التراكيب	219	%54.75	1
4	المعجم و الدلالة	21	%5.25	4
المجموع		400		

بين لنا الجدول (1) أن أكثر الأخطاء التي وقع فيها الطلبة كانت الأخطاء التركيبية ، حيث يلغ عدد الأخطاء (219)خطأ ، وبنسبة مقدارها (54,75%) من مجموع الأخطاء بشكل عام ، يليها أخطاء المغردات ، ثم الأخطاء الصوتية ، ثم أخطاء المعجم والدلالة.

الجدول (2): تكرارات الأخطاء التركيبية ، والنسب المئوية والترتيب التنازلي :

تصنيف الخطأ	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
التراكيب	التعريف و التنكير	75	%34,25
	التذكير و التأنيث	55	%25,11
	الإفراد و التثنية و الجمع	29	%13,24
	حروف المعاني: الحذف أو الزيادة أو إبدال	20	%19,14
	ترتيب المفردات (تركيب الجملة)	20	%19,14
	الإعراب	12	%5,48
	إسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق	8	%3,65

يبين الجدول (2) أنواع الأخطاء التركيبية مرتبة تنازليًا حسب شيوعها ، وهي :

- أخطاء التعريف والتنكير ، بتكرار مقداره (75) وبنسبة مقدارها (34,25%) ومن أمثلتها: (رئيس بن علي فر من تونس / الرئيس) ، (جائزة النوبل / نوبل) ، (في وقت الحاضر/الوقت) .
- أخطاء التذكير والتأنيث ، بتكرار مقداره (55) ، وبنسبة مقدارها (25,11%) ومن أمثلتها: (هذا ثورة /هذه ثورة) ،(الربيع العربية / العربي) ، (البلاد العربي / العربية).
- أخطاء الإفراد والتثنية والجمع ، بتكرار مقداره (29) وبنسبة مقدارها (13.20%) ومن أمثلتها: (زرتم مكان كثيرة/ أماكن) ، (في أعوام 2010م/ عام) ، (الإخوان المسلم/ المسلمين) .
- أخطاء في حروف المعاني ، بتكرار مقداره (20) ، وبنسبة مقدارها (19,14%) ومن أمثلتها: (أنا مهتم الدين والثقافة العربية/ بالدين) ، (هذه السلسلة للاحتجاجات / من الاحتجاجات) ، (انتقلت العدوى إلى الشعب_من_المصري/ الشعب المصري) .
- أخطاء ترتيب المفردات (تركيب الجملة) ، بتكرار مقداره (20)وبنسبة مقدارها (19,14%) ومن أمثلتها: (مساء في أمس / في مساء أمس) ، (قبل واحد شهر / قبل شهر واحد (نجحت المصرية الثورة / نجحت الثورة المصرية) ، (ثورات في متعدد مناطق عربية / ثورات في مناطق عربية متعددة) .
- أخطاء الإعراب ، بتكرار مقداره (12) ، وبنسبة مقدارها (5,48%) ومن أمثلتها: (في 14 يوم /يوماً) ،(منذ عام ألفان وعشرة / ألفين) ، (هتف المتظاهرين / المتظاهرون) .

- أخطاء في إسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق ، بتكرار مقداره (8) وبنسبة مقدارها (3,65%) ومن أمثلتها:)(ماتوا الناس / مات الناس) ، (ليلى اشتريت عطراً / اشترت) ، (ثم هما ذهبوا إلى السوق / ذهبا) .

وجاءت (أخطاء المغردات) في المرتبة الثانية ، يبينها الجدول الآتي:

- أخطاء الإعجام ، بتكرار مقداره (28) ، وبنسبة مقدارها (23,14%) ومن أمثلتها: (مساكل / مشاكل أو مشكلات) ، (اللعة العربية / اللغة العربية) ، (محموعة / مجموعة) ،(المطاهرة / المظاهرة) .
- إهمال همزة القطع ، بتكرار مقداره (25) ، وبنسبة مقدارها (20,66%) و من أمثلتها : (أصبح / أصبح) ، ذهبوا الى السوق/إلى) ، (أثناء العطلة / و في أثناء) .
- اشتقاق صيغة غير مناسبة ، بتكرار مقداره (16) ، و بنسبة مقدارها (13.22%) ومن أمثلتها: (أجبرت بن علي على الإقالة / الاستقالة) ، (ثم ذهبوا لزائر الأهرام / لزيارة) ، (الربيع العربي موجة غير سابقة من الحركات الاجتماعية / مسبوقة) .
- خطأ في رسم الحرف ، بتكرار مقداره (9) ، وبنسبة مقدارها (7,44%) ومن أمثلتها: (خالد خب المدينة / حب) ، (انتضرت الشخص / انتظرت) ، (السياسة تعيرت / تغيرت).
- خطأ في كتابة الهمزة: بتكرار مقداره (5) ، وبنسبة مقدارها (4,95%) ومن أمثلتها: (شربنا الشاي مع أصدقاءنا / أصدقائنا) ، (عمل على تهداءة الأوضاع / تهدئة) ، (شئ/ شيء) .

الجدول (3): تكرارات أخطاء المفردات ، والنسب المئوية والترتيب التنازلي :

تصنيف الخطأ	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
المفردات	الإعجام	28	%23,14
	إهمال همزة القطع	25	%20,66
	حذف حرف صامت أو زيادته	23	%19
	اشتقاق صيغة غير مناسبة	16	%13,22
	خطأ في رسم الحرف	9	%7,44
	خطأ في كتابة الهمزة	6	%4,95
	التأثر بالعامية	5	%4,13
	خطأ في استخدام الضمير	3	%2,47
	خطأ في جمع التكسير	3	%2,47
	الخلط بين التاء و الهاء	3	%2,47

وفي المرتبة الثالثة جاءت (الأخطاء الصوتية) ، وهي:

الجدول (4): تكرارات الأخطاء الصوتية ، والنسب المئوية والترتيب التنازلي :

تصنيف الخطأ	**نوع الخطأ**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
	إبدال الصوت بصوت آخر	16	%41,03

الأصوات	تقصير الصائت الطويل	15	%38,46
	إطالة الصائت القصير	8	%20,51

- إبدال صوت بصوت آخر ، بتكرار مقداره (16) ، وبنسبة مقدارها (41,03%) ومن أمثلتها: (سقت الحكم / سقط) ،(آذات / عذاب) ، (الندام / النظام) ، (صوربة / سورية).
- تقصير الصائت الطويل ، بتكرار مقداره (15) ، بنسبة مقدارها (38,46%) و من أمثلتها :

(آثار الحضرة الرومانية / الحضارة) ، (تنولوا العشاء/ تناولوا) ، (رحلات / سياحية) ، (تحتج الإنسانية إلى تغيير/ تحتاج).

- إطالة الصائت القصير ، بتكرار مقداره (8) ، وبنسبة مقدارها (20,51%) ومن أمثلتها: (البالد/ البلد) ، (أثناء العوطلة/ العطلة) ، (ثالاث سنوات/ ثلاث).

وأقل الأخطاء كانت أخطاء (المعجم والدلالة) ، التي يبينها الجدول الآتي:

الجدول (5): تكرارات أخطاء المعجم والدلالة: والنسب المئوية ، والترتيب التنازلي:

تصنيف الخطأ	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
المعجم و الدلالة	استعمال كلمة بدلا من أخرى تناسب السياق	11	%52,38
	حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق	8	%38,10
	زيادة كلمة لا يقتضيها السياق	2	%9,52

- استعمال كلمة بدلاً من أخرى تناسب السياق بتكرار مقداره (11) ، وبنسبة مقدارها (52,38%) ومن أمثلتها: (انتشرت المظاهرات على نطاق واسع وصغير/ كبير) ، (تبدأ المظاهرة بعد عيادة يوم الجمعة / صلاة) ، (أدخل إصلاحات التهدئة القوم المغربي / الشعب).
- حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق ، بتكرار مقداره (8) ، وبنسبة مقدارها (38,10%) ومن أمثلتها:

(كانت. الثورة الديمقراطية/ كانت الثورة من أجل الديمقراطية) ، (يعارض مرة بعد إلى الآن / يعارض مرة بعد مرة إلى الآن) ، (زين العابدين تعديلاً لحكومته / زين العبدين يجري تعديلاً لحكومته).

- كلمة لا يقتضيها السياق ، بتكرار مقداره (2) وبنسبة مقدارها (9,52%) ومن أمثلتها: (ثم زاروا ذهبوا الأهرام/ ثم زاروا الأهرام) ، (هذه الرحلة الذي من عمان إلى القاهرة / هذه الرحلة من عمان إلى القاهرة).

مصادر الأخطاء:

أشرنا من قبل إلى أن منهج تحليل الأخطاء يختلف عن منهج التحليل التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة (اللغة الأم للمتعلم ، اللغة الهدف ، استراتيجيات المتعلم و مراحل تطوره في التعلم اللغوي ، و بيئة التعلم) ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي

(التخل) عن اللغة الأم.

ومن الأخطاء التي تعزى إلى اللغة الأم ، قول بعض المتعلمين مثلاً :

- معاردة/ تالب/ وأذاب. بدلاً من معارضة وطالب وعذاب. فتعزى إلى عدم وجود أصوات (ض ، ط ، ع) في لغة المتعلم الأم.

- استراحا / استراحة. (تأثر المتعلم بالتوزيع الصوتي لنظام لغته الأم). (يقصد بالتوزيع).
- نجحت المصرية الثورة / نجحت الثورة المصرية. (طريقة اللغة الأم في ترتيب المفردات داخل الجملة).
- أما الأخطاء التي تعزى إلى تدخل أنظمة اللغة الهدف (العربية) فكثيرة ، منها مثلا :
- خرش / جرش. ذهن / ذهب. مسكلة / مشكلة.

تشابه كثير من أصوات العربية كتابة ، مثل:

- قالو / قالوا. اساحات / الساحات. هاذا/هذا .

وجود أصوات في العربية تكتب ولا تنطق وأخرى تنطق ولا تكتب ، مثل:

- شرطات /شرطة. شهرون/ أشهر.صورياً / صورة.هواءاً /هواء.

عدم الاطراد في بعض قواعد العربية ، مثل:

- حكمة/ حكومة. عوطلة / عطلة. الأساد / الأسد. التعون/ التعاون.

وجود الصوائت الطويلة والقصيرة وما تمثله من مشكلة في السايقات المكتوبة مثل :

- في الدولتان/ في الدولتين يستطيعون أن ينجحون اثورة/يستطيعون أن يُنْجِحُوا الثورة.

ظاهرة الإعراب في العربية ، مثل:

- اصبح/ أصبح. سئال / سؤال ، هدؤ/ هدوء.

ظاهرة الهمزة في العربية ، مثل:

- الطيارة/ الطائرة. نص/ نصف. ليش/ لماذا.
- الازدواجية بين العربية والفصحى ، مثل:

وما ينبغي أن نؤكد عليه حقيقة هو أنه ليس من اليسير الوصل إلى مصدر الخطأ بدرجة تقترب من اليقين ،فمثلاً : الأخطاء التي أشرنا إليها (ندام ، وتالب ، وأذاب) صحيح أنها قد تفسر بأنها ناتجة عن تأثير اللغة الأم ،إلا أنها قد تفسر أيضاً بأنها ناتجة عن اتساع المدرج الصوتي للغة العربية وتميزها بأصوات غير موجودة في اللغة المتعلم الأم (تأثير اللغة الهدف).

وكذلك (شرطات/ شهرون/ مياة/ وجة/ إبن/ لم يدعو إلخ.). فهذه الأخطاء وغيرها مما يعزى إلى نظام قواعد اللغة العربية ، قد يتسبب المتعلم نفسه في إنتاجها ، بسبب (المعرفة الجزئية) باللغة ، فتعلم اللغة لا يحدث دفعة واحدة ، وإنما يجري على فترات زمنية ، إضافة إلى أن بعض المتعلمين يبالغون فيتعميم قاعدة ما تخفيفاً للعبء عن أنفسهم ،وأحياناً تكون بيئة التعلم هي السبب ، كعدم تغطية المنهاج لبعض الموضوعات المهمة أو تقديم المعلم لبعض المعلومات الخاطئة.

المبحث الثالث : نظريات تعلم اللغة الأولى و الثانية

1) نظرية الازدواج اللغوي:_ و معناه ان يجيد المرء لغتين معا اجادة تامة لغة الاهل و لغة أخرى و قد يكتسبها معا او قد يكتسب لغة الاهل أولا, و في هذا المجال تقول "افلين" ان اللغات الثواني تتمثل في المخ تمثيلا مختلفا عن اللغات الأوائل , ففي عام 1984 اختبرت " ميتر " اللذين يدرسون الإسبانية , فاكتشاف وجود ميزة الأذن اليمنى للكلمات الإسبانية و هذا باستعمال اختبار الانصات المزدوج ,و هذا ما جعل كثير من الباحثين يعتقد ان تعلم اللغة الثانية تكون بداية في النصف الأيمن من المخ.[1]

2) نظرية التحليل الخلافية:_ "هاتان" ونقصد به طريقة للتحليل اللغوي, تبين فيه أوجه التشابه و الاختلاف بين اللغتين بهدف إيجاد الأسس التي يمكن تطبيقها على

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 60 .

المشاكل العلمية في تدريس اللغات الترجمة مع التأكيد الخاص على النقل و التداخل و اهم مستوى في التحليل الخلافي هو المستوى الفونولوجي ثم بقية المستويات. اما السبب في وجود هذا التحليل فإنه عند تعلم اللغة الثانية , فإن المتعلم تواجهه عقبات عديدة , منها عدم القدرة على تقليد كافة أصوات اللغة الثانية ,و كذا نقل خبراته باللغة 1 و اللغة 2 , كما ترى هذه النظرية أن الأصوات السهلة بالنسبة للمعلمين هي تلك التي لها تناظر قوي في لغتهم , و تعلم هذه النظرية على كشف و التنبؤ بصعوبات النطق التي سيواجهها متعلم اللغة الأجنبية .

3) نظرية التميز: وضعها امستاي و مفادها ان كلما كان العنصر أقل تميزا كلما كان أسهل في اكتسابه في معطيات الطفل أو معطيات اللغة الثانية وكلما كانت صيغته اكثر تعادلا و العكس صحيح.

4) نظرية التميز التفاضلي : جمعت هذه النظرية بين فكرة التحليل الخلافي و فكرة التميز و قد اعتمد "اكمان " صاحب هذه النظرية ان المشكلات تعلم اللغة الثانية يمكن التنبؤ بها بمقارنة اللغتين , و لكن المساحات في اللغة المستهدفة و التي تختلف عن لغة الام و التي تكون اكثر تميزا عنها سوف تكون صعبة.

-درجة الصعوبة النسبية المساحات باللغة المستهدفة اكثر تميزا من لغة الام سوف تناظر الدرجة النسبية .

-مساحات اللغة المستهدفة و التي تختلف عن اللغة الام , و لكنها ليست شديدة التميز عن لغة الام لن تكون صعبة.[1]

5) نظرية العنصر الحاسم و المشعر و المثير: هذه النظرية تقول ان في كل لغة هناك عنصر مثير , و من ذلك مثلِ "إن " في اللغة العربية كونه ينصب المبتدأ و

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 61 .

يرفع الخبر و هذا العنصر يسمى بالعامل , اما في اللغات اللاتينية يأخذون بفكرة أخرى شبيهة و هي فكرة الاعتماد , ففي الإنجليزية مثلا الضمير يعتبر عنصر فعالا و حاسما إذ تبعه فعل مضارع , إذ يجب ان ينتهي الفعل المضارع بالمورفيم أي العنصر يعتمد على العنصر في الفعل المضارع.

6) طريقة تعليم اللغة بالمساع: في هذه الطريقة تقدم مواد الدراسة في الصيغة المنطوقة قبل المكتوبة , أما الكتابة فتأتي في المرتبة الثانية , و هذا عن طريق ناطق مثالي أو عن طريق الأجهزة السمعية , وهذه الطريقة تهدف إلى التواصل حيث يصبح متعلم اللغة الأجنبية قادرا على فهمها و نطقها نطقا صحيحا و كتابتها.

7) طريقة التعليم الميكانيكي: أي تعليم اللغة الأجنبية عملية ميكانيكية في المقام الأول لتكوين العادات (عادات عصبية و عضلية , و يجب ان نتعلم جيدا حتى تعمل ذاتيا و لترسيخ و تقوية هذه العادات لابد من التعديم للاستجابة الصحيحة , و في هذه الطريقة يستبعد المعنى في المرحلة الأولى و بعد اكتساب النماذج النحوية , يمكن ان يتعرف على المعنى الدقيق لما سبق ان تعلمه .

8) طريقة جماعة تعلم اللغة : هذه الطريقة تحدق مع الجماعة و يكون المتعلم جزاء منها , بحيث يكونون حلقة , كل واحد يحادث الآخر, أما المعلم يقوم بتسجيل حديثهم و يعيد سماعه , حيث يصوب الأخطاء و يوجه توجيهات نحو لغة الجماعة.

أفكار الأبحاث اللغوية المعاصرة في مجال تعلم اللغة الأولى / الثانية:

1) فكرة العموميات (العالميان) : ان الأنظمة اللغوية الى حد ما عموميان. أي هناك منطق و نحو عمومي أو عالمي بين كل اللغات و هذا يؤدي إلى التداخل بين هذه الأنظمة أي هناك تداخلا قويا في تعلم اللغة الأولى / الثانية ومن هذه العالميات أو

العموميات الأفعال , [1]الأصوات فكل اللغات لها أفعال و كذلك الأصوات ومن هنا نرى نظرية التحليل التفاضلي ان كلما كان هناك تناظر و تشابه بين أصوات لغة الأولى / الثانية , كلما كان التعلم اسهل .

2) فكرة النقل: تعتبر فكرة النقل عنصر فعال و مبدع في تعلم اللغة فالتعلم للغة الثانية يعتمد على لغته الام اعتمادا كاملا ، الا ان هذا النقل قد يكون إيجابي بحيث يؤدي إلى تعلم صحيح وفي بعض الأحيان يكون ناقل سلبي حيث يقع تعلم مواقف غير متطابقة من اللغة الام على اللغة الثانية .

3) فكرة مراعاة الفرق الجوهري : ونعني به التفريق في اللغات ، مثلا التفريق في التأنيث والتذكير ، التفريق في الضمائر ، فمعرفة الفرد بوجود فرق جوهري بين اللغات ، يساهم في تعلم اللغة الأولى والثانية .

العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية: يتأثر تعلم اللغة بعوامل مختلفة يتصل بعضها بالتكوين العصبي والنفسي والعضو للفرد ، ويتصل للبعض الآخر بالبيئة التي يحيا الطفل في كنفها ويمكن ان نجمل هذه العوامل فيما يلي :

***العوامل العضوية :** إن أي عجز في أجهزة الكلام والسمع يؤثر تأثيرا سلبيا على اكتساب اللغة واكتساب اللغة وتعلم لغة أخرى ، فكثير من الاضطرابات النطقية سببها المباشر أمراض أو تشوهات عضوية مختلفة في مستوى عضو أو مجموعة أعضاء مسؤولة على تأليف الأصوات اللغوية .[2]

***سلامة الجهاز الحسي:** يعتبر السمع وسيلة من الوسائل الاستجابة للغة و التواصل و كذلك الصبر ، فإذا كان الطفل يتمتع بسلامة هذا الجهاز كانت لغته سليمة .

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 62 .
[2] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 63 .

***الذكاء:_** هناك ارتباط وثيق بين قدرة الطفل العقلية و لغته ، حيث إن المعاقين عقليا لديهم اضطرابات واضحة في المجال اللغوي ،حيث تظهر الكلمة الأولى لدى الطفل العادي في السنة الأولى ، بينما تظهر الكلمة الأولى لدى الطفل العادي في السنة الأولى ، بينما تظهر لدى المعاقين في آخر السنة الثالثة و على العكس من كلا الجانبين فإن الموهوبين يتميزون بنموهم اللغوي السريع و بقاموسهم اللغوي الثري.

***الالتحاق بالروضة:_** تلعب خبرات الطفل و المؤثرات التي يتعرض لها دورا مهما في زيادة ثروة اللغوية و اتساع مدركاته ، كما ان الخبرات و الفرص التي تتاح للأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية ، تساهم في تطوير لغتهم و زيادة مفرداتهم فالطفل في هذا الوسط يجد مبتغاه من ألعاب و نشاطات ، تعمل كلها على انهاء خبراته المختلفة فهناك عدة دراسات سواء في الدول الأوربية أو الدول العربية (دراسة الكندي عام 1976) و (دراسة الكبسي و هرس سنة 1981)، و (دراسة الهراس في سنة 1977)، أجمعت كلها على ان الروضة تؤثر فب انهاء ثروة الطفل اللغوية.

***الحالة الانفعالية و الاجتماعية:** إن شعور الطفل بالثقة و محبة الآخرين له و تسامحهم معه و تواجدهم بجانبه و مشاركتهم إياه في ألعابه يفك عقد لسانه ،فينطلق بتبادل التفاعل الكلامي معهم فالجو السائد في القسم هو الذي يحدد مدى نجاح التواصل بين المعلم و التلميذ، و بالتالي قدرة هذا الأخير على التركيز و الاستيعاب. فالطفل الذي يشعر بالخوف كثيرا ما يتعثر في نطق الكلمات و يتردد كثيرا قبل ان يبادر في الكلام .[1]

***الظروف البيئية الحرمانية:_** و نقصد بها توافر فرض التعليم ، فالتلفزيون و الراديو وسيلة من وسائل الإعلام التي تخاطب السامعين ، و تخصص بعض برامجها

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 64 .

للأطفال ، ويضاف إلى ذلك توفر مجالات الأطفال و الجرائد اليومية و الكتب في المنزل و استخدامها من قبل الصغار ، فالطفل الذي ينشأ في وسط عائلي تتوفر فيه الشروط المناسبة للنمو اللغوي يكون محظوظا إذ ما قرن بطفل عاش في وسط محروم من أدنى الشروط .[1]

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 64 .

الفصل الثاني

الثنائية و الازدواجية و اللغوية

الفصل الثاني : الثنائية و الازدواجية و اللغوية

المبحث الأول : الثنائية اللغوية أو ثنائية اللغة

إن الاختلاف في تحديد المصطلح اتجه وجهتين أساسيتين لا ثالث لهما ، فنظر إليهما و اختلفوا حول مفهومها و سبب نشأته . فمنهم رأيان هما :

أولا: يرى مشال زكريا في هذا الصدد أن الثنائية اللغوية هي: " الوضع لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين ، و ذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما في اللغة الأخرى .(هي) الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب و حسب البيئة و الظروف اللغوية ، لغتين مختلفين.

و يقول كذلك إن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم .(يعني) كون الفرد قادرا على تكلم لغتين ، تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا.

أما (معجم اللسانيات الحديثة) فيعرف الثنائية اللغوية بأنها ظاهرة تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معينة للغتين مثل استعمال الفرنسية و الألمانية في أجزاء من سويسرا.

و تتخذ الثنائية اللغوية لدى اللسانيين المحدثين مظهرين ، مظهر فردي يتمثل في المرء يعرف لغتين معرفة متكافئة أو متفاوتة ، و مظهر اجتماعي يتمثل في المجتمع يستعمل أعضاؤه لغتين مختلفتين يختارون استعمال احداهما في مواقف معينة و يستعملون الثانية في مواقف أخرى ، و قد يزاوجون بين اللغتين في موقف تواصل واحد في آن معا .[1]

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص120 .

ثانيا: و الان ننتقل الى الجانب الاخر أو الاتجاه الثاني الذي يرى الثنائية اللغوية هي عبارة عن حالة وجود لغة واحدة مستويين مختلفين : واحد عامي ، و ثاني فصيح، عند شعب ما . و ذلك كوجود اللغة العامية بجانب اللغة الفصحى عند العرب DIGLOSSIE.

و يذكر إميل يعقوب أن سبب تبنيه هذا التعريف كونه يعد العامية و الفصحى فصيلتين من لغة واحدة، فالفرق بينهما فرعي لا جذري .

و يعرف معجم المصطلحات العربية في اللغة و الادب ثنائي اللغة بأنه: " من يتكلم على مستوى واحد سواء اكان فردا أم جماعة ، مثال ذلك: أفغانستان حيث يتفاهم سكانها بالبشتو و الفارسي ، و بعض دول إفريقيا المستقلة حيث يتفاهم سكانها بالإنجليزية و الفارسية ، بالإضافة الى لغاتهم القومية.

و قد أشار (رحمون حكيم) الى أن الثنائية اللغوية تطلق على استعمال الفرد لمستويين لغويين من نظام واحد ، و هو ناتج ربما عن التنافس القائم بين لغة أدبية مكتوبة ، و لغة عامية شائعة في الاستعمال اللغوي الشفوي ، نظرا لما بينهما من اختلاف ، سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي ، أو على كل هذه المستويات ، و يقابل مصطلح الثنائية اللفظي الأجنبي : la diglossie.

و عليه فالثنائية اللغوية هي وجود مستوى راق أو عالي للغة حيث تستعمل في الإدارات و المؤسسات الإعلامية و التعليمية و اما المستوى الثاني يستعمل لدى عامة الناس في مختلف مواقف التخاطب اليومي في المنزل و السوق و الشارع .[1]

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص121 .

وعلى غرار دول العالم الذي تتسم بلغات ذات مستويين فصح و الآخر عامي " فاللغة الإنجليزية البريطانية مثلا لهجات متعددة في ويلز واسكتلندا وايرلندا و كانت و غيرها من الأقاليم البريطانية.

كما أعطى فيرغسون تعريفا آخر حول الثنائية اللغوية على أنها : وضعية لغوية مستقرة نسبيا يوجد أنها نوع مواز جدا راق الترميز (اكثر تعقيد) يحمل مجموعة من الآداب المكتوبة أو في اللغة المنطوقة ، و لكنها لا تستعمل في المحادثة العادية، في أي من أجزاء الجماعة ، و هذا بالإضافة الى وجود أشكال لهجية تتضمن نماذج جمهورية .

نشأة الثنائية اللغوية:

نشير الى انه لم يظهر مصطلح هذه الظاهرة اللغوية (diglossie) في اللسانيات ، الا في عام 1959م حين استخدمه اللساني الأمريكي شارل فيرغسون و عرفها بأنها : وضع مستقر نسبيا ، توجد فيه بالإضافة الى اللهجات الرئيسية للغة – لغة تختلف عنها ، و هي و هي مقننة بشكل متقن . و يتفق جميع اللغويين العرب مع فيرغسون على أن العاميات العربية هي ليست لغات مستقلة عن العربية الفصحى ، و انما لهجات جغرافية أو اجتماعية أصابها شيء من التغيير (أو التحريف) في بعض الفاظها و بنياتها و دلالاتها ، و ان الفصحى اغنى من العاميات في مفرداتها و مصطلحاتها و تراكيبها ، و ان قواعدها اكثر تطورا و تقنينا و أوسع انتشارا جغرافيا [1].

و نجد في الجزائر ان اللغة الرسمية هي اللغة العربية ، التي لا تتطابق مع لغة الام (أو اللغة التي يكتتبها الطفل في البيت) و المتمثلة في الدارجة ثم الفرنسية التي

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص130 .

هي حكر على الطبقة المترفة و المثقفة و هي مظهر من مظاهر الرفاهية و الرقي عند من يتكلمون بها ، و هم المصابون بعقدة الخواجة حسب تعريف " علي القاسمي" ، أي لديهم شعور بأن الأجنبي أفضل منهم .

و جاءت هذه الثنائية نتيجة قانون التطور غير المتوازي بين اللغة وكأداة تعبير عن حاجات حياتية و سلوكية معيشية، و بين اللغة نفسها كأداة تعبير فني عن معاناة إنسانية في إطار قواعد و أصول لغوية ثابتة ، و تقاليد سلطوية موروثة و تعيق مواكبتها لإيقاع التطور الحياتي ، فتنشأ الثنائية ، و تتعاظم مع الزمن، نتيجة تدني المستوى الثقافي العام ، و انعدام وسائل الاعلام و الاتصال الجماهيري ، و قد يصل التباعد بين خطي التطور أحيانا الى حد .التغاير الكلي ، و ولادة لغة جديدة ، او لغات عديدة من لغات الام . كما حدث للغة اللاتينية التي ازدوجت، وتفرع عن تضاعف ازدواجها في نهاية اللغات ، الفرنسية و الإيطالية و الاسبانية و غيرها.

كما قد تبقى الثنائية في الحدود الدنيا، بفعل عوامل التأثير المتبادل، وتتعايش في اللسان لغتان: فصحى أدبية وعامية أو عاميات شعبية للتداول اليومي. وظاهرة التداولية الثنائية لا تخلو منها أي لغة منذ بداية عصر التدوين الكتابي حت اليوم.

أصل التسمية:

لعل محاولة تقديم تحديد واضح لمصطلح الثنائية اللغوية و كيفية ظهوره ، قد يكون من الصعوبة بمكان لما وجدناه من اختلاف في ضبطها بين العلماء في كتبهم و مقلاتهم ، و هو ما أشار اليه "اندريه مرتينيه" حينما رأى أن حدود هذه المصطلحات غير واضحة المعالم بحكم أنها ظواهر لا تهم علماء اللغة وحدهم بل يشترك فيها الكثير من العلماء على اختلاف تخصصاتهم .[1]

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص140 .

موقف المفكرين العرب من الظاهرة الثنائية في اللغة العربية :

ذهب هؤلاء المفكرون العرب مذاهب و آراء ثلاثة و هي:

1- موقف يرى أن يسمو بالعامية إلى الفصحى ، فتعمل بمختلف الوسائل كي يتكلم الناس العربية الفصحى في جميع شؤونهم ، و بذلك تصبح الفصحى لغة طبيعية ، تنتقل من السلف الى الخلف عن طريق التقليد، فلا يقضي التلميذ في تعلمها إلا وقتا يسيرا ، يتفرغ من بعده الى حقائق العلوم و شؤون الحياة .

2- موقف يدعو الى نوع الملاقاة أو التوحيد بين الفصحى و العامية ، و يكون ذلك بأخذ ما يستطاع أخذه من كل منهما.

3- موقف يدعو الى اعتماد العامية في الكتابة العلمية و الأدبية و في مختلف الشؤون التي تستخدم فيها الفصحى.

أنواع الثنائية اللغوية:

وتظهر هذه الثنائية في مجالات كثيرة من مجالات الحياة، وفي جوانب متعددة نت جوانب المجتمع، مما يترتب عليه اختلاف اشكال هذه الثنائية اختلاف المجالات الاجتماعية التي تظهر فيها. ودارت محاورها في مجملها حول الفرد والمجتمع اعتماد على أساس درجة الاتقان، وطريقة التعلم، وكذا المهارات اللغوية والقافية وغيرها، حيث نتج عن هذه الأمور أنواع متعددة من هذه الثنائية أهمها:[1]

الثنائية الفردية: individual bilmgualism

[1] العصيلي، مرجع سابق ، ص141 .

يتعلق هذا النوع من الثنائية بالفرد بشكل خاص، فإذا كان مدار الحديث الفرد ولغتيه، فان معنى ذلك الحديث عن الثنائية اللغوية الفردية وفي مثل هذه الحالة تتم دراسة الثنائية كظاهرة فردية، وتسمى بالفردية لأنها تختص بالفرد وتنسب إليه.

-الثنائية المجتمعية: sociétal bilmgualism

هذا النوع يعني دراسة هذه الظاهرة كظاهرة عامة في المجتمع، تتناول هذه الدراسة العوامل اللغوية المتصارعة داخل المجتمع، وتفاعلاتها وتأثيراتها في ذلك المجتمع، وهذا يتطلب دراسة اللغات المستخدمة في هذا المجتمع، فندرس اللغة الأقوى، ولغة الأكثرية، ولغة الأقلية، بغرض وضع سياسة ناجحة في التعليم.

وهذه الثنائية تعني أن هناك لغتين مستخدمتين في مجتمع ما، كما لا تعني ضرورة استخدام كل من الافراد المجتمع للغتين.

-الثنائية الافقية: horizontal bilmgualism

إذا استخدم أفراد مجتمع ما لهجتين –اللغتان- للغة الواحدة، إحداهما الفصحى أو العالية و هي التي تتمتع بمكانة عالية و ستخدم في المستويات اجتماعية معينة و ثانيهما اللهجة العامية أو الدارجة وهي أقتل شأنا من سابقتها في الحياة العامة، و لا ترقي إلى المستويات اجتماعية معينة و ثانيهما اللهجة العامية أو الدارجة و هي أقتل شأنا من سابقتها في الحياة العامة، و لا ترقي إلى المستويات الرسمية أو الثقافية، في مثل هذه الحال يطلق على الثنائية اللغوية الرأسية votical bilmgualism،كما يطلق عليها اسم الثنائية اللهجية.[1]

أسبابه:

1.أسباب سياسية:

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 66 .

يعتبر العامل السياسي أهم العوامل في ظهور الثنائية اللغوية وتفشيها كالهجرة ا لجماعية بسبب الاضطهاد السياسي أو العرفي أو الديني أو هروبا من الفقر والامراض، بحثا عن السلامة والامن ومنها يستدعي المهجرون تعلم لغة البلد الضيف، وهناك عامل الغزو العسكري الذي يفرض على الدولة المحتلة ضرورة وأهمية اللغة الثنائية ومنفعتها وبتفاعلهم بها.

2.أسباب اقتصادية:

ومجال المعاملات الاقتصادية والصفقات التجارية التي تسري بين مختلف أطراف العملاء التجاريين، وهذا التقارب التجاري ينجم عنه تقارب لغوي بوجود لغة مشتركة، وأن كان لا يوجد تقارب صوتي للغة المشتركة ضمن مستوى واحد بالتالي وجود لغة مشتركة أي كلا منهما ثنائي اللغة، نشوة ثنائية.

3.أسباب اجتماعية ونفسية:

ويمكننا أن نرجع هذا النوع من الأسباب إلى تلك العلاقات بين الافراد مثل: الزواج بين أثنين مختلفي الجنسية، كل منهما يسعى لتعليم أولاده اللغة الأم (المنشأ) وهذا من وجهة نظر كل منهما ورغبة الشباب في الهجرة بذريعة استكمال التعليم ومن ثم الزواج بالأجنبيات.[1]

في حين يرجع العامل النفسي إلى عدم التمكن والاحاطة باللغة الام والتقليل من أهميتها واعتبارها لغة ثانية لا لغة تقدم حضارة، بحيث ولد نفوس أهلها الشعور بالخجل، إذا تكلم أحد بها ويسعى إلى التقليد الغرب ذلك التحضر والتقدم كون لغتهم حية لا تموت.

4.العامل التربوي:

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 66 .

ولعل أهم عامل وأخطره هو هذا العامل حيث يسهم التعليم في انتشار ثنائية لغوية فلو كان في كافة مرحلة باللغة الأم لنهضت اللغة وتطورت، وانحصرت اللغات الأجنبية. ولكن المشهد التعليمي الجامعي في البلاد العربية يتناقص مع هذه الوجهة، إذا أن كثيرا من التخصصات تدرس بلغات أجنبية، لاسيما التخصصات العلمية، إذ تدرس باللغة الفرنسية مما يجبر الطالب على الثنائية وذلك في استعمال المصطلحات بلفظها الأجنبي، بالإضافة إلى أن هناك مصطلحات لا مقابل لها يفرض عليه استخدام المصطلح باللغة الأجنبية دون محاولة تعبيرية ، إضافة إلى بعض الأسباب تتعلق بالأعلام المرئي و المسموع و المكتوب و ما يلحظ من خروج في كثير من الأحيان عن اللغة الأم إلى لغات أجنبية و عامية في محاولة لنرويج إعلان أفضل و أرقى بجذب الانتباه

المبحث الثاني : الازدواجية اللغوية

تعريفها:

أ* لغة: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: " مفردة "

1* اسم مؤنث منسوب إلى ازدواج.

2* مصدر صناعي من ازدواج: وجود نوعين متميزين من نفس الفصيلة يختلف احدهما على الآخر بعدة خصائص منها الشكل.[1]

-ازدواجية اللغة: استعمال اللغة الفصيحة واللغة الدارجة وهو خلاف الثنائية أي استعمال لغتين مختلفين كالعربية والانجليزية.

ب* اختلاف الباحثون حول ما يقابل المصطلح bilinguisme أيطلق عليه الازدواجية اللغوية، أم الثنائية اللغوية فقد عرف الأستاذ (صالح بلعيد) الازدواجية

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 67 .

اللغوية بقوله هي نظام استعمال لغتين في آن واحد للتعبير أو للشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة لأخرى .

حيث أن الفرد باستطاعته الانتقال من لغة الى لغة دون صعوبة. كما لخصت الأستاذة "خولة طالب الإبراهيمي" إلى أن هناك في الجزائر –تعددية لغوية تتسم بالتعقيد والتركيب.

مما يجعل مفهوم الثنائية (العربية و عاميتها) و الازدواجية (عربية و فرنسية) لا يفيان بوصف الوضع اللغوي السائد على نحو دقيق و موضوعي ، كما وصفت الأستاذة "فاطمة سوسي" استعمال اللغوي في الجزائر و سائر البلدان البلاد العربية بالتعقيد و جاء في مصطلح ان الازدواجية اللغوية تعني وجود لغتين مختلفتين أو من جذرين مختلفين عند شعب ما، كوجود اللغتين الأرمينية و العربية عند الازمان و الهندوسية و الإنجليزية عند بعض الهنود ، و يشير المعجم إلى ان ازدواجية اللغة بهذا المعنى تعريب للمصطلح الفرنسي bilinguisme مع التنويه إلى هناك من يستخدم هذا المصطلح قاصد به ثنائية اللغة (diglossie).[1]

جاء في موسوعة علوم اللغة العربية معنى الازدواجية اللغوية بأنها: وجود لغتين مختلفتين عند فرد ما أو جماعة ما فب آن واحد. ومن الدخول في بحث المعايير التي بواسطتها نستطيع أن نؤكد وجود الازدواجية بين لغتين معينتين يرجع بعضهم هذه المعايير إلى ثلاثة: لغوي ونفسي، واجتماعي –فإن بعض الباحثين يرفضون استعمال مصطلح "الازدواجية " الذي يستعمله كثير من اللغويين، لدلالة على شكل اللغة العربية: الفصحى والعامية. ذلك أن العامية والفصحى فصيلتان من لغة واحدة والفرق بينهما بالتالي فرق فرعي، لا جذري. وعليه فالازدواجية الحقيقية لا تكون إلا بين لغتين مختلفتين، كما بين الفرنسية والعربية، أو الألمانية والتركية أما أن يكون

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 68 .

للعربي لغتان إحداهما عامية والخرى عربية فصيحة، في ذلك أمر لا ينطبق مفهوم الازدواجية عليه لأنه بالأحرى ضرب من الثنائية اللغوية.

هذا فيما يخص الاتجاه الأول الذي يرى أن الازدواجية هي عبارة عن لغتين مختلفتين في مجتمع واحد أو لدى فرد ينتمي إلى هذا المجتمع وهذا ما اتبعه جمهور اللغويين عكس الاتجاه الثاني الذي يقول إن الازدواجية اللغوية هي عبارة عن مستويين لغويين للغة واحدة.

ويظهر المعنى الثاني لازدواجية اللغة، الديجلوسية (من اليونانية)، يعبر في اللسانيات الحديثة عن وضع لغوي خاص مستقر نسبيا وحالة ذي صنفين متميزين وظيفيا كما يقول العالم الأمريكي تشارلز فيرجسون حيث توجد لغة واحدة بمستويين مختلفين في استخدامها وذلك بطريقة مختلفة ويعني فيرغسون بهذا أن مبدئيا لا نجد اللهجة العامية في الحديث العادي (مغاير الأدنى) مكان اللغة الفصحى (المتغاير الأعلى) التي تتميز بمكانة مرموقة عند افراد المجتمع حيث تستعمل في المواقف الرسمية والدينية والادب والتعليم في كل ما يكتب.[1]

نشأتها:

أغلب الظن أن العرب عرفوا هذا الازدواجية في اللغة منذ العصور الجاهلي إذا كانت لكل قبيلة لهجتها أو لغتها الخاصة بها. كما كان إلى جانب هذه اللهجات جميعا، لغة مشتركة جامعة، استمدت خصائص من لهجات وسط شبه الجزيرة وشرفيها، متولد بتأثير التجارة والحج والظعن.

[1] ياقوت ، مرجع سابق ، ص 69 .

أما ثنائية الفصحى والعامية التي نعنيها في هذا البحث، فيرجع أنها نشأت منذ نشوء العامية نفسها، أي في عصر الفتوحات الإسلامية الأولى، بعد الحرب بالأعاجم، لكن هذه العامية لم تتميز عن الفصحى بشكلها الواضح، إلا بعد فترة من الزمن استطاعت خلالها أن تتسم ببعض السمات في المادة الصوتية، وصوغ القوالب وتركيب الجمل والقواعد النحوية والمادة اللغوية وطرائق التعبير وأثار الجاحظ إلى العامية عندما تكلم عن لغة المولدين والبلدين.

و ليست نشأة ازدواجية اللغة بالضرورة خطوة أو درجة حتمية عندما يحدث تطور لغوي، و لكنها تنشأ لأسباب مختلفة و بأشكال متعددة و لفترات نيابية فعلى حين تعود ازدواجية اللغة في حالة العربية إلى زمن ماض بعيد، نجد أن ازدواجية اللغة في اللغة اليونانية لم تأخذ شكلها الحالي في مطلع القرن التاسع عشر و بالإضافة إلى هذا فإن أسباب نشأتها تختلف من مجتمع إلى آخر.

ويكون أفراد ازدواجية اللغة على علم بمثل هذه الظاهرة، وان كان هذا العلم في معظم الأحيان يأخذ شكلا لا واعيا، حيث أن المتكلمين يعلمون بوجود مثل هذه الأشكال بل أن جميع الأشكال التي درسها "فرجسون" تحمل أسماء للشكلين اللغويين الأعلى والأدنى.[1]

فكلمة ازدواجية ترجمة للمصطلح الإنجليزي digasslia ويعتقد البعض ان تحدث عن ظاهرة الازدواج اللغوي هو الألماني "كارل كرمباخر" عام 1902م. إلا أن هذا القول لم يحظ بتأييد كثير من العلماء فذهب بعضهم إلى القول بأن العالم الفرنسي وليم مارسيه هو المصطلح بالفرنسية la diglossie وعرفه في مقاله كتبها عام 1930م بقوله "هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة ".

[1] أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات ، دار الفكر ، دمشق ، ط3 ، 2008 ، ص12 .

موقف الباحثين من الازدواجية اللغوية:

لقد انقسم الباحثون حول هذه الازدواجية في اللغة العربية إلى فريقين هما: فريق يرى أنها من دلائل تحضر الإنسان، إذا أن الهمج وحدهم لا يزالون، وفريق آخر ينظر إليها على أنها باعة عظيمة، ذلك أن التلميذ عندما يتكلم في المدرسة، غير ما كان يتكلمه قبلها –قبل دخولها- يشعر بعدم التلذذ بالقراءة، و النفور منها زد على ذلك أن الفصحى تتطلب وقتا طويلا لتعلمها، فتكون بالتالي سببا من أسباب تأخرنا و بلبلة أذهاننا.

مظاهر الازدواجية اللغوية وأسبابها:

لأن الازدواجية حسب تحديد المصطلح صراع بين نوعين لغويين للسان واحد أوجد ما راح يعرف بالفصحى والعامية، وهو ما يستلزم فيما بعد وجود مظهرين لغويين، هو الكتابة، أو الرسم أو الصور، والآخر: هو تلفظ أو الصوت او المشافهة، فقد أخذت الازدواجية، تبعا لذلك شكلين لتداولهما، الرسم والكتابة للفصحى والتلفظ و المشافهة للعامية و العربية واحدة من أكثر اللغات التي تظهر فيها الازدواجية اللغوية ضمن هذين التنوعين، فتبدو في شكلين مختلفين، الأولى هو لغة أدبية مكتوبة[1]، او لغة قياسية أو كلاسيكية، و تكاد تكون اللغة المكتوبة هي اللغة الوحيدة في الماضي، و هي حاليا لغة الأعمال الأدبية و العلمية و المقالات الإعلامية، و الوثائق القانونية، لكنها لغة غير متداولة .

في اطار لغة الحديث أو الخطاب اليومي إلا في نطاق ضيق و الشكل الثاني هو لغة شفهية، و هي التي تشكل لغة المحادثات، و تستعمل في كل الأمكنة العامة تقريبا، و لم تكن قط مكتوبة.

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص13 .

الأسباب:

1-الأسباب الاقتصادية: تسهم العوامل الاقتصادية في نشوء الازدواجية اللغوية و تنمينها، وذلك ان الانتصار الذي تناله احدى اللغتين يكون في ميدان المعاملة، يعني في صميم الحياة نفسها كذلك تستدعي حركات التصنيع في كثير من البلدان استخدم عمال ذوي جنسيات مختلفة ما يؤدي الى نشوء ثنائية لغوية. مثلما هو في دول الخليج العربي.

2-الأسباب السياسية: للعامل السياسي أهمية كبرى في ظهور الازدواجية اللغوية وتفشيها، كالهجرة الجماعية لأسباب سياسية أو دينية، هروبا من الاضطهاد السياسي أو العرقي أو الديني، وحتى هروبا من الفقر والامراض بحثا عن السلامة والأمن. ويسهم كذلك الغزو العسكري في نشوء الازدواجية اللغوية اذا طول مدة الاحتلال و الشعور أفراد الدولة بأهمية اللغة الغازية و منفعتها، و تفاعلهم معها، يعطي اللغة الغازية دفعة للاستمرار و البقاء و الانتشار.[1]

3-الأسباب الاجتماعية: إن الأسباب الاجتماعية تتسبب في الظاهرة اللغوية، كما أن المستوى الاجتماعي يسهم في الظاهرة أيما إسهام فيعتقد أصحابها أنهم باكتسابهم لغة ثانية رفيعة تساعدهم على تقمص منزلة اجتماعية رفيعة.

4-الأسباب النفسية: تبرر الأسباب النفسية في فقدان الثقة بالنفس وباللغة الأم وتلك حال بعض الطلبة الذين يشعرون بالاعتزاز باستخدامهم لألفاظ أجنبية، فضعف الدول العربية مثلا ولد نفوس أهلها الشعور بالتخلف عند التحدث بلغتهم الأم فيرغب هؤلاء في التقليد الغرب القوي والمتحضر والتفوق وكان بهم أن اللغة العربية هي سبب تخلف الدول العربية.

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص14 .

5-الأسباب التربوية: للتعلم دور في انتشار الازدواجية فحين يكون التدريس كافة مراحله باللغة الأم تنهض اللغة وتنحصر اللغات الأجنبية ولكن المشهد التعليمي الجامعي في البلد العربية بتناقض مع الوجيهة.

طرائق اكتساب الازدواجية:

1.الطريقة الأولى: هي من اهم الطرق في اكتساب الطريقة اللغة الثانية في مرحلة الطفولة، فالطفل الذي يعيش عرضة للغتين دون يذكر وبالطريقة نفسها الى يكتسب فيها لغة واحدة لو كان أحادي اللغة، فتعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة دون اللجوء للغة أخرى التي غالبا ما تكون اللغة الأصلية.

2.الطريقة الثانية: تتمثل في حال الطفل الذي ترعرع وهو يتحدث بلغة واحدة مع أسرته، ولكن عند دخوله المدرسة يواجه لغة ثانية هي لغة التعليم، وقد تكون أيضا لغة المجتمع الذي يعيش فيه، وهنا تكون الازدواجية اللغوية عميقة نسبيا.[1]

وعليه يتم تهيئة الظروف المناسبة للطفل داخل القسم لتمثيل الظرف الطبيعي والذي مفاده ان الطفل يتعلم اللغة من فرط تعرضه لهذه اللغة.

3.الطريقة الثالثة: تكون من خلال اكتساب لغة ثانية بعد سن الطفولة عن الاتصال الدائم والمباشر مع هذه اللغة في المجتمع التي يتحدث بها، كهجرة بعض العائلات الجزائرية مع أطفالها إلى الدول أوروبا بعدما يمكنهم من اللغة العربية .

4.الطريقة الرابعة: تكسب فيه الازدواجية عن طريق الدراسة الأكاديمية لشخص ما في محتمة ، وهذه الطريقة هي المتبعة عادة عند اكتساب اللغات الأجنبية أي بعدما يتم التمكن من قواعد اللغة الأم.

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص15 .

وعليه يمكن القول عن الازدواجية اللغوية أنها بالأخص التي تعني استعمال لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية المؤدية لها.

فمن خلال التعريفات السابقة وأسباب الظهور نكاد تتعارض مع الثنائية اللغوية في التعريف والأسباب أي هناك اتجاهين اثنين لا ثالث لهما فالوضع الإجرائي هو الذي يحدد كليهما.

العلاقة بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية:

من خلال العرض السابق لكلا الظاهرتين وانطلاقا من مسمياتها واستعمالها أجد ان العلاقة بينهما هي علاقة تزامنية تكاملية والفرق بينهما قد بها جدا، كون المصطلحين أطلقا على النظامين السائدين عند كل اليونان والإغريق.[1]

وبما أن كلا منهما تعد خصوم تعد خصوم على الفصحى حيث نقوم بهدمها والتخلص منها، كما ان تأثير هذه المصطلحات في شخصية مستعمليها قد يكون سلبي أكثر مما هو إيجابي، وللإثارة إلى إن الخلط بين المصطلحات طيات الكتب العلمية والأدبية بالأخص هو خطأ وقع فيه الباحثين في مجال النقل والترجمة من المصطلحات الغريبة المصطلحات العربية والتي تؤدي إلى خلط المفاهيم وبالتالي يختلف التعريف وضبط المفهوم من والى العربية.

وهذا ما الح علينا التفريق بين المصطلحين –الازدواجية والثنائية-أما التعددية فلا بأس بها كونها تمس الأفراد المجتمع على سواء. وعند المقارنة نجد الازدواج اللغوي يعرف باسم bilingue، أما في المعجم نجده باسم diglossie أما الثنائية اللغوية في المعجم نجدها عرفت ب bilinguisme أما في القاموس نجدها bilingue.

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص16 .

مما سبق ذكره على أن الازدواجية كما عرفتها المعاجم اللغوية على أنها "الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه المتكلمين لغتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية " كما نجد صالح بلعيد وافق التعريف السابق كونها، "استعمل نظامين لغويين في آن واحد للتعبير أو الشرح وهو نوع من الانتقال، وهذا موجود كظاهرة لغوية اتصالية في الشعوب التي خرجت من الاستعمار، وبقيت آثار العدو باقية في التواصل اليومي، والذي أصبح بشكل من الأشكال صورة عفوية للممارسات الكلامية العادية.

المبحث الثالث : الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تعلم العربية: إن تعلم لغة ثانية يعني أن يكون الفرد قادرًا على استخدام لغة غير لغته الاولى التي تعلمها في صغره ، أو كما يطلق عليها اللغة الأم ، أي قادرا على فهم رموزها عندما يستمع إليها. ومتمكنا من ممارستها كلامًا وقراءة وكتابة. [1]وبعبارة اخرى نقول إن تعلم اللغة يتم على مستويين أولهما استقبال هذه اللغة وثانيهما توظيف هذه اللغة ، وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول؛ أن المتعلم الجيد للعربية كلغة ثانية هو ذلك الذي يصل ، بعد جهد يبذله في تعلم هذه

اللغة ، إلى المستوى الذي يمكنه من:

1. إلف الأصوات العربية والتمييز بينها ، فهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتي كما يسميها كارول القدرة على الرموز الصوتية. [2]

2. فهم العناصر المختلفة اللغة العربية وتراكيبها؛ والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة ،ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرًا

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص17 .
[2] رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جامعة أم القرى ، محمد اللغة العربية ، د.ط ، ، د.ت ، ص112 .

على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول بالحساسية النحوية.[1]

3. استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي ، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى التقارب للكلمات المختلفة ، إن لاستخدام الكلمات أسسًا وقواعد فضلاً عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر ومتعلم العربية الجيد فهو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي» ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعًا بالقدرة على التعليل الاستقرائي عند كارول.[2]

4. إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي: أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها ، وأن يستخمها استخدامًا واعيًا بالشكل الذي يستخدمها ، إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعني مجرد حفظ المفردات وشكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها ، إن الإطار الثقافي للغة العربية أمر ينبغي أن يعي الدارس أبعاده ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوي ومحتواه الثقافي وهذه ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى.

وتعلم العربية كلغة لا يعني أن يكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعي كبير بتراكيبها فحسب ، وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخدامًا إيجابيًا في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها في لقائه بمتحدثي العربية أو في اتصاله [3] بثقافتهم ، ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعي والتلقائي

[1] المرجع نفسه ، ص113 .
[2] المرجع نفسه ، ص113 .
[3] رشدي أحمد طعيمة ، المرجع السابق ، ص115.

لعناصر اللغة فهما وإفهامًا ، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة ثانية ، يعبر كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة في استخدامها ، أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال.

تعليم العربية: التعليم هو عملية إعادة بناء الخبرة Restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم...إنه بعبارة أخرى مجموع الاساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع كلمة البيئة من معان من أجل اكسابه خبرات تربوية معينة .[1]

التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك ، إن هذا المفهوم قاصر نرفضه...ذلك لما تحمله كلمة تفصيل من دلالات تتعارض واتجاهات التربية الحديثة. فكلمة توصيل تعني نشاطا من طرف واحد هو المعلم غالبًا مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم والتوصيل أيضا يعني وجود المعرفة عند طرف وغيابها عند آخر ،فضلاً عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات وحشو أذهان.[2]

ولنذكر هنا تصور 'برونر" Brener لعملية التعليم يقول برونر: "لتعلم انسانًا في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج ، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناءها ، إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتسبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيًا لنفسه ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة ، إن المعرفة عملية وليست ناتجا". [3]

[1] المرجع نفسه ، ص114 .
[2] رشدي أحمد طعيمة ، المرجع السابق ، ص114.
[3] المرجع نفسه ، ص115 .

هذا من حيث مفهوم التعليم بشكل عام. أم مفهوم تعليم اللغة الثانية بشكل خاص فنقصد به: أي نشاط مقصود يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعوّد الاتصال به. إنه بعبارة أخرى تعريض الطالب لموقف يتصل فيه غير لغته الأولى.

نفهم من هذا التعريف عندما نتكلم عن تعليم العربية للناطقين بلغات عدة أمور منها:

1. إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها ، إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثية أشياء:

- تنمية قدرات الطلاب العقلية واستثمار ما لديهم من طاقات التفكير والإبداع...فاللغة عملية إبداعية في المقام الاول.

- تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها.

- اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة يشترك فيها الأداء الحركي. يمثل ما تشترك العمليات النفسية الاخرى...إنها بعبارة أخرى عملية نفس حركية Psychomotor.

2. إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة التي يقوم بها والأدوار التي يلعبها. من ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة.

3. إن تعليم اللغة ليس جهدا ينفرد به شخص أمام آخر...إنه إعادة بنماء الخبرة وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم...إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج منهما جهدا...

4. ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طلبته على امتداد المسير ، فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف والحل لكل مشكلة

والإجابة عن كل سؤال. إن المعلم الناجح هو الذي يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه.

5. إن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذي يُسهّل عملية تعلمها بينما يعتبر التعليم جيد عندما يعوق العملية أو يحدثها بأخطاء.

6. إن اساسيات الموقف التعليمي واحدة بينما تختلف معالجة هذه الاساسيات فمناهج الدراسة مختلفة ، وطرق التدريس متعددة ، والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة... وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل.[1]

7- إن النتائج Outcomes في منطق تعليم اللغات والثقافات الأجنبية ليست كل شيء...وإنما تكتسب الوسائل أهمية قدرة ما تكتسبه الغايات...ليست العبرة أن يلقن الطالب معلومات أو معارف... وإنما المهم كيف تعلم هذه المعلومات والمعارف...العملية Process هدف من أهداف التعليم قدر ما إن الناتج Product غايته ، و لقديتعدى المعلم قيمًا أو يتخطى مبادئ في سبيل تنمية اتجاه معين نحو ثقافة معينة. وقد يستهزئ بثقافة ما في سبيل تنمية اتجاهات الاحترام نحو المعلم جهد الدارس ويقتصر قواه في سبيل تعليمه قاعدة من القواعد كان من الممكن أن تعلم بطريقة أسهل وبأسلوب أيسر...على المعلم إذن أن يسأل نفسه كلما أراد أن يعلم طالبه شيئا ما الطريقة التي تُعلم هذا الشيء دون تضحية بغيره أو خسارة لشيء آخر .

ومن أهم المشكلات التي يتعرض لها متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها هي:[2]

[1] أحمد محمد قدور ، مرجع سابق ، ص19 .

[2] محمد عابد الطريرقي ، دراسة ميدانية "لأبرز المشكلات الدراسية و التربوية و الإدارية التي تواجه طلاب اللغة العربية غير الناطقين به ، 1407 – 1408 هـ ، ص07 .

1 - القدرة على التخاطب: يقصد بالتخاطب ، مقدرة الطالب على إلقاء الكلمات والعبارات الكلمات والعبارات شفوي معلمه أو تجاه أقرانه أو من يقابلهم من أفراد المجتمع ، وقدرة فهمه لما يقال له أثناء تخاطبه مع غيره؛ والباحث يرى أن

متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها قد يواجهون صعوبة عندما يريدون التخاطب باللغة وذلك لأن هؤلاء المتعلمين قد تعودوا على النطق بأصوات لغاتهم الأم مما يشكل عليهم صعوبة عندما يريدون النطق بأصوات لغة أخرى وإلى ذلك أشار أحد الباحثين بقوله: (أن الدارسين للغات الاجنبية هم من كبار السن الذين تكيفت أجهزة نطقهم تكيفا محدودا ، حيث تستقر اعضاء نطقهم على وضع ثابت لا تتحول عنه إلا بمعاناة).

ومن المؤشرات التي استخدمت لتحديد الصعوبات المتعلقة بمشكلة التخاطب ما يلي:

أ-عدم سلامة التخاطب باللغة: ويقصد بسلامة التخاطب باللغة مقدرة المتعلم على الكلام باللغة العربية الفصيحة بطريقة تتصف بالدقة وعدم التلعثم أثناء التحدث.

ب -عدم سلامة النطق أثناء التخاطب: ويقصد الباحث من سلامة النطق اثناء التخاطب أن يكون في قدرة المتعلم للغة العربية من غير الناطقين بها السيطرة على إخراج الاصوات بالشكل الذي يمكنه من التخاطب باللغة العربية بحيث يخرج الاصوات من مخارجها الصحيحة. [1]

ج- صعوبة الفهم أثناء التخاطب: وهذا يعني أن المتعلم للغة العربية من غير الناطقين بها قد يجد صعوبة في الفهم اثناء عملية التحدث أو اثناء عملية الاستماع.

[1] محمد عابد الطريرقي ، المرجع السابق ، ص08 .

د-صعوبة ازدواجية اللغة العربية: والتي تتمثل في وجود لغة عربية فصيحة وعربية عامية فإذا كان الطلاب من أبناء العرب يصادفون صعوبات جهة في التعرف على السياق العربي كأن يدرس الفصحى ويخ تلط عليه الامر بسماع

العامية. فلا شك أن الطالب غير الناطق بالعربية سيواجه صعوبات أكبر وأشد خطورة مما يعرفه الطالب العربي ، والأمر في الحالتين مرتبط بأن اللغة التي اكتسبها الطالب في طفولته المبكرة مغايرة للغة العربية الفصحى فهي بالنسبة

للطالب العربي لهجة عامية غير فصيحة؛ وبالنسبة للطالب الآخر لغة أجنبية لا يمت إلى العربية بصلة ولهذه اللهجة العامة كما لتلك اللغة الاجنبية نظام يختلف في تكوينه عن نظام اللغة الفصحى من حيث الأصوات والصرف والنحو ، والمعجم؛ والثقافة؛ والدلالات[1]. واللغة العامية قد تكون مشكلة على دارس العربية غير الناطق بهاء ويمكن أن يواجه الدارس صعوبة في ازدواجية اللغة اثناء اتصاله المباشر بمعلم الصف أو بالطلاب السعوديين وغيرهم؛ أو أثناء احتكاكه بالمجتمع. [2]

2- القدرة على القراءة: تعتبر القراءة مهارة اساسية من مهارة تعلم اي لغة أجنبية (فالقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه؛ وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني فالعمليات النفسية المرتبطة بالقراءة على هذا معقدة لدرجة كبيرة.[3] وغني عن البيان فالطالب العربي الذي يتعلم اللغة العربية تواجهه صعوبات شتى كالصعوبة في القراءة وغيرها ، مع العلم أنه ألف اللغة العربية وأصواتها وتراكيبها منذ الصرخة الاولى له في الحياة وهناك شكوى نابعة بشأن ضعف الطلاب العرب في اللغة العربية ولا سيما في عامل القراءة ، حيث اشارة الناقة قائلا: (أن الضعف ليس

[1] تمام حسان ، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وزارة التعليم العالي ، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، مكة المكرمة ، د.ط، 1404 هـ - 1984مـ ، ص59 - 60 .

[2] محمد عابد الطريرقي ، المرجع السابق ، ص08 .

[3] المرجع نفسه ، ص09 .

مقصور على الطلاب المدارس فحسب بل تجاوز إلى الكثير من الخرجين ويلاحظ هذا في اللغة التي تستعمل في الإذاعة والتلفزيون حيث يشيع فيها اللحن والتحريف إلى درجة مثيرة حتى ليخيل إلى السامع في كثير من الاحيان أن المتكلم يتعمد هذا التشويه لأنه مما لا يظن أن يتورط مثله فيه جهلا فإذا ألقينا نظرة متأنية اتجاه الطالب الغريب عن العربية والذي يسبق له تعلم العربية منذ الصغر فلا شك أنه سيواجه صعوبات في تعلمه لمهارات اللغة العربية ، والقراءة تعتبر إحدى هذه المهارات [1] والمؤشرات التي استخدمت لقياس تصور الطلاب والمدرسين على مدى الصعوبات التي تواجه الطلاب في القراءة ما يلي:

أ- السرعة في القراءة ويقصد بها عدم التلعثم.

ب- سلامة النطق أثناء القراءة.

ج- سلامة الفهم أثناء القراءة.

د - صعوبة فهم قواعد اللغة العربية.

3- القدرة على الكتابة: تعتبر الكتابة مهارة مهمة جدا من مهارات اللغة العربية؛ كما تعتبر القدرة على الكتابة هدفا أساسيًا من أهداف تعلم اللغة الأجنبية ويقصد بالكتابة هنا هو أن يستطيع متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها رسم

الحروف العربية بوضوح ودقة حسب قواعد الخط والهجاء المتفق عليها ، واستخدام هذه المهارة فيه مواقف الحياة المختلفة والتي تتطلب التعبير المكتوب.[2]

[1] المرجع نفسه ، ص10 .
[2] محمد عابد الطريرقي ، المرجع السابق ، ص11 .

والباحث يرى أن هذه المهارة يلاقي فيها المتعلمون للغة العربية من غير الناطقين بها صعوبة تنطوى تحت عنصرين رئيسين هما:

أ- صعوبة الإملاء: فطالب اللغة العربية غير الناطق بها قد يجد صعوبة في مادة الإملاء من حيث:

1 - صعوبة القدرة على الكتابة الصحيحة.

2- الصعوبة في استيعاب قواعد الإملاء.

3- الصعوبة في تشابه أشكال الحروف.

4- الصعوبة في التفريق بين الصوت المنطوق وغير المنطوق.

ب- صعوبة التعبير: والتعبير أما أن يكون كتابيًا بين الفرد وغيره ممن يفصلهم عنه البعد المكاني والزماني ، وأما أن يكون شفويًا. فطالب اللغة العربية غير الناطق بها قد يواجه بعض الصعوبات في التعبير من حيث :

1- القدرة على التعبير شفويًا باللغة الفصيحة.

2- القدرة على التعبير خطيًا.

3- القدرة على استخدام الجمل المفيدة.

4- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة.

5- القدرة على التعبير عن كل الافكار والمفاهيم التي تتوارد في الذهن.

الإسهامات اللسانية في تعليم اللغات: منذ دوسوسير إلى الآن العلاقة وطيدة بين اللسانيات وتعليم اللغات وقد ساهمت اللسانيات في وضع أسس لسانية لمنهج علمي

لتعليم اللغات فقد استفادت اللسانيات من أبحاث تعليم اللغات مثل الاكتساب اللغوي ووضع المناهج التعليمية يمكن تلخيص الإسهامات اللسانية في تعليم اللغات في :

1- ضبط قوائم لغوية ، وضبط تواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها أو مفرداتها أو تراكيبها. وتم اعتماد هذه القوائم اللغوية في صياغة مادة تعليمية حسب منهج علمي دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات والتراكيب وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسية قائمًا على اجتهادات المؤلفين وتخميناتهم. [1]

2- تبني مبدأ الاستبدال والتقطيع الثنائي للغة باستخدام القياس فقد تعليم اللغات الاسس البنيوية في تحليل اللغة ، وطوعها لخدمة أغراضه التعليمية ، واعتمدها في صوغ التدريبات البنيوية والصوتية؛ فقد صاغ على ضوء التقطيع الاول الذي اقترحه مارتيني التدريبات البنيوية التي تنطلق من تركيب يدر في الحوار وتستبدل بعض عباراته في كل مرة مع الحفاظ على التركيب نفسه؛ ويكتسب المتعلم تركيبًا معينا من ناحية؛ يغني رصيده اللغوي من ناحية أخرى ، ويكتشف لفاظم اللغة في حقل دلالي معين ، مثله في ذلك مثل اللساني مثله في ذلك مثل اللساني الذي يستنبط المونيمات ويكتشف العلاقات التي تربط بينها. ويتعرف متعلم اللغة على العلاقات المقالية للفاظم مثل المطابقة بين الفعل والفاعل ، وكذلك المطابقة بين الصفة والموصوف ، إلا أن تبني مبدأ الاستبدال أفرز بعض الأشكال إن خلق تطبيقه على تعليم اللغات نوعًا من الآلية في تكوين الجمل وتكرارها والاحتفاظ بتركيب معين؛ والاقتصار على استبدال بعض مفرداته قد يؤدي إلى الحد نوعا ما من روح الخلق والابتكار لدى متعلم اللغة إن التركيز على البنى قد عزل التدريبات البيوية عن سياقاتها الاجتماعية مما جعل الاستفادة منها في التواصل أمر محدودا وهذه المسالة أساسية في تعليم اللغات. [2]

[1] رضا الطيب الكشو ، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، مكة المكرمة ، د.ط ، 1436 هـ ، ص298 .
[2] رضا الطيب الكشو ، المرجع السابق ، ص314 .

3- اتباع منهج تأليفي يتبنى على البنيوية والتواصلية مع تجنب سلبيات كل مذهب لأن مثل هذا التوجه يضمن القدرة اللغوية والتواصلية في الوقت نفسه؛ ولعل الاقتصار على القدرة التواصلية سيحول الدارس من نقيض إلى نقيض؛ فبذل

الاقتصار على المفردات المتواترة يجد الدارس نفسه أمام وابل من المفردات التي تعرضها هذه الوثائق فلما تتكرر من نص إلى نص رغم غزارتها. وتنطبق هذه الملاحظة على التراكيب ، فالتقيد بالوثائق الحقيقية لا يراعى التدرج في التراكيب ، ولا يتحكم في ما يعرض على الدارس من مفردات مواد لغوية.[1]

العوامل النفسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

اعتقد كثير من الناس أن المعلم الممتاز هو منيكون ملمًا الماما تامًا بمبادئه ، وأن يكون متمكنا ، وأنه إذا ما توفر لدى المعلم ذلك أصبح موضع تقرير وإعجاب المجتمع بمعنى أنه إذا اراد (س) من الناس أن يعلم ابنه القراءة مثلاً فإنه يبحث عن معلم يكون ملمًا بأساسيات اللغة ، حافظا لأصولها ، متمكنًا منها.[2]

لكن علماء التربية وعلم النفس قد رأوا أن تمكن المعلم من مادته وحفظه لأصولها ليس كافيًا لكي يستطيع أن يعلم هذه المادة ، ونادوا بضرورة تدريب المعلمين على طرق التدريس وأن يزودوا بالمعلومات التربوية والنفسية التي تمكنهم من مزاولة هذه المهنة بصورة تحقق الهدف الذي يتطلع إليه المجتمع من عملية التعلم تحقيقا جيدا.[3]

[1] المرجع نفسه ، ص11 .
[2] الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، سيد إبراهيم إسماعيل ، مكتبة الأنجلو المصرية ، د.ط ، د.ت ، 21.
[3] المرجع نفسه ، ص 21 .

وقد أشار إلى ذلك عبد العزيز القوصي قائلا: 'لا يكفي لمعلم الحساب أن يكون ملمًا المامًا تامًا بأصول هذا العلم حتى يعلم الناس. ذكرا قول (جون أدفر) أن فعل التعلم ينصب مفعولين فإذا قلنا: "اعلم محمد الحساب" ففعل التعليم هنا ينصب مفعولين 'محمدا' وينصب 'الحساب' فلأجل أن ينجح المعلم في تعليم محمد الحساب يجب أن يكون ملما بكل من الحساب ومحمد ، وفوق هذا يكون واقفا على طريقا ايصال الحساب إلى ذهن محمد [1] ، ومن هذا يفهم أن المعلم لكي يقوم بعملية التعلم يجب أن تتوافر لديه ما يلي:

1 - مادة التخطيط التي يقوم بتعليمها.

2- نفسية المتعلم وعقليته.

3- الطريقة التي يوصل بها المادة للمتعلم أي أن المعلم لا يمكن أن يتصف بأنه معلم ممتاز إلا إذا توافرت لديه هذه الشروط الثلاثة مجتمعة. وهذا يعني أنه لا بد أن يكون المعلم على دراية بسيكولوجية المتعلم. وأن يكون مدربًا على طريقة التدريس؛ هذا بالإضافة إلى الشرط الأول وهو إجادته لمادة التخصص.[2] ولذلك كان من الامور الأساسية التي يتعرف المعلم على سيكولوجية المتعلم لأنها تمكنه من أن يقدم للمتعلم ما يتفق وميوله حاجاته وبالتالي يستطيع أن يحقق نوعًا من التعليم إذا كان من اللازم مراعاة العوامل النفسية كي يعلم المعلم اللغة العربية هذه اللغة لأبنائها. فإنه من الإلزام أن يراعيها عندما يقوم بتعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها. [3]

هذا بالإضافة إلى أنه لا بد أن يعرف من يريد أن يعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن الهدف الاول من تعليم اللغة كلغة ثانية ، هو أن يتعلم من يقبل على تعلم هذه اللغة القراءة الجيدة والكتابة الصحيحة؛ ولا يمكن أن يبدأ التعلم مطلقا بتعليم القراءة

[1] المرجع نفسه ص21 .
[2] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 22 .
[3] المرجع نفسه ، ص22 .

والكتابة بل يجب أن يبدأ المعلم أولا بالتعليم الشفوي الذي يتم عن طريق الاستماع والكلام؛ بمعنى أن يبدأ المعلم بتعليم مهارتي الاستماع والكلام ، حتى يتمكن المتعلم من السيطرة على نطق اصوات اللغة المتعلمة: ولكي يستطيع معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يصل إلى هذا الهدف بصورة جيدة؛ عليه أن يراعى في إعداده لدروسه وأثناء عملية التعلم العوامل النفسية للمتعلم[1]. ولكي يراعى معلم اللغة العربية نفسية المتعلم عليه أن ينصرف على كيفية الاستفادة منها. [2]

1- الفروق الفردية: على معلم اللغة العربية لغير الناطقين لها أن يدرك تمامًا أن استعداد المتعلمين الذين يرغبون في تعليم هذه اللغة يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى العقلي والقدرات العقلية الخاصة التي يتمتع بها كل منهم ، ومن

أجل ذلك يجب عليه أن يؤمن ايمانا لا شك فيه بوجود عامل الفروق الفردية بين المتعلمين. وأن يراعيه أثناء إعداده للدروس التي يلقيها عليهم في مختلف المواقف التعليمية. حتى يصل بأفراده من المتعلمين إلى مستوى جيد من التعلم .[3]

ومن الفروق الفردية التي تصادف المعلم اثناء تعليمه اللغة العربية لغير الناطقين بها صعوبات في نطق الأصوات العربية فهناك عشرة مخارج للأصوات العربية هي الشفوي ، الشفوي الأسناني ، الأسناني اللثوي ، الجانبي؛ القاري ، الطبقي؛ اللهوي ، الحلقي ، الحنجري ، نلاحظ أن الوحدات الصوتية في اللغة العربية تغطي الفراغ الفموي بأكمله موزعة على هذه المخارج؛ ويرى الباحثون أن اللغة العربية لديها أكبر عدد من المخارجي الاحتكاكية بالمقارنة مع لغات كالانجليزية مثلاً والألمانية

[1] المرجع نفسه ، ص22 .
[2] المرجع نفسه ، ص 23 .
[3] إسحاق آمين ، الأسس النفسية لتدريب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، أساسيات طريق التدريس و التربية العلمية لدورات التدريب المعلمين ، المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة ، ايسيسكو ، ط02 ، 1428هـ - 2008 مـ ،23 .

والإسبانية والروسية إذا يبلغ مواضيع الاحتكاك بالعربية سبعة في حين تتراوح في تلك تنشأ مشكلات نطقية (وسمعية أيضا) لدى الناطقين بهذه

اللغات بين خمسة مواضيع وثلاثة يتوقع من ثم أن وغيرها عند تعليمهم أصوات اللغة العربية. [1]

فعلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يتعرف على كل المشكلات النطقية ويسعى للتغلب عليها بـ: [2]

1. تعيين الاصوات مصدر الصعوبة لدى الدارسين.

2. يمكنهم من إدراك الخصائص المميزة لكل صوت منها.

3 تدريبهم على تذليل المشكلات.

وعلى بمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يدرك تمامًا أن هناك فروقًا في مستويات النمو اللغوي والقدرة على التحصيل ومستوى الاستيعاب وسرعته. [3]

2- الإثارة: تعتبر الإثارة عامل هام يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهاء فعلى معلم اللغة العربية أن يراعى النقاط التالية في اختياره للمثير. [4]

- الربط ما يعلمه من كلمات ما يحتاجه المتعلم فيختار مثيرات لغوية نجعل المتعلم راغبا باستمرار في التعرف على مزيد من كلمات اللغة العربية والتعرف على معانيها.

- أن تلبي هذه الكلمات المختارة رغبة المتعلم.

[1] المرجع نفسه ، ص21 .
[2] المرجع نفسه ، ص 23 .
[3] إسحاق آمين ، مرجع سابق ، ص24 .
[4] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 25 .

- ارتباط هذه المثيرات بالواقع لأن ما تعتبره من الكلمات مثيرًا لمتعلم؛ قد لا يكون مثيرًا لغيره.

- أن يكون المثير قويًا وواضحًا محددا. وعلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ألا يعتبر كل ما يقدمه من مثيرات:

مثيرات قوية إلا إذا كانت لها استجابة واضحة المعالم وأن له تأثير على السلوك اللفظي.

- ارتباط المثير بسن المتعلم فما يثير الكبير لا يثير الصغير من المتعلمين.

3- الدافع : له أهمية كبيرة لحدوث التعلم ولا يمكن حدوث التعلم ما يكن لدى الفرد الدافع الذي يدفعه لأن يعيش في مواقف التعليمية ولا تنكر أن هناك عدد من الصعوبات التي تواجه خلق الدافع أو تقويته لدى كل من له رغبة في تعلم اللغة العربية من الأجانب فإن معلم هذه اللغة يستطيع التغلب على ذلك عن طريق تشجيع الممتازين ممن لديهم رغبة في التعلم؛ وحفزهم لرفع مستواهم العلمي في اللغة بالإضافة إلى بيان أهمية تعليم هذه اللغة في هذا العصر بالذات وذلك عن طريق توضيح أهميتها ومكانتها بين لغات العالم من الناحية المادية؛ والناحية الثقافية والحضارية.

ويستطيع معلم هذه اللغة أن يقوى الدافع لتعلمها عن طريق افهام المتعلمين أن تعليم اللغة العربية سيساعدهم على تحسين مستواهم و أوضاعهم ويزيد من دخولهم عن طريق العمل في المجالات التي تتطلب اجاده اللغة العربية ، وخاصة وأن التعاون بين العرب ومختلف دول العالميزداد يومًا بعد يوم؛ وهذا يتطلب مزيدا من الذين يجيدون اللغة العربية قراءة وكتابة.[1]وتعتبر الثقافة العربية جزءًا مكملاً لتعلم

[1]إسحاق آمين ، مرجع سابق ، ص29 .

اللغة العربية؛ ذلك لأن الثقافة عبارة عن مجموعة أنماط السلوك الذي يصدر من أهل هذه اللغة؛ كما أنها تعطي تصور! لنظام الحياة فيها وعاداتها ، وتقاليديها ولما كانت اللغة العربية هي أداة التعبير عن كل ما تقدم -نظام حياة- والعادات؛ والتقاليد» والشعائر الدينية؛ فإنه ينبغي على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها إذ أراد أن يعلم هذه اللغة تعليما يساعد على تقوية الدافع لتعلمها الثقافية العربية. والتراث العربي الإسلامي معرقًا بهاء شارحا لمعناها ، بالإضافة إلى ما تقدم فإن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستطيع أن يخلق دوافع جديدة لتعلم هذه اللغة عن طريق عمل مشروعات أو رحلات ذات صلة اللغة العربية أو زيادة المعارض العربية التي تقام في بلدهم هذا: ولروح المحبة التي يخلقها المعلم بينه وبين المتعلمين اشر

فعال في تقوية دوافعهم لتعلم اللغة العربية التي يقوم بتعليمها لهم كما تدفعهم إلى بذل أقصى ما لديهم من جهد لتعلمها.

4- الميول: يتفق المشتغلون في مجال التربية وعلم النفس على ضرورة الاهتمام بعيول المتعلمين؛ واعتبروا هذا الاهتمام أمر لا بد منه لأن الافراد يختلفون فيما بينهم فيما يحبونه؛ وفيما يرغبون فيه؛ فهذا يميل إلى تعلم اللغات الأجنبية والآخر إلى القراءة في مجال الكيمياء؛ ومعنى هذا أنه إذا ما قدم إلى الفرد الذي يميل إلى تعلم اللغات الأجنبية كتابا في مادة الكيمياء فإن هذا الفرد لن يقبل على قراءة هذا الكتاب بالقدر الذي يقبل على قرا يشرح طريقة تعلم اللغات الاجنبية ولذلك دعوا إلى ضرورة مراعاة ميول المتعلمين في عملية التعلم ولما كانت للميول هذه الأهمية في

عملية التعلم فإنه من الواجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعى هذه الميول أثناء إعداده وممارسته للمواقف التعليمية ، وليس من الصعب على معلم هذه

اللغة أن يدرك ميول من يقول بتعليمهم؛ ذلك لأن لديه الخيرة والدراسة لأصول مهنته ما تمكنه من إدراك ميول ورغبات من يقوم بتعليمهم. [1]

وإذا ما تعذر على معلم هذه اللغة أن يتعرف على ميلوهم عن طريق المناقشة والحوار - باللغة الوسطية- فإنه يستطيع أن يطرح عليهم عددا من الاسئلة -كي يتعرف على نوع الكلمات التي يميلون إلى تعلمها في هذه اللغة وبناء على معرفته لهذه الميول يستطيع أن يقدم للمتعلمين عددا من الدروس التي تشتمل على الكلمات التي يرغبون في تعلمها .[2]

ولا بد أن يكون معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على وعي تام بوجود الاختلاف في الميول؛ لأنه إذا كان هناك اختلاف في الميول تجاه تعلم اللغة العربية عند أهل اللغة أنفسهم؛ فإن من باب اولى أنه سيجد اختلاقا في ميول غير الناطقين بها. والسبب الذي يحتم عليه ضرورة التعرف على ميول ورغبات الذين يقبلون على تعلم اللغة العربية من الأجانب. لأنه إذا ما قدم لهؤلاء المتعلمين عددًا من الكلمات أول الجمل-في صورة موضوع متكامل -يشعرون بميل شديد إلى تعلمها ، فإنه يستطيع أن يميل بهم إلى مستوى من التعلم الجيد لهذه اللغة. [3]

وعليه ايضا أن يلاحظ ما ينشأ من رغبات أثناء ممارسة العملية التعليمية. وأن يقوم بتلبية هذه الرغبات؛ وعلى سبيل المثال : إذا لاحظ المعلم أنهم يميلون إلى معرفة ما يحيط بهم من أشياء في حجرة الدراسة أو الاشياء التي يستخدمونها في التعلم باللغة العربية فعليه أن يقوم بإعداد عدد من الدروس تتناول هذه الاشياء أولاء ثم ينتقل إلى تعليم كلمات أو جمل أخرى من هذه اللغة.[4]

[1] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 21 ؟
[2] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 21 .
[3] المرجع نفسه ، ص22 .
[4] المرجع نفسه ، ص22.

ولتوضيح ذلك نضرب المثل الآتي: قد يشعر المتعلم بميل شديد نحو التعرف على اسماء ما نكتب به: أو ما نكتب فيه؛ أو من يعلمنا اللغة العربية وهكذا عديد من الكلمات التي يميل إلى معرفتها في هذه اللغة.

فيستطيع معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يستفيد من هذه الميول؛ ويبدأ في تقديم درس يحتوي على الكلمات التي يشعرون بميل شديد لتعلمها فيقول مثلا:

قلم كراسة معلم

هذا قلم هذه كراسة هذا معلم

هذا قلم محمد هذه كراسة محمد هذا معلم اللغة العربية

وبمثل هذا الاسلوب وتلك الطريقة يستطيع معلم هذه اللغة أن يعطي دروسًا تتفق وميولهم وتحقق رغبتهم ، فينطلقون في عملية تعلم هذه اللغة» أن من المؤكد أن الميول تعكس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ما يتطلبه المتعلمين ، لأنها هي التي تدقع إلى الإقبال على نوع معين من التعليم أو نوع معين من القراءة او ممارسة نشاط خاص لإشباع حاجات يشعر بنقصها ، ولهذا السبب فإن من العمليات الاساسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها العرف على ميول المتعلمين لما لها من أهمية في فاعلية العملية التعليمية؛ حيث أنه إذا قدم معلم هذه اللغة درمنًا راعي فيه ميولهم: فإنه سيجد في حجرة الدراسة إجابته وفاعلية من جانب المتعلمين» يكون من نتائجها الوصول إلى مستوى من التعلم الجيد لهذه اللغة بالإضافة إلى التحصيل السريع في أقل وقت ممكن. [1]

[1] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 23 .

كما يستطيع معلم هذه اللغة أن يراعى عند إعداده للدروس التي سيعملها عددا من الامور من: التنوع ، والمرونة لأن مراعاة ذلك يساعد على تنشيط ميول المتعلمين، ويدفعهم إلى بذل الجهد من اجل تحصيل مزيد من جوانب هذه اللغة دون ملل أو سأم.

الحاجات النفسية من العوامل الاساسية التي يجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعيها عن تعليمه لهذه اللغة وذلك لأنه من الطبيعي لأي متعلم أن يسعى إلى تحقيق هدف معين في حياته ولتحقيق هذا الهدف لا بد من أن يسلك سلوكا معينا ويأتي بتصرفات خاصة إن مثل هذا السلوك وتلك التصرفات وراءها ما يطلق عليه بالحاجات النفسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بمختلف الوسائل وبشتى الطرق. [1]

إنه من الطبيعي أن يسعى أي متعلم لتحقيق النجاح ، وإذا ما استطاع أن يحققه فإنه يستمر في الطريق الذي يساعده على تحقيق هذا النجاح في المرة الاولى كي يحقق مزيدًا منه؛ والأمر على خلاف هذا إذا لم يستطيع أن يحقق النجاح الذي يصبو إليه فإنه سرعان ما يغير من سلوكه الاول بهدف إشباع حاجاته إلى النجاح؛ وقل مثل هذا بالنسبة لبقية حاجات الإنسان النفسية كالأمن والطمأنينة ، والتقدير والاحترام ، والحرية...الخ.

مناهج تعليم اللغة العربية للتلاميذ غير الناطقين بها في البلاد العربية:

إن المشكلة الحقيقية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها قد تعود إلى:

1. ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف؛ مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية.

[1] إبراهيم إسماعيل ، المرجع السابق ، ص 24 .

2. ندرة المواد التعليمية المقدمة للأطفال غير الناطقين بالعربية مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.

3 ندرة توافر المعلم الجيد ، المعد لغويًا وتربويًا وثقافيَا.

وكثيرا ما نسمع عن عملية تصميم المناهج وبناتها وعن تصميم وحدة أو درس من دروس اللغة ولكن في معظم الأحيان نقف عند مفهوم التصميم ومتطلباته.[1]

إن تصميم منهج اللغة الاجنبة يتم وفق خطة محددة تعتمد على أفكار منظمة ، كم هائل من البيانات والمعلومات. وتخطيط دقيق للخبرات وموافق لتعليم...يضم كل ذلك نموذجا عام لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية: وغالبا ما يبني هذا النموذج في ضوء نظرية تبني تنظيم المفاهيم بطريقة محدودة ، وبالتالي يتكون إطار عمل للتكامل بين مدخلات المنهج وعملياته ومخرجاته؛ ويشكل هذا الإطار أبعاد المنهج المختارة بطريقة غير نهائية وغير مطلقة, فينبغي أن يتحكم في إطار العمل الخاص بنظرية تطبيق منهج اللغة العربية كلغة أجنبية معياران هما: [2]

أ- المعيار الاول: الاتضاع لاحتواء كل المدخلات المتصلة بمجال المنهج المتخصص في اللفة العربية كلغة أجنبية.

ب- المعيار الثاني التكامل بين المخلات وبين العمليات داخل خطة متماسكة وشاملة.

إن تصميم المنهج هو عملية صنع قرار Decision making وتنطوي عملية صنع القرار على مراحل متتابعة. لوصول إلى هذا القرار ابتداء من تحديد المشكلة؛ وانتهاء بجلها ، أما تخاذ القرار فيمثل المرحلة النهائية من مراحل صنع القرار،

[1] علي أحمد مذكور ، إيمان أحمد هريدي ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط01 ، 1427 هـ - 2006 م ، ص 76 .

[2] علي أحمد مذكور ، إيمان أحمد هريدي ، المرجع السابق ،ص 81.

وغالبا ما يكون خلاصة ما توصل إليه صائغ القرار من بينات؛ ومعلومات وأفكار و آراء ..الخ

ومن ثم يتم القرار المتخذ بالنسبة لتصميم منهج اللغة العربية كلغة أجنبية بما ينبغي تعلمه وتعليمه؟ وكيف؟ ولمن؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف ينظم؟ وكيف يقوم؟ وكيف يحسن؟ وكيف تتم عملية تطوير التعليم والتعلم فيه.

الفصل الثالث

دراسة تطبيقية

الفصل الثالث : دراسة تطبيقية

المبحث الأول : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الشفهي)

أولا- المستوى الصوتي:

يعتبر علم الأصوات ذلك الفرع من فروع علم اللسان [1] الذي يعنى بدراسة أصوات اللغة ، حيث " ينظر هذا العلم في الأصوات في حد ذاتها ، ويدرس صفاتها من حيث إخراجها ، بل وحتى من حيث سماعها " . [2]

1-تعريف الصوت اللغوي:

أ- لغة :

يعرف ابن منظور الصوت في معجمه لسان العرب بأنه "الرْجَسُ وقد صَاتَ يَصوّتُ ويْصوَّاتُ تطَلَوْ أ ْصَاتَ وصوّ َت به كله نَادى ".[3]

ب- اصطلاحا:

ويعرف الصوت اللغوي بأنه " ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك كنهها".[4]

وقد عرفه ابن سينا بأنه " تموّ ج المواء ودفعه بقوة وسرعة بأي سبب كان " .[5]

ومن خلال هذه التعريفات فإن الصوت يشمل كل الأصوات الإنسانية وغيرها التي تدرك بالسمع من غير تمييز لذا جد بعض العلماء من يميل إلى استعمال مصطلح الفونيم.

[1] خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2006 م ، ص43 .
[2] محمد علي عبد الكريم الرديني ، فصول في علم اللغة العام ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، د.ط ، 2009 م ، ص 120 .
[3] ابن منظور لسان العرب ، ص2521 .
[4] محمد علي عبد الكريم الرديني ، مرجع سابق ، ص 123 .
[5] المرجع نفسه ص123 .

2- تعريف الفونيم:

اختلف اللسانيون في تعريف الفونيم وتحديد مفهومه باختلاف مدارسهم اللغوية ومن هذه التعريفات ما قدّمه اللساني الأمريكي بلومفيلد (BLOOMFIEGD)على الفونيم: " أصغر وحدة صوتية غير قابلة للتحليل أو التجزيء ويمكننا أن نفرق بين المعاني عن طريقها" . [1]

كما يعرف الفونيم أيضا بأنه " أصغر وحدة صوتية يتغير بما معنى الكلمة إذا استبدلت بوحدة أخرى وهو ذو تشكل صوتي ليس له معنى في ذاته ، وإنما هو ذو سمات تمييزية ". [2]

ومنه نرى بأن الفونيم هو أصغر وحدة صوتية يمكن للتحليل اللغوي الوصول إليه ، بحيث يحمل وظيفة تمييزية تفرق بين المعاني ، ومن أمثلة ذلك : نام وقام ، فعند تغيير فونيم النون يتغير معنى الفعل ، وعليه فالنون فونيم والقاف فونيم آخر ومثال ذلك في الفرنسية في كلمتي Pas و Bas ففونيمات أي لغة واحدة متميزة عند إبدال فونيم مكان فونيم آخر ينشأ تغير في المعنى .

فالصوت اللغوي إذا صوتا آخر فلم ينشأ عن ذلك تغير في المعنى لا يسمى فونيما بل بدل منه ويسميه علماء الأصوات ألفون(Allophone) [3]"ومثال ذلك في اللغة العربية الفعل قال إذا أحللنا محل القاف " قاف " لا يؤدي هذا الاستبدال إلى تغير في المعنى .

3- إظهار التداخل والتباين الصوتي والوظيفي بين الفرنسية والعربية :

[1] كريم زكي حسام الدين ، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ، مكتبة النهضة المصرية ، (د، ب) ، ط3 ، 2001 ،ص148 .
[2] نور الهدى لوشن ، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي ، المكتبة الجامعية الإسكندرية ، (د، ط) ، 2000 ، ص123 ، 124 .
[3] المرجع نفسه ، ص124 .

أ- غياب الفونيمات في لغة دون الأخرى :

ف اللغة العربية وحدات صوتية لا مقابل لها في اللغة الفرنسية من حيث الكتابة مثل: الثاء والحاء والخاء والذال والضاد والظاء والعين والغين و القاف وكيفية كتابتها إذا نطقت على التوالي :

K ، gh حسب الحركة (i) أو (o) أو (a) ، dh ، dh ، dh ، kh ، h، th بالمقابل توحد وحدات صوتية بالفرنسية لا مقابل لها في العربية وإنما يقابلها أكثر من رمز صوتي مثل :(w) و (p) و (v) و (g) فنجد الكثير يخلط بين نطق (q) و (b) فيجعلها (p) و(v) يجعلها (f) و (g) فتنطق في كثير من الأحيان الجيم المصرية أو القاف بالعامية الجزائرية ، (w)التي تنطق بالفونيم (v) مثل :كلمة (wagon) وتنطق واو مثل كلمة (watt) .

- وجود فونيمات صامتة مركبة :

في اللغة الفرنسية وحدات صوتية مركبة تتكون أحيانا من حرفين من الحروف الصامتة أو تركيب حرف صامت وآخر أو آخرين متحركين ومن أمثلة ذلك :

(Ch) ينطق هذا الصوت المركب شيئا عربية حيث لا يمثلها في الفرنسية فونيم صامت منفرد ، وإنما يقابلها هذا الحرف المركب مثل : (Fiche) ، (Chiffre).

(gn) ينطق هذا الصوت نونا ساكنة بعدها ياء حركتها مطابقة للصوتي الحركي الذي يأتي بعد مثل (oingnon)- (agneau).

(ph) ينطق هذا الحرف المركب فاء مثل (Pharmacie)- (Phrase) .

ب- التشابه بين بعض الفونيمات بين اللغتين بحكم الوضعية الوظيفية :

إن أغلب التلاميذ عند تعلمهم اللغة الأولى أو اللغة الأجنبية يميلون إلى نطق الأصوات بلغتهم الأم وهذا يرجع إلى تشابه بعض أصوات اللغة العربية باللغة الفرنسية ومن هذه الفونيمات الصامتة الثابتة في النطق التي لها مثيلاتها باللغة العربية وهي كالآتي:(ب-B)،(د-D),(ف-F)»(ج-J) ، (ك-k) ، (ل-L) ،(م-M) ، (ن-N) ، (ر-R) ، (ز-Z).

فهذا التشابه يشكل ف بعض الأحيان صعوبة عند المتعلم ، لأن الفونيم يمثل حزمة من الملامح التمييزية ، فهذه الأصوات قد تكون متقاربة في النطق ولكنها عندما توجد داخل بنية الكلمة فإنما تتأثر بالأصوات المجاورة لها ؛ وهذا يؤدي بالضرورة إلى تغير في النطق من ناحية الترقيق والتفخيم ، وكذلك من ناحية أداء الفونيم لوظيفته من عدمه ومن أمثلة ذلك :

- الخلط بين التاء والطاء ويفرق بينهما التفخيم والترقيق في اللغة العربية فهما فونيمان لا يؤديان نفس الوظيفة ، قتال غير طال وتمر غير طمر وتاب غير طاب ، بينما في اللغة الفرنسية لا فرق بين فونيم التاء والطاء ، ففونيم (T) غير وظيفي ، فنطق كلمة (Table) بالتفخيم أو بالترقيق (بالطاء أو التاء)لا يؤثْر في معنى الكلم.

- الخلط بين السين والصاد :فالسين في العربية يؤدي دور وظيفي فالسين عند تفخم تصبح فونيم آخر وهو الصاد ، بينما في اللغة الفرنسية فإن النطق بهذا الحرف يمكن أن نعتبره صادا مع الحرف الحركي (a) أو (0) وما ينطق مثله من الحروف الحركية المركبة مثل (au) و (eau) بينما يعتبر سينا على أصلها قبل الحروف الحركية الأخرى .

ويشترط في النطق بهذا الحرف سينا أو صادا أن لا يتوسط حرفين حركيين ومن أمثلة ذلك : (Sel): ملح ، (Stade): ملعب (Soleil) :شمس .

وينطق فونيم (السين) زايا إذا كان بين فونيمين حركيين مثل :(Prise) أخذ و (Rose)وردة ، فإذا أريد به النطق (سينا) أو (صادا) مع وجود حرفين حركيين فإنه يضاعف السين ليتسنى النطق به كذلك ، ويكون مشددا مثل (Issue) مخرج و (boussole) بوصلة .

كما تضاف إليه حالات أخرى فالعربية لا تبدأ بساكن وهي القاعدة التي بنيت عليها همزة القطع وهمزة الوصل ، بعكس الفرنسية فهناك الكثير من الكلمات التي تبدأ بساكن مثل: (Ciel) : سماء ، (nuit): ليل ، وهذا ما ينطبق على العامية الجزائرية التي تحوي الكثير من الكلمات التي تبدأ بساكن مثلحْنايا ،نْتاعي .

- كما تميزت العربية بالألف التي تكتب ولا تنطق ومن أمثلة ذلك نحد أسماء الإشارة نحو: ذلك وهؤلاء والألف واللام الشمسية وألف التفرقة في آخر الفعل نحو ذهبوا ، سمعوا ، وكذلك ألف الإطلاق نحو : الكتابا ، الصحابا ، كما يقابلها في الفرنسية بعض الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل: فونيم (h) نحو (Malheur): كارثة ، (inhumer): دفن .

قمنا في دراستنا التطبيقية للمستوى الصوتي بتقسيم الدراسة كالآتي :

أولا : جمع ما أمكن من المنطوق من العامية " اللغة الأم " حيث تمثل في الحديث المستعمل في الحياة اليومية والذي ينعكس بدوره على لغة المتعلمين بطريقة مباشرة وتلقائية ، والذي يظهر في تداخل اللغة العربية مع العامية ، وتداخل اللغة الفرنسية مع العامية .

ثانيا : بعد تجميع المدونة قمنا بتقسيمها إلى :

1- التداخل الصوتي بين اللغة العامية و اللغة العربية الفصحى :

و في هذا الجدول سوف نبين ما طرأ على اللغة العربية الفصحى من تغيير في أصواتها .

الكلمة	ما طرأ عليها من تغيير	أصلها
طاس	تخفيف الهمزة	طأس
راس	تخفيف الهمزة	رأس
قرا	تخفيف الهمزة	قرأ
جيت	تخفيف الهمزة و مدها بحسب حركة الحرف الذي قبلها فأصبحت ياء	جئت
بديت	تخفيف الهمزة و مدها بحسب حركة الحرف الذي قبلها فأصبحت ياء	بدأت
كليت	حذف حرف الهمزة و زيادة حرف الياء	أكلت
دزاير	حذف ألف و لام التعريف و إبدال الجيم بالدال و إبدال الهمزة بالياء	الجزائر
نوض	حذف الهمزة و إبدال حرف الهاء واو	انهض
صعيبة	زيادة حرف الياء	صعبة
غدوا	زيادة الواو و ألف المد	غدا
نسقسي	إبدال النون بالهمزة و حذف التاء و إبدال الصاد بالسين	استقصي
انحب	زيادة حرف النون	أحب
ديما	تحويل ألف المد إلى ياء و حذف الهمزة للتخفيف	دائما
جو	حذف ألف المد و ألف التفرقة	جاءوا
يشري	حذف حرف التاء	يشتري
بير	تخفيف الهمزة و مدها بحسب حركة الحرف الذي قبلها فأصبحت ياء	بئر
تاي	إبدال حرف الشين تاء	شاي
نص	حذف حرف الفاء	نصف

خايف	تخفيف الهمزة و مدها بحسب حركة الحرف الذي قبلها فأصبحت ياء	خائف
مومنين	تخفيف الهمزة	مؤمنين
بنوت	تحويل الألف إلى واو	بنات
بنيت	تحويل الألف إلى ياء	بنات
ربعة	حذف الهمزة	أربعة
خوالي	حذف الهمزة	اخوالي

أما الضمائر و أسماء الإشارة فهي عند العامة كالآتي :

الكلمة	أصلها
حنايا	نحن
نايا	أنا
هنايا	هنا
هاذايا	هذا
هاذاك	هنالك
هاذي	هذه
هاذيك	تلك
هاذوك	أولئك
هاذو	هؤلاء

كما نجد بعض الألفاظ المنحوتة و من بينها :

النفي :

- ما عنديشي : نحتت العبارة من " ما عند شيء" والذي يلاحظ أنهم يحذفون من اللفظة حرفيها الآخرين معا لأنهم ابقوا على الشيء وحذفوا الياء والهمزة للاختصار .
- ما علينـاش : نحتت العبارة من " ما علينا شيء " والملاحظ حنفت الياء والهمزة للاختصار والتخفيف .

الاستفهام :

- واش : نحتت العبارة من " أي شيء " حذفوا الياء من أي ثم الياء من شيء ، أما الهمزة فتحذفها العامة تخفيفا للنطق .
- منانا عام : حولت الكلمة من " أي " إلى "نا" وأصل العبارة " من أي عام ".
- وقتاش : نحتت العبارة من " من أي وقت" .

2- التداخل الصوتي بين اللغة العامية و اللغة الفرنسية :

بعد أن أظهرنا بعض أنواع التداخلات الصوتية بين العربية الفصحى والعامية من ناحية الألفاظ و الضمائر وما حدث لها من تغيير ، سوف نتعرض إلى اللغة الفرنسية وما حدث ها من تغيير عندما دخلت المعجم العامي ؛ وفي هذا الجدول ستدرج بعض الألفاظ الفرنسية الجزائرية وما طرأ عليها من تغيير في أصواتها :

الكلمة بالعامية	ما طرأ عليها من تغيير	أصلها
مُفرمي	زيادة ميم ساكنة في أول الكلمة	Fermé
مُسرجي	زيادة ميم في أول الكلمة مع إبدال الشين سين	Chargé
ْكوزينة	زيادة اللام في أول الكلمة مع إضافة تاء التأنيث	La cuisine
ْماصو	زيادة لام في أول الكلمة مع حذف اللام في الأخير	Maçon
فارملي	زيادة حرف اللام	Infirmier
طوموبيل	حذف صوت (O) في أوله و إبدال حرف التاء بالطاء	Automobile
بلاطو	إبدال حرف التاء بالطاء و زيادة المد	Plat
بارتما	حذف المقطع الأخير في الكلمة (ent)	Appartement
باطيما	حذف المقطع الأخير في الكلمة (ent)	Bâtiment
برويطة	إبدال حرف التاء بالطاء و زيادة تاء التأنيث	Brouette
بوشطة	إبدال حرف السين بالشين مع زيادة تاء التأنيث	Poste
منفري	زيادة ميم في أولها و حذف المقطع الأخير (Sement)	Nerveusement
فرشيطا	إبدال حرف التاء بحرف الطاء و إضافة حرف مد في الأخير	Fourchette
لدريسة	زيادة اللام في أول الكلمة مع إضافة تاء التأنيث	Adresse
سمانة	تسكين الحرف الأول و زيادة تاء التأنيث	Semaine
كسرونة	إبدال حرف اللام بحرف النون و إضافة تاء التأنيث	La casserole

و يمكننا أن نعرف المورفيم بأنه : "أصغر وحدة لغوية لها معنى يمكن أن تصلح أساسا لتحليل جميع اللغات ". [1]

ولقد عرف بلومفيلد (Bloomfield) المورفيم بأنه " صيغة لغوية لا تحمل أي شبه جزئي في التتابع الصوتي والمحتوى الدلالي مع أي صيغة أخرى " .[2]

ومن خلال التعريفات فإن المورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى يمكن للتحليل اللغوي الوصول إليها .

3- أنواع الوحدات الصرفية :

يميز اللغويون بين ثلاثة أنواع من المورفيمات بحسب البنية والدلالة على النحو التالي :

أ- المورفيم الحر : (Free Morphème)

الذي يمكن استعماله بحرية كوحدة مستقلة في اللغة مثل : رجل ، نام ، كبير ، إلى ، حضارة ...الخ

ب-المورفيم المقيد :(Bund Morphème)

وهو الذي يمكن استخدامه منفردا بل يجب اتصاله بمورفيم حر أو مقيد آخر وأمثلة ذلك :

- الألف والنون : للدلالة على معنى المثنى كما في كلمة " ولدان ".

- الواو والنون : للدلالة على معنى الجمع والتذكير "معلمون ".

- التاء المربوطة : للدلالة على معنى التأنيث كما في كلمة " صغيرة ".

[1] عصام نور الدين ، المصطلح الصرفي "مميزات التذكير و التأنيث" ، دار الكتاب العالمي ، لبنان ، ط1 ، 1988م ، ص86 .
[2] كريم زكي حسام الدين ، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ، ص189 .

- الألف والتاء : للدلالة على معني التأنيث والجمع كما في كلمة "بنايات ".[1]

وللمورفيم المقيد أشكال أخرى مثل :

إن اتصلت المورفيمات أول الكلمة تسمى سوابق مثل :

أ + كتب = أكتب

ن + كتب = نكتب

م + كتب = مكتب

وإن اتصلت بوسط الكلمة ميت دواخل .

مثل : علم -عالم .

وإن اتصلت بأواخر الكلمة سميت لواحق .

مثل : كتب -كتبتم - كتبكم . '

ج-المورفيم السالب : (Zéro Morphème)

وهو مورفيم لا يوجد في الكلام المنطوق أو المكتوب ؛ وإنما يكون مستتر أو مقدرا أو محذوفا

ومثاله : الضمائر المستترة وحركات الإعراب المقدرة .[2]

4- اختلاف اللغات في الأنماط الصرفية :

إن نظام الوحدات الصرفية يختلف من لغة إلى أخرى » وتتمثل أنماط هذه الاختلافات فيما يلي:

[1] نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، سلسلة عالم الكتاب ، الكويت ، (د.ط) ، 1978 ، ص226 .
[2] محمد محمد داود ، العربية و علم اللغة الحديث ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، (د.ط) ، 2001 ، ص165 .

أ- نمط التعريف والتذكير :

يرى نحاة العرب بأن الاسم نوعان من حيث التعريف والتذكير ولقد ذكر ابن مالك أنواع المعرفة في قوله :

وغَيْره معرفة بكَهُمْ وذي *** و هُدٌ و التي ، والغلام و الذي . [1]

فالمعرفة في العربية هي الضمائر وأسماء الإشارة واسم العلم والمعرفة بالألف واللام والأسماء الموصولة .

ويقابل (ال) التعريف العربية ف الفرنسية ما يلي :

Le و تكون للمفرد المذكر مثل : Ciel (السماء) .

La و تكون للمفرد المؤنثة مثل La terre (الأرض).

Les وتكون للجمع سواء أكان مذكر أم مؤنثا مثل : Les vents (الرياح) .

أما النكرة ففي العربية تستخدم مورفيم واحد وهو التنوين وهو نون ساكنة تلحق الاسم .

ويقابلها في الفرنسية المورفيمات الآتية :

Un : وتكون للمفرد المذكر مثل : un sac (كيس) .

Une : وتكون للمفرد المؤنث مثل : Une vache (بقرة).

Des : وتكون للجمع سواء أكان مذكر أم مؤنث مثل : Des travaux (أشغال) جمع مذكر Des voitures (عربات) وهو جمع مؤنث .

ب- نمط التذكير والتأنيث :

[1] شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك

تعرف معظم لغات العالم نمط التذكير والتأنيث ، ولذلك قمنا بمقارنة أسماء الأشياء في العربية والفرنسية فقد تتفق في التذكير والتأنيث أحيانا وقد تختلف فكلمة Terre (الأرض) مؤنثة في اللغتين وكلمة Soleil (الشمس) ، مذكرة في الفرنسية ومؤنثة في العربية وكلمة Lune (القمر) مؤنثة في الفرنسية مذكرة في العربية .

ففي اللغة العربية تستخدم أكثر من وحدة صرفية للدلالة على المؤنث ومن ذلك :

- التاء المربوطة مثل : طالبة - جميلة - عربية .

- الألف المقصورة مثل : سكرى - عطشى- حبلى .

- الألف الممدودة مثل : نجلاء - صحراء – خضراء.

بينما تتميز علامة التأنيث في الفرنسية ب:

- إضافة حرف (e) للاسم المذكر مثل un ami (حبيب) تصبح une amie (حبيبة).

- أداة التعريف للاسم المذكر Le père (الأب).

- أداة التعريف للاسم المؤنث La mère (الأم) .

ج- نمط المفرد والتثنية والجمع :

تتميز اللغة العربية بالنمط الخاص بالإفراد والتثنية والجمع ففي المثنى تضاف الألف والنون في حالة الرفع أما ف حالة النصب والحر تضاف الياء والنون ، أما بالنسبة للجمع فتستعمل الواو والنون رفعا والياء والنون نصبا وجرا .

ويقابلها في الفرنسية أنما لا تعرف للمثنى كما هو في اللغة العربية إذ يلحق هذا الأخير بالجمع الذي يبدأ فوق الواحد ، وإذا أريد التثنية في اللغة الفرنسية أضيف كلمة (deux) قبل الاسم مثل : (deux garçon): ويصاغ الجمع من المفرد عموما بإضافة حرف (s) في آخر الاسم الذي يكتب ولا ينطق مثل (les villes) بينما الأسماء المفردة التي تنتهي بواحد من الحروف الآتية (s) أو (x) أو (z) تبقى على حالها ولا يلحقها شيء .

من الراجح أن اللغات تتفق أحيانا وتختلف أحيانا أكثر» وهذه الاختلافات كثير ما تشكل عائق كبير بالنسبة للمتعلم ، إذ بعد اكتسابه لأنماط معينة تخص لغته يجد نفسه أمام أشكال صرفية مختلفة تماما عما تعلمه ف لغته الأولى فيختلط عليه الأمر، وهذا بالضرورة سوف ينعكس سلبا عن التعابير الشفوية والكتابية لدى المتعلم .

1-التداخل الصرفي بين اللغة العامية و اللغة العربية :

اعتمدنا في الدراسة الصرفية على أخذ بعض النماذج التطبيقية من العامية (اللغة الأم) ، و كانت هذه النماذج من الأقوال الشائعة في الاستعمال ، و كان الهدف منها إظهار التداخل الصرفي بين العامية و اللغة العربية الفصحى و من أمثلة ذلك :

النموذج	المورفيم	نوعه	صنفه
واش حالكم	ضمير متصل (كم)	لاحق	مقيد
لقيتها في الحوش	ضمير منفصل (في)	سابق	حر
تو نروح للسوق	ضمير متصل (ن)	سابق	مقيد
وصلها لهلها	ضمير متصل (ها)	لاحق	مقيد
يفتشوا عن حوايج جديدة	ضمير منفصل (عن)	سابق	حر
وين تسكن	ضمير منفصل (ت)	سابق	مقيد
أعطيني كراسي	ضمير متصل (الياء)	لاحق	مقيد
تخدم و لا تقرا	ضمير منفصل (و)	سابق	حر
تعرفت عليه	ضمير متصل (هـ)	لاحق	مقيد
راحوا جميع للمدرسة	ضمير متصل (ل)	سابق	مقيد
أقرا باش تنجح	ضمير مستتر (أنت)	سالب	حر
ربي يشفيه ان شاء الله	ضمير متصل (هـ)	لاحق	مقيد
الفلاحة هاذي انتاع جدي	اسم إشارة (هذي)	سابق	حر
نعرف الطريق	الضمير المستتر (أنا)	سالب	حر
رحنا كل	ضمير متصل (نا)	لاحق	مقيد
جو هم وياهم	ضمير منفصل (هم)	سابق	حر
ياكل الفاكهة اللي يشتيها	اسم موصول (اللي)	سابق	حر
ديما قاعدين هنايا	جمع مذكر سالم (ين)	لاحق	مقيد
كي تنجحي نعطيك حاجة	تاء التأنيث المربوطة	لاحق	مقيد

2- التداخل الصرفي بين العامية واللغة الفرنسية :

من خلال رصدنا لبعض المفردات الأجنبية الدخيلة على اللغة العربية بحد أن متكلم العامة

يستشعر اللفظ الأجنبي ثم يخضعه للتصريف العربي مع كل الضمائر والأزمنة ويلحق عليه الزوائد

(السوابق واللواحق) مع بعض التغيرات الطفيفة أثناء الصياغة مثاله في حالة الماضي والمضارع والمفرد

والمثنى والمدمع ومن أمثلة ذلك :

المفرد :

- راني ديموندیت على مكتبة جديدة

Demandit والأصل Demander ومعناها (أطلب)

ومن التغيرات الطارئة على الفعل هو إخضاعه للتصريف العربي وذلك بزيادة تاء الفاعل للجذر الأجنبي.

- راهو إيربوندي عليها .

Eréponder والأصل Réponder ومعناها (يجيب)

ومن التغيرات الطارئة على الفعل زيادة الهمزة وذلك بإسناد الفعل إلى ضمير الغائب "هو" فيصبح الفعل والفاعل في لفظة واحدة .

الجمع :

- شريت كاصيطات انتاع أناشيد.

Cassetette والأصل Cassette وجمعها Cassettes ومعناها شريط

ومن التغيرات الطارئة على الاسم هو زيادة "ألف وتاء التأنيث " لجمع مؤنث السالم » ومثاله كذلك كلمة " لاكسيدوات " .

- رانا ندموندو على حوايج أخرى .

Ndemando والأصل demander

ومن التغيرات الطارئة على هذا الفعل زيادة " نون المضارعة " وهذه النون ترجع إلى جماعة المتكلمين.

المفعول به :

- ياله نفورصوها باش تتعلم.

N'forcoha والأصل Forcer ومعناها ضغط .

ومن التغيرات الطارئة على هذا الجذر الأجنبي هو زيادة "نون المضارعة " التي تعود على جماعة المتكلمين وزيادة الضمير المتصل "الهاء" الذي يمثل المفعول به .

المضاف إليه :

لوكان تكورجي شوية تنجحي

Tcourgi و الأصل Courage و معناها (شجاعة) .

ومن التغيرات الطارئة على هذا الحذر الأجنبي هو زيادة "تاء المضارعة " وزيادة الضمير المتصل " الياء " الذي يمثل المضاف إليه .

المبحث الثاني : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الكتابي)

أولا : اللغة العربية :

1- المستوى الصوتي :

الخطأ	تصويبه	التحليل
و كانوا يحقروهم ولا يتكلمون معهم	و كانوا يحتقرونهم و لا يتكلمون معهم	حذف التلميذ فونيم التاء و النون من الكلمة ، و يرجع هذا الخطأ إلى الاستعمال العامي الذي ينطق هذه الكلمة بهذا الشكل .
اهتزت الأرض و تشقت و خرج منها مخلوق غريب	اهتزت الأرض و انشقت و خرج منها مخلوق غريب	تأثر التلميذ بالاستعمال العامي و نجد هذه الكلمة في قوله تعالى (و إذا السماء انشقت) الانشقاق الآية 1 .
فقال الثعلب سدقني سأرحمك	فقال الثعلب صدقني سأرحمك	يعود الخطأ في نطق هذه الكلمة إلى قرب مخرج السين و الصاد الذي جسده التلميذ في كتابته .

المستوى الصرفي :

الخطأ	تصويبه	التحليل
فأتت الحمامة لتنقضها و عندما أخرجتها و شكرتها و تعرفوا على بعضهم و أصبحوا أصدقاء .	فأتت الحمامة لتنقضها و عندما أخرجتها و شكرتها تعرفا على بعضهما و أصبحا صديقين .	تتمثل هذه الأخطاء في عدم مراعاة المطابقة بين الاسم و الفعل من ناحية العدد و الجنس ، فالمتعلم في لغته الأم يستخدم المفرد و الجمع دون استعمال المثنى و هذا ما انعكاس سلبا عن كتابات التلاميذ .
في ذلك السنة تجاوزت عدة صعوبات .	في تلك السنة تجاوزت عدة صعوبات .	تعود الأخطاء في استعمال أسماء الإشارة إلى عدم تطابقها للمشار إليه جنسا و عددا ، فالتلميذ هنا أتى باسم الإشارة مخالف للجنس .

ثانيا ـ اللغة الفرنسية :

على المستوى الصوتي :

الكلمة في اللغة الفرنسية	يقابلها في اللغة العربية	تصويب	التحليل
ANABA	عنابة	Annaba	من خصائص اللغة العربية أنها تتميز بوضع الشدة على الحرف المراد مضاعفته على عكس اللغة الفرنسية الذي يظهر فيها الحرف مباشرة و ذلك بتكرار الحرف و ظهوره على السطر فالتلميذ هنا تأثر بالكتابة العربية و انعكس هذا على كتابته في اللغة الفرنسية
BETNA	باتنة	Batna	تأثر التلميذ في هذه الكلمة بطريقة النطق العربي و هو نطق حرف الباء مع الترقيق و الإمالة و ليس و النطق الفرنسي نطق الباء بالتفخيم .
Fransise	فرنسية	Français	من خصائص اللغة العربية أن لكل صوت رمز واحد خلاف اللغة الفرنسية التي تتميز بكثرة

			الرموز الشائع الاستعمال و لم يلقى بالا لأن لكل حالة رمز معين .
Roje	أحمر	Rouge	استعمل التلميذ رمزا واحدا لأنه اعتاد في لغته الأولى على استعمال رمز واحد لصوت واحد ، بينما في اللغة الفرنسية تتميز بالأصوات المركبة و لذلك التبس على التلميذ الأمر .
Jabite	يسكن	J'habit	تأثر التلميذ بالقواعد النطقية التي تحكم لغته ، و ذلك لأن حرف (h) في مواضع معينة في اللغة الفرنسية يكتب و لا ينطق .
Barler	تكلم	Parler	خلط التلميذ بين صوت (p) و (b) و ذلك لعدم وجود صوت (p) في اللغة الأم .

Il y a forets Il y a dans TEKJDA Montangnes	يوجد غابات في تيكجدة جبال و غابات و	Il y a des forets Il ya a TEKJDA des	من خصائص اللغة العربية علامة الجمع تكون في آخر الكلمة لذلك استعمل التلميذ (s) في آخر الكلمة كعلامة للجمع دون استعمال أداة

Et forets et paysages	فلاحين.	forets des Montangnes et paysages	جمع للتنكير "des" في اللغة الفرنسية الدالة على الجمع و ذلك بسبب تأثره باللغة العربية التي لا توجد فيها أدوات للتنكير فحذف ألف و لام التعريف يدل على التنكير و لهذا التبس الأمر على التلميذ .
Un jour vrai La ville de ANNABA	في يوم أذهب إلى مدينة عنابة	Un jour jr vais à D'ANNABA	حذف التلميذ الضمير المستتر في اللغة الفرنسية (je) تأثرا باللغة الأم التي لا يظهر فيها المورفيم الصفري على المستو الكتابي بل يقدر تقديرا .
Et il a des cheveu	اسم جنس عام لا جمع له	Et il a un cheveu	التبس على التلميذ الأمر في اختيار أداة التنكير المناسبة بين المفرد و الجمع و ذلك تأثرا بلغته الأم لأنه لا يستخدم أدوات للتنكير لا للمفرد و لا للجمع في اللغة العربية .
Il a la document de patient	عنده سجل المريض	Il a le document de patient	التبس الأمر على التلميذ و ذلك بعدم التمييز بين أداة التعريف للمذكر و أداة التنكير فاللغة الفرنسية تتميز بتعدد الأدوات

			بعكس اللغة العربية التي تتميز بأداة تعريف واحدة للمذكر و المؤنث و هي (أل) التعريف أو الإضافة ، مع عدم وجود أدوات للتنكير ما عدا التنوين .
Il a amical	ودود	Il est amical	تتميز الفرنسية في التصريف بالأفعال المساعدة و هي فعل الملكية (avoir) و فعل الكينونة (être) ، بينما لا تعرف اللغة العربية هذه الأفعال و لهذا اختلط على التلميذ الأمر في اختيار الفعل المناسب .

خاتمة

انطوى هذا البحث على دراسة ظاهرة منتشرة بين مختلف طبقات المجتمع بصفة عامة و بين مستويات التعليم في المدارس الجزائرية بصفة خاصة و هي اللغة الأم و التي تمثل بخطة التقاء بين الأنظمة اللغوية على المستوى الصوتي و الصرفي و الدلالي و النحوي ، و لقد حاولنا أن نضع أيدينا على نقاط التشابه و الاختلاف بين هذه الأنظمة ، و منه تكون قد استنبطنا مجموعة من النتائج أهمها :

أولى : النتائج العامة :

- تؤثر اللغة الأم على تعليمية اللغة الأولى و اللغة الثانية عند المتعلمين ، و يبرز ذلك في تعابيرهم الشفهية و الدلالية .
- إن الإتقان المتعلم للغته الأولى يسهل عليه الانتقال إلى اللغة الثانية .
- إن الثنائية اللغوية ظاهرة طبيعية موجودة في جميع اللغات و هو وجود مستويين اللغويين ، مستوى الفصحى و مستوى العامية و هذا الأخير فاصلة متينة بالفصحى في قوانين العامة الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية .
- إن تداخل المستوى الفصيح و المستوى العاميتولّد تزاحما في حقل المتعلم أثناء النطق و الكتابة فكلما كان هذا الاختلاف ظاهرا كان تداخلهما معا أثناء التفكير لبعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى .

ثانيا : النتائج الخاصة :

- لإبراز التداخل بين هذه الأنظمة اللغوية ، كان لا بد من التدريج على المستويات للغوية و ذلك من خلال مدونات التلاميذ الكتابية ، و التي أفضت إلى مجموعة من النتائج نذكر منها :

أ- المستوى الصوتي و لقد كانت هذه التداخلات الصوتية التي عكستها المدونات تمثل التداخلات الصوتية بين اللغة الأم ..... و ذلك لقرب الأصوات العامية من الفصحى ، لذا نجد التداخل الصوتي بصورة محتشمة في كتابات التلاميذ.

- أما التداخلات الصوتية بين اللغة العربية اللغة الفرنسية فتتمثل بما يلي :
- غياب بعض الأصوات في لغة و حضورها في لغة أخرى يؤدي بالمتعلم أي صعوبة الانتقال ، و التكيف مع العادات النطقية بين اللغتين .
- عدم ادراك القواعد النطقية لبعض الأصوات ، كالأصوات المركبة و الأصوات التي تنطق أحيانا و تهمل أحيانا أخرى .

ب-المستوى الصرفي فقد تمثلت التداخلات بين الفصحى و العامية في عدم المطابقة الأفعال للأسماء خاصة التثنية ، أما بالنسبة للتداخلات بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية فتمثلت في :

- عدم التفريق بين أدوات الإفراد و الجمع ، و كذلك أدوات التعريف و التذكير و حذفهما في أحيان كثيرة .
- الخلط في تصريف الأفعال مع الضمائر المناسبة (être) و (avoir) .
- الخلط في تصريف الأفعال مع الضمائر المناسبة .

ج- أما المستوى التركيبي فكان أكثر المستويات غرضه للتداخل اللغوي فقد كانت التداخلات بين الفصحى و العامية تتمثل في :

- توافق العامية التركيب العربي الفصيح و خاصة في الجملة الاسمية و الفعلية.
- أما بالنسبة للتداخل بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية و قد تمثلت في الآتي :
- تقديم الصفة عن الموصوف في الفرنسية على فرار ما يفعل التلميذ في اللغة العربية .
- عند استخدام الأفعال المساعدة في كثير من الأحيان .

- المستوى المعجمي و الدلالي فلقد انطوى هذا المستوى عل أكثر التداخلات الخاصة بين النظام العامي و الفصيح ، إذ إن التلاميذ يعبرون بالعامية مما يؤدي إل الارتداد في اللغة الأم في حالة عدم وجود اللفظة المناسبة .
- تمثل التداخلات الصوتية بين اللغة العربية و الفرنسية فنجد :
- اقحام بعض التعبيرات بالعامية .
- استبدال كلمة بكلمة لا تتناسب معها في المعنى .
- ضعف الرصيد اللغوي و عجز التلاميذ على ترجمة الكلمات و المعاني في اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها نوصي بما يلي :

- الابتعاد عن التدريس بالعامية و ينبغي أن لا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية بل المواد العلمية الأخرى .
- افساح المجال أمام التلاميذ التدرب على مواقف التعبير الشفهي في المواقف التعبيرية المختلفة .
- إعطاء أهمية كبرى للواقع اللغوي الجزائري و المتمثل في التعدد اللغوي و ذلك بتوحيد المعجم العامي في الجزائر و تنقيته من الشوائب .
- ضبط سياسة رشيدة في تنظيم تعليم اللغات الأجنبية مع تحديد دور كل لغة و مجال تدخلها و مساحة الاهتمام بها .
- لتعليم التلاميذ دون التطرق إلى النحو الشكلي لأن الهدف المطلوب هو التواصل لها و ليس حفظ النحو .

- حفظ أجزاء من القرآن و بعض الأبيات الشعرية لأنها تساعد الناشئة على الكلام الفصيح و ذلك لقول ابن خلدون : على قدر جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعد ، ثم إجادة الملكة بعدهما .

قائمة المصادر و المراجع

1. ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ،د.ت ,
2. ابن منظور لسان العرب .
3. إسحاق آمين ، الأسس النفسية لتدريب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، أساسيات طريق التدريس و التربية العلمية لدورات التدريب المعلمين ، المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة ، ايسيسكو ، ط02 ، 1428هـ - 2008 مـ .
4. الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، سيد إبراهيم إسماعيل، مكتبة الأنجلو المصرية ، د.ط ، د.ت .
5. أمين ، عثمان ، فلسفة اللغة العربية ، الدار المصرية للتأليف ، القاهرة ،(1965) .
6. البدراوي زهران ، في علم اللغة التقابلي : دراسة نظرية ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، 2008 .
7. تمام حسان ، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وزارة التعليم العالي ، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ، مكة المكرمة ، د.ط ، 1404 هـ - 1984مـ .
8. خليل إبراهيم ، في اللسانيات و نحو النص ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2007 .
9. خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط2 ، 2006 م .

10. د. رشدي ، أحمد طعيمة ، تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه و أساليبه ، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية العلوم و الثقافة الايسيسكو .
11. الراجحي عبده ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1992 .
12. زيادة معن ، معالم على طريق تحديث الفكر العربي ، عالم المعرفة ، ع115 ، الكويت ، 1987 .
13. شحدة فارع, مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل : عمان ، 2008.
14. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك .
15. عصام نور الدين ، المصطلح الصرفي "مميزات التذكير و التأنيث" ، دار الكتاب العالمي ، لبنان ، ط1 ، 1988م .
16. العصيلي ، عبد العزيز ، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، 2002 .
17. علي أحمد مذكور ، إيمان أحمد هريدي ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط01 ، 1427 هـ - 2006 م .
18. الفاعوري عوني ، و خالد أبو عمشة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : مشكلات و حلول ، الجامعة الأردنية أنموذجا ، مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية و الإنسانية ، مج 32 ، ع3 .
19. كريم زكي حسام الدين ، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة .
20. كريم زكي حسام الدين ، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة ، مكتبة النهضة المصرية ، (د، ب) ، ط3 ، 2001 .

21.محمد عابد الطريرقي ، دراسة ميدانية "لأبرز المشكلات الدراسية و التربوية و الإدارية التي تواجه طلاب اللغة العربية غير الناطقين به ، 1407 – 1408 هـ

22.محمد علي عبد الكريم الرديني ، فصول في علم اللغة العام ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، د.ط ، 2009 م .

23.نور الهدى لوشن ، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي ، المكتبة الجامعية الإسكندرية ، (د، ط) ، 2000 .

24.ياقوت أحمد سليمان ، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية مع مدخل لدراسة علم اللغة ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، 2002 .

25.إبراهيم أنيس دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ط5 ، 1984.

الفهرس

شكر و عرفان

إهداء

خطة البحث

ملخص

مقدمة ---------- أ

الفصل الأول : ماهية لغة الأم---------- 6

المبحث الأول : تعريف لغة الأم (اللغة العربية). ---------- 6

المبحث الثاني : أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية ---------- 9

المبحث الثالث : نظريات تعلم اللغة الأولى و الثانية ----------38

الفصل الثاني : الثنائية و الازدواجية و اللغوية----------45

المبحث الأول : الثنائية اللغوية أو ثنائية اللغة ----------45

المبحث الثاني : الازدواجية اللغوية ----------52

المبحث الثالث : الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -----60

الفصل الثالث : دراسة تطبيقية----------82

المبحث الأول : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الشفهي)----------82

المبحث الثاني : أثر اللغة الأم على اللغة الثانية (المستوى الكتابي) ----------98

خاتمة :----------105

قائمة المصادر و المراجع----------109

الفهرس : ----------112