المشكلات اللغوية وغير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها والحلول المقترحة في ضوء المنهج التقابلي

إعداد

أميرة محمد عطية أبو العزم

المدرس بقسم أصول اللغة

كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنات

جامعة الأزهر - القاهرة

المشكلات اللغوية وغير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها والحلول المقترحة في ضوء المنهج التقابلي

أميرة محمد عطية أبوالعزم.

قسم أصول اللغة، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالقاهرة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

البريد الالكتروني: amiramohamed2717290@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

اللغة العربية تمتاز عن كثير من اللغات الإنسانية بأنها لغة اشتقاقية تصريفية؛ لذلك فإن أي علم جديد باللغة من غير متكلميها يتوقع أن يعتريه بعض المشكلات اللغوية نتيجة عدم فهم هذه اللغة في مستوياتها المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية)، وكذلك المشكلات غير اللغوية: والتي ليست لها علاقة بطبيعة اللغة إلا أنها تؤثر في تعليم اللغة بشكل مباشر وفعال منها: المشكلات الاجتماعية، المشكلات الثقافية، المشكلات النفسية والمعرفية، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات التاريخية، ويدخل من ضمنها المشكلات التربوية وطرائق التدريس؛ لذا يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على بعض من هذه المشاكل، وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التقابلي، فالمنهج التقابلي يهدف إلى التنبؤ بالصعوبات التي تعترض بعض الدارسين، ويتناول أيضا بالتحليل والمناقشة عند تعليم اللغة لناطقين بغيرها من القواسم المشتركة بين اللغة الأم للمتعلم واللغة التي يريد تعلمها، وهذا المنهج يركز على مواطن التلاقي والتشابه بل وربما يتناول في بعض الأحيان مواطن الاختلاف لتنبيه الطالب إلى طبيعة هذا الاختلاف بين اللغتين، وأيضا قد هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء بعض الحلول لهذه المشكلات اللغوية

وغير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية وأثرها النفسي مع إلقاء الضوء على حلول مقترحة لهذه المشكلات .

ومن أهم نتائج البحث أنه:

-المنهج التقابلي أحد أهم المناهج اللسانية ضرورة في حقل تعليمية اللغات.

-كان لعلماء العربية السبق في الإشارة إلى الدرس اللساني التقابلي أو المنهج التقابلي.

-ينبغي مراعاة المستويات الفعلية للدارسين من نظام صوتي وصرفي ونحوي والدلالات اللغوية، والتدرج في هذه المستويات إلى أن يصل الدارس إلى تمكينه من مواصلة هذه الدراسة، فهي الأساس الأول لتمكينه من ممارسة اللغة، وذلك مثلا بأن يسمح للطالب باستعمال رصيده اللغوي، وذلك بأن يتم تبديل بعض الألفاظ والعبارات بأخرى في فقرات النص، مما يثري لديه رصيدًا لغويًا وتنوعًا في الدلالة.

الكلمات المفتاحية: المنهج التقابلي – المشكلات اللغوية – المشكلات النفسية – المشكلات غير اللغوية.

Linguistc and Non-Linguistic Challenges for Non-Native Learners of Arabic: Propsed Solutions in Light of the Contrastive Approach

Amira Mohamed Ateyya Abu Al-Azm,

Department of Language Fundamentals, Faculty of Islamic and Arabic Studies for Female Students, Al-Azhar University, Cairo, Egypt

E-mail: amiramohamed2717290@azhar.edu.eg

Abstract:

Arabic is a derivational and inflectional language, which poses challenges for non-native learners. These challenges may be linguistic (phonetic, morphological, syntactic, and semantic) or non-linguistic (social, cultural, psychological, cognitive, economic, and historical), including educational issues and teaching methods. This study aims to shed light on some of these challenges, using the descriptive-contrastive method. The contrastive approach seeks to predict difficulties encountered by some learners and focuses on points of convergence and similarity between source and target languages, while sometimes highlighting differences to make students aware of the unique features of each language. This study also aims to propose solutions for both linguistic and non-linguistic challenges faced by learners of Arabic and to examine the psychological impact of these challenges while providing suggested solutions. Key findings of the research include: 1) The contrastive method is among the most essential linguistic methods in the field of language teaching. 2) Arabic scholars were

pioneers in identifying contrastive linguistic studies or methods. 3) It is essential to consider the learners' actual levels in phonology, morphology, syntax, and semantics, progressing through these levels to enable learners to advance effectively in their studies.

Keywords: Contrastive methodology – language problems – psychological problems – non-linguistic problems

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

فالحمد لله الذى اختار اللسان العربى؛ لحمل الرسالة الخاتمة، ونص فى القرآن الكريم على عربية الكتاب فى آيات عديدة، منها: ﴿ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴾ النحل: ١٠٣، ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ يوسف: ٢، أنزله بلسان العرب المبين، ونظمه من الحروف التى اتسعت للغات العرب، ورتب لها مخارج، لا يخرج حرف من مخرج غير مخرجه إلا بتغير لفظه، وجعل لكل حرف منها صفات تميزه من غيره، وأمر بإعطاء كل حرف حقه من صفته، وإخراجه من مخرجه؛ ليكون عوناً لطالب العربية فى إجادة نطقه لأصواتها، وعوناً لأهل تلاوة القرآن على تجويد ألفاظه، وإحكام النطق به، باقياً ذلك على مرورالأزمان، وتعاقب العصور، وحافظاً لأصوات اللغة العربية من التغير والاندثار، فتحقق وعد الله بحفظ كتابه: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ الحجر: ٩، فحفظ الكتاب بلغته، ونشر اللغة العربية واهتماما بالدعوة والتوسع للإسلام والمسلمين فكان لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأهمية بمكان، وأيضا إنَّ تعلم لغة ثانية أمر ليس باليسير وطريق ليس بالممهد، وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكال الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر ويحتاج إلى المثابرة، ومن هنا تلعب الدوافع دورها في تعلم اللغة العربية وثقافتها، كما أن شدة الدافع لتعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس في تعلمها، كما استخدم المنهج التحليلي التقابلي وهو المقابلة بين لغتين مختلفتين أو أكثر أو بين لهجتين أو بين لهجة ولهجة بهدف معرفة نقاط التلاقي ونقاط التباين بينهما، كالمقارنة بين اللغة العربية واللغة الانجليزية وتتم المقابلة على المستويات الأربعة: المستوى الصوتي

والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، ويهدف هذا المنهج أيضا إلى التنبؤ بالصعوبات التي تعترض الدارسين، ومحاولة إيجاد حلول وتفسير لهذه الصعوبات والمشكلات وتذليل العقبات، وذلك بوضع طرائق ووسائل لتسهيل عملية التعلم ودعم جهود الدارسين، وهذا الأخير يساعد بدوره في عدة أمور من بينها المساهمة في إعداد مواد دراسية وتطويرها وغير ذلك من المجالات؛ لذلك آثرت أن يكون موضوع بحثي: المشكلات اللغوية وغير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها والحلول المقترحة في ضوء المنهج التقابلي .

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الراسة من أهمية موضوعها الذي تم اختياره ومن ذلك:

١- أهمية المنهج التقابلي ودوره في تيسير وتسهيل عمليه تعلم اللغات .

٢- إلقاء الضوء على بعض جهود العلماء القدامى ودورهم في الإشارة إلى المنهج التقابلي بين اللغات .

٣- الإشارة إلى أهم المشكلات وتحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤- وقد هدفت هذه الدراسة أيضا إلى إعطاء بعض الحلول لهذه المشكلات اللغوية وغيراللغوية لدى متعلمي اللغة العربية .

منهج البحث:

وقد اعتمدتْ هذه الدراسة على المنهج الوصفي التقابلي بحسبان أن هذا المنهج هو أمثل المناهج لاجراء الدراسة التقابلية التي تقوم على وصف الحقائق اللغوية وتحليلها، ثم استنباط الأفكاروالحقائق الناتجة من الدراسة للوصول إلى الافتراضات اللغوية التي يمكن الاعتماد عليها لمعالجة المشكلات.

أسئلة البحث:

١- هل للمنهج التقابلي دورفي تيسيروتسهيل تعلم اللغة الثانية بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة للناطقين بغيرها ؟

٢- هل كان للعلماء القدماء لمحات في الإشارة إلى الدرس اللساني التقابلي ؟

٣-ما هي أهم نظريات اكتساب اللغة الثانية ؟وأيضا دورها في حل بعض تلك المشكلات ؟

تمهيد

المنهج التقابلي ودوره في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعتبر اللغة من أهم وسائل التعبير التي يمكن أن يستخدمها الإنسان للاتصال بينه وبين غيره من الأفراد والجماعات، ولا شك أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عملية صعبة شأنها في ذلك شأن تعليم أي لغة أجنبية جديدة، ولتسهيل أمر تعليمها فينبغي على من يضع منهجًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأن يلتزم بالأسس التربوية الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وأن يراعي أثناء إعداده المنهج الجوانب النفسية للمتعلم، وأن يؤكد على ضرورة التعرف على ميول الدارسين وحاجاتهم قبل البدء، فيعد المنهج التقابلي من أهم موضوعات علم اللغة التطبيقي الذي يهتم أساس بالعملية التقابلية بين اللغة العربية واللغات الأخرى بأنواعها، شرط اختلافهما في الأسرة اللغوية .

أولا تعريف المنهج التقابلي:

هو ذلك المنهج الذي يتناول بالتحليل والمناقشة عند تعليم اللغة للناطقين بغيرها القواسم المشتركة بين اللغة الأم للمتعلم واللغة التي يريد تعلمها، وهذا المنهج يركز على مواطن التلاقي والتشابه بل وربما يتناول في بعض الأحيان مواطن الاختلاف لتنبيه الطالب إلى طبيعة هذا الاختلاف بين اللغتين.

لذا جاء بأنه هو: "المقابلة بين لغتين اثنتين أو أكثر أو لهجتين أو لغة ولهجة أو بين مستويين لغويين متعاصرين، بهدف إثبات الفروق بين المستويين؛ لذا فهو يعتمد أساسا على المنهج الوصفي أو علم اللغة الوصفي"(١).

وقيل: "أنه هو دراسة علمية تبتني على المقارنة بين لغتين أو لهجتين ليستا من أرومة واحدة أو أصل واحد، كالمقارنة مثلا بين

(١) علم اللغة التقابلي، أبو الخير: ١١، بحوث ودراسات – دار الأصدقاء (٢٠٠٦م).

العربية أو الإنجليزية أو بين الفرنسية والتركية، وهذا التقابل لهدف منشود وهو التعليم"[١].

كما يطلق عليه أحيانا: المقارنة الخارجية، وهي تجري بين لغتين أو أكثر وهي مطلوبة في تعلم اللغة لغير أبنائها، والمصطلح العلمي لهذه المقارنة هو التحليل التقابلي[٢].

كما يتناول أيضا بناء الكلمة وبناء الجملة والدلالة، فالأبنية الصرفية قد تختلف بينهما، والكلمات قد تختلف دلالتها بين المستويين، ويمكن التعرف إلى ذلك كله بالدراسات التقابلية، فيكون تذليل الصعوبات بمراعاتها في برامج تعلم اللغات، أي: أن الدراسات التقابلية تقدم أساسا لغويا موضوعيا لتذليل الصعوبات[٣].

إن المنهج التقابلي لم يعد مقصوراعلى النظم الصوتية كما كان في باد الأمر فلقد يجري الآن مقابلة النظام المقطعي، ومقابلة النبر بالنبر والتنغيم بالتنغيم، والبنية الصرفية بمثلها، والمعنى الوظيفي بالوظيفي، والمعجمي بالمعجمي والموقف الثقافي بالموقف الثقافي. والهدف من ذلك كله أن يقف المتعلم على عادة نطقية واستخدام لغوي آخر غير الذي تعلمه في لغته الأم التي اكتسب عاداتها منذ الولادة؛ ليكون أمام استعمال لغوي جديد وعادة نطقية جديدة في اللغة التي يتعلمها، وهي اللغة العربية في حالتنا هذه، ولعل هذا يكون متماثلا عندما يذهب الصغير إلى المدرسة؛ ليجد نفسه أمام عادة لغوية جديدة مخالفة لما درج عليه في استخدام العامية[٤].

---

(١) في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، سليمان ياقوت: ٦، مصر الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية (١٩٨٥م)

(٢) السابق: ١١

(٣) مدخل إلى علم اللغة، محمود فهمي حجازي: ٢٥، ٢٦، القاهرة – مصر – دار قباء.

(٤) أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي حجازي ٧ــ٨، القاهرة، دار الثقافة (٢٠٠٣م).

من خلال ماسبق: فقد تعددت تعريفات المنهج التقابلي غير أنها تدور في إطار الدلالة على المقابلة، فهو يقابل بين لغتين من فصيلتين مختلفتين كالعربية والإنجليزية أو العربية أو الفارسية أو مستوى بمستوى آخر أو بنية ببنية أخرى أو نظام بنظام بهدف إيجاد أوجه التشابه والاختلاف وذلك لغرض تعليمي.

"فإذا كان أحد أبناء اللغة الإنجليزية يود تعلم العربية فالصعوبات التي تواجهه ترجع في المقام الأول إلى اختلاف لغته الأم وهي اللغة الإنجليزية عن اللغة التي يريد تعلمها وهي اللغة العربية، فالصعوبات التي تواجه أبناء اللغة اليابانية في تعلمهم للغة العربية ليست هي الصعوبات التي تواجه أبناء اللغة الأسبانية أثناء تعلمهم للعربية، وبالمثل فتعلم العرب للغات الأجنبية تختلف صعوباته باختلاف اللغة المنشودة، وتحديد الصعوبات الموضوعية يتم عن طريق المقابلة بين اللغتين اللغة الأم واللغة المنشودة وهذا مجال علم اللغة التقابلي"(١).

نشأته:

نشأ هذا العلم في رحاب اللسانيات التطبيقية باعتبارها إحدى ميادينه، والتي تعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات التقابلية، وقد بدأ ظهور هذا المنهج التقابلي في بداية النصف الأول من خمسينيات القرن الماضي على يد تشارلز فريزر، وروبرت لادو من جامعة ميشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان كتاب لادو يعد أول عملية للتقابل اللغوي، فقدم لنا في كتابه (علم اللغة عبر الثقافات) كيفية المقارنة بين نظامين صرفيين ونظاميين نحويين ونظاميين دلالين وثقافيين متمزيين، فتستمد اللسانيات التقابلية جذورها من النظرية السلوكية والبنائية، إذ ترى هاتان النظريتان أن الصعوبة في تعليم

(١) مدخل إلى علم اللغة، محمود فهمي حجازي: ٢٥، ٢٦، القاهرة – مصر – دار قباء.

اللغة الثانية تكمن في تشابك أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية وتداخلها، وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية من كلتا اللغتين(١).

كما أن الدراسات التقابلية تركز على مجالات الاتفاق ومجالات الاختلاف بين اللغات، حيث أن العناصر المشابهة للغة الأم يكون تعلمها سهلا والعناصر المخالفة يكون تعلمها صعبا، وقد خلص روبرت لادو إلى مقولة بهذا الخصوص أكدتها بحوث المتخصصين في دراساتهم ومؤدي هذه المقولة: " أن تلك العناصر التي تشابه لغة المتعلم الأصلية تكون سهلة بالنسبة له حين تصعب عليه المجالات عما في لغته"(٢).

وقد ظلت الدراسات التقابلية حتى أوائل الستينيات من القرن الماضي تهتم في وضع الكتب وإعداد مناهج التدريس وتمكن الباحثين من التنبؤ بالأخطاء التي يمكن الوقوع فيها بناء على دراساتهم؛ لرسم منهج يسير عليه كل من يريد تعلم لغة غير لغته الأم يقابل لغة الدارس الأم(٣).

أهدافه(٤):

يهدف المنهج التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

١- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات .

---

(١) تعليمية اللغة العربية في مرحلة من بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعلبم اللغات للكبار، مذكرة ماجستير: بوفورم، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر (٢٠٠٩م)

(٢) في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، البدراوي زهران ٩ــ١٢، القاهرة دار الآفاق العربية (٢٠٠٨م).

(٣) في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) خليل أحمد عمايرة: ٢١، ط١، جدة، المملكة العربية السعودية عالم المعرفة (١٩٨٤م).

(٤) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي:٥٠، دار النهضة العربية، ط٢ (٢٠٠٤م).

٢- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعلم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

٣- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية .

أما الهدف الأول فيقوم على مقولة تقرر أن أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ في الحقيقة من فراغ، وإنما يبدأ في تعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئا ما في لغته؛ لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلًا وبعضها الآخر صعبًا، فمن أين تأتي السهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى، صحيح أن المتعلم الناجح عليه أن يبذل جهده لتعلم اللغة الأجنبية، وهو يتعلم ويكشف أن ثمة ظواهر (تشبه) أشياء في لغته ونود أن نلفت أولا: أن التشابه بين اللغتين لا يعني سهولة التعلم وأن الاختلاف يعني صعوبة التعلم، ذلك أن الاختلاف يعنى صعوبة التعلم، ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية .

أما الهدف الثاني: فينهض على افتراض علمي بأن المشكلات في تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية، إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة، وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف والتشابه يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العلمي في عملية التعليم ويمكننا أيضا أن نفسر طبيعة هذه المشكلات، فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلا يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها فأصوات العين والحاء والخاء والغين مثلا ليس لها مقابل في الإنجليزية وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثلا صيغة (فاعل) ليس لها نظير فيها، كذلك النعت يسبق المنعوت في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية وكلمة العم والخال لها مقابل انجليزي واحد.

أما الهدف الثالث: فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين، فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين وحددنا مانتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف أمكننا أن نطور مواد دراسته(١).

وأيضا يفيد في حل المشكلات التي تواجه المتعلمين على المستوى اللغوي والثقافي معا، ...، كما أن التعليم يحتاج من المعلم مهارة في سرعة وبغتة، ودراسة التقابل تجعل المعلم قادرا على التحليل الدقيق، ويجعل المتعلم قادرا على الاستيعاب، يقول بوليستر: "مما لاشك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي حيث إنه يساعد على التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند نعلم اللغات التي تمر بتجارب كثيرة في تدريسها"(٢).

وهنا يطرح سؤالًا: هل كان لعلماء العربية القدامى السبق في الإشارة إلى اللسانيات التقابلية ؟

لا شك أننا حينما نتعرض للتراث العربي بالدراسة والتشخيص الدقيق لا نملك إلا أن نربط بين ماحققه العلماء العرب في مجال الدراسة اللغوية وبين مبادئ علم اللغة الحديث، أي: عندما نبدأ بتصفح بعض صفحات تاريخ اللغة العربية وجهود العلماء فيها، نجدهم اهتموا بقضية تعليم اللغات وتعلمها خصوصا تعلم العربية، ومقارناتها مع بعض اللغات التي كانت معروفة آنذاك من ناحية نطق بعض الأصوات وعدم نطق الآخر، وبيّنوا كيف كان للناطقين بغيرها لاينطقون أصوات اللغة بشكلها الصحيح، ولعل أول ما يطالعنا من آراء وإشارات تناولت ظاهرة التقابل اللساني بين لغتين لا تنتميان إلى أسرة

---

(١) السابق: ٥١.

(٢) في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، البدراوي٩- ١٢، ط١، دار الآفاق العربية (٢٠٠٨).

لغوية واحدة فمثلا بين اللغة العربية واللغة الفارسية نجد ماذكره سيبويه في كتابه فقال أنهم: " يبدلون من الحرف الذي بين الكاف والجيم: الجيم، لقربها منها. ولم يكن من إبدالها بدٌّ؛ لأنها ليست من حروفهم . وذلك نحو: الجربز، والآجر، والجورب. وربما أبدلوا القاف لأنها قريبةٌ أيضاً، قال بعضهم : قربزٌ، وقالوا: كربقٌ، وقربقٌ. ويبدلون مكان آخر الحرف الذي لا يثبت في كلامهم، إذا وصلوا، الجيم وذلك نحو :كوسه، وموزه؛ لأن هذه الحروف تبدل وتحذف في كلام الفرس، همزةً مرةً وياءً مرةً أخرى. فلما كان هذا الآخر لا يشبه أواخر كلامهم صار بمنزلة حرفٍ ليس من حروفهم. وأبدلوا الجيم؛ لأن الجيم قريبة من الياء، وهي من حروف البدل. والهاء قد تشبه الياء، ولأن الياء أيضاً قد تقع آخرةً. فلما كان كذلك أبدلوها منها كما أبدلوها من الكاف. وجعلوا الجيم أولى لأنها قد أبدلت من الحرف الأعجمي الذي بين الكاف والجيم، فكانوا عليها أمضى"(١).

وليس هذا فقط بل استمر في توضيح هذه الظاهرة اللغوية، والمقابلة بين اللغتين من ناحية البناء الصرفي للكلمات وقياسها على نحو ما جاء في اللغة الفارسية فيقول في هذا الصدد:" اعلم أنهم مما يغيرون من الحروف الأعجمية ما ليس من حروفهم البتة، فربما ألحقوه ببناء كلامهم، وربما لم يلحقوها، فأما ما ألحقوه ببناء كلامهم فدرهمٌ، ألحقوه ببناء هجرع. وبهرجٌ ألحقوه بسلهبٍ. ودينارٌ ألحقوه بديماسٍ. وديباجٌ ألحقوه كذلك. وقالوا: إسحاق فألحقوه بإعصار، ويعقوب فألحقوه بيربوع، وجوربٌ فألحقوه بفوعلٍ. وقالوا: آجورٌ فألحقوه بعاقول. وقالوا: شبارق فألحقوه بعذافرٍ. ورستاقٌ فألحقوه بقرطاس. لما أرادوا أن يعربوه ألحقوه ببناء كلامهم كما يلحقون الحروف بالحروف العربية، وربما غيروا حاله عن حاله في الأعجمية مع إلحاقهم بالعربية غير

(١) الكتاب كتاب سيبويه تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون ٤/ ٣٠٥، ٣٠٦ الطبعة الثانية ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م مكتبة الخانجي القاهرة الناشر الرفاعي بالرياض.

الحروف العربية، فأبدلوا مكان الحرف الذي هو للعرب عربياً غيره، وغيروا الحركة وأبدلوا مكان الزيادة، ولا يبلغون به بناء كلامهم، لأنه أعجمي الأصل، فلا تبلغ قوته عندهم إلى أن يبلغ بناءهم، وإنما دعاهم إلى ذلك أن الأعجمية يغيرها دخولها العربية بإبدالها حروفها، فحملهم هذا التغيير على أن أبدلوا وغيروا الحركة كما يغيرون في الإضافة إذا قالوا هنيٌّ نحو زبانيٍ وثقفيٍ، وربما حذفوا كما يحذفون في الإضافة، ويزيدون كما يزيدون فيما يبلغون به البناء وما لا يبلغون به بناءهم، وذلك نحو: آجرٍّ، وإبريسم، وإسماعيل، وسراويل، وفيروز، والقهرم، وربما تركوا الاسم على حاله إذا كانت حروفه من حروفهم، كان على بنائهم أو لم يكن، نحو: خراسان، وخرمٍ، والكركم، وربما غيروا الحرف الذي ليس من حروفهم ولم يغيروه عن بنائه في الفارسية نحو: فرند، وبقمٍ، وآجرٍ، وجربزٍ"[١].

أما من حيث المقابلة النحوية فنجد(أبو عبيد القاسم بن سلام) يتكلم عن وجه الشبه والاختلاف بين العربية والسيريانية مقارنا بين اللغتين من ناحية علامة التعريف (ال) لكل منهما فجاء فيما كتبه أبو حاتم السجستاني عن أبى عبيد أنه قال للعرب في كلامها علامات لا يشاركهم فيها أحد من الأمم نعلمه: منها إدخال الألف واللام في أول الاسم، وإلزامهم إياه الإعراب في كل وجه: في الرفع والنصب والخفض. كما أدخلوا في (الطور)، وحذفوا الألف في الآخر: فألزموه الإعراب في كل وجه وهو بالسريانية (طور) على حال واحد في الرفع والنصب والخفض وكذلك (اليم) هو بالسريانية (يما)، فأدخلت العرب فيه الألف واللام، وصرفته في جميع الإعراب على ما وصفت"[٢].

وعند البحث عن الجذور اللسانية للمنهج التقابلي عند الجاحظ – كونه أحد

---

(١) الكتاب٤/ ٤٣٤.

(٢) الزينة في الكلمات العربية الإسلامية، أبو حاتم الرازي، تح: حسين الهمداني ٧٧/١، القاهرة (١٩٥٨م).

أقطاب البحث اللغوي العربي القديم متمثلا في مؤلفاته مثل كتابه البيان والتبيين لنبدأ بعملية التقصي عن الحقائق اللغوية التي تمدنا بمادة تقابلية تمكننا من التعرف على ما لهذا المنهج من أصول في فكر العرب القدامى، " فالحقائق اللغوية التي نستخلصها من كتابه تطابق من حيث تلك التي تتناولها كتب علم اللسانيات الحديث وهي حقائق انطوى أغلبها تحت مباحث علم الأصوات، فيذكر الجاحظ مخارج الأصوات وكيف ينطق بها الأعاجم، ويتمطى به هذا البحث اللغوي إلى مايضطرب به المعلمون للعربية وهم من أرومات متنوعة وذلك يعرض لخصائص تلك الأجناس المتباينة التي اتخذت العربية لغتها"(١).

فنراه يبدأ بدراسة الأصوات العربية ومقارنتها مع أصوات الأمم الأخرى فيقول: "لكل لغة حروف تدور في أكثر كلامها نحو استعمال الروم للسين واستعمال الجرامقة للعين، وقال الأصمعي: ليس للروم ضاد ولا للفُرس ثاء ولا للسّرياني ذال"(٢).

ويستمر الجاحظ في إشاراته عن الاختلافات النطقية بين الأعاجم حين يتكلمون اللغة العربية فيروي ماسمعه من أحد الرواة فيقول: " وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة، ويكون لفظه متخيرا فاخرا، ومعناه شريفا كريما، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي، وكذلك إذا تكلم الخراساني على هذه الصفة، فإنك تعلم مع إعرابه وتخير ألفاظه في مخرج كلامه، إنه خراساني، وكذلك إن كان من كتاب الأهواز."(٣) ثم يوضح كيف كان الأعجمي لا يمكنه التخلي عن صفات لغته

---

(١) دراسات في علم اللغة، فاطمة محجوب: ٧١، القاهرة دار النهضة العربية (د، ت) .
(٢) البيان والتبيين، أبوعمرو الجاحظ ١/ ٩٦، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٠م).
(٣) السابق ٣٤/١

الأم عند النطق باللغة المتعلمة فيقول: "في لسانه لكنة إذا دخل بعض حروف العجم في حروف العرب وجذبت لسانه الحالة الأولى إلى المخرج الأول ..."(١).

فالجاحظ استعمل في كلامه لفظ (الحروف) بدلا من الأصوات ولو استعمل الأصوات لتبين الأمر بشكل أكثر وضوحا .

ثم يفصل ذلك بشكل دقيق جدا وهو يشرح عملية النطق لبعض الأصوات ومقارنتها مع لغات أخرى فيقول: "... أربعة أحرف: القاف، والسين، واللام، والراء، فأما التي هي على (الشين المعجمة) فذلك شيء لا يصوِّره الخَطّ ؛لأنه ليس من الحروف المعروفة، وإنما هو مَخْرجٌ من المخارج، والمخارجُ لا تُحصَى ولا يُوقف عليها، وكذلك القولُ في حروف كثيرة من حروف لغات العجم؛ وليس ذلك في شيء أكثَرَ مِنه في لغة الخوز، وفي سواحل البحر من أسياف فارسَ ناسٌ كثير، كلامُهم يشبه الصَّفير، فمَنْ يستطيع أن يصوِّر كثيراً من حروف الزَّمزمة، والحروفِ التي تظهر من فم المجوسيّ إذا تَرك الإفصاحَ عن معانيه، ..." (٢).

وهكذا نجد أن ملاحظات الجاحظ الدقيقة ومعالجته لكثير من القضايا خاصة الصوتية اللغات مستخدما المنهج التقابلي أو الدرس اللساني التقابلي .

وأيضا لا نستطيع أن نتظرق لهؤلاء العلماء دون ذكر عالما من علماء العربية وهو ابن جني حيث يمكننا الاطلاع من خلال آرائه اللغوية على تتبعه ودراسته للفروق اللغوية بين اللغات السائدة آنذاك، فلغات البشر في كل العالم تشترك في مظاهر عدة؛ كأصل الوضع، وسبب البقاء والانتشار، وآلية التعلم، ووظيفة اللغة، وحفاظ أهل كل لغة وعلمائها عليها،... إلخ. وأورد ابن جني

(١) السابق ٦٩/١

(٢) البيان والتبيين ٣٤/١

في الخصائص حديثًا عن كثير من لغات غير العربية؛ كالفارسية، والرومية، والتركية...الخ. وقد تحدث ابن جني عن موضع تتلاقى فيه لغات البشر وطباعهم، ومن ذلك قوله:" طريق الحس موضع تتلاقى عليه طباع البشر، ويتحاكم إليه الأسود والأحمر [١].

نرى ابن جني يؤكد أهمية دراسة لغات غيرعربية بالنسبة للعربي، ودراسة غير العربي للغة العربية، وذلك لأن "العجم العلماء بلغة العرب، وإن لم يكونوا علماء بلغة العجم، فإن قواهم في العربية تؤيـد معرفتهم بالعجمية، وتؤنسهم بها، وتزيد في تنبيههم على أحوالها؛ لاشتراك العلوم اللغوية واشتباكها، وتراميها إلى الغاية الجامعة لمعانيها [٢].

من خلال ماسبق يلاحظ وبوضوح كبير أن العرب القدامى لم يتوسعوا في هذه الدراسات بشكل كبير ولم يفردوا لها كتبا مستقلة بها، بل نجد لهم إشارات موزعة بين الكتب اللغوية والنحوية، ولم يضعوا لهذه الظواهر مصطلحات لكل مفهوم على حدة، بل كان كل مايعنيهم هو دراسة الظاهرة اللغوية أكثر من وضع المسميات؛ لأن وسيلتهم في البحث اللغوي وتجاربهم قائمة على الملاحظة والمعاينة، وكان سبيلهم للتفريق بين الأصوات معتمدا على الأذن والسماع .

نظريات اكتساب اللغة:

هناك عدد من النظريات التي تفسر مراحل اكتساب المتعلم للغة الثانية بعضها عامة، كالنظرية السلوكية والنظرية الفطرية والنظرية الوظيفية، وبعضها خاصة باكتساب اللغة الثانية كالنظرية المرحلية ونظرية المراقب ونظرية التطبع الثقافي ونظرية الوظائف العصبية .

---

(١) الخصائص، ابن جني تح: محمد علي النجار ٢٤٣/١، دار الكتب المصرية ط٢، (١٩٥٢م).

(٢) السابق ٢٤٢/١.

ومن أهم هذه النظريات [١]:

النظرية السلوكية: وقد كانت هذه النظرية هي السائدة في تفسير اكتساب اللغة الثانية فلم تقتصر الأمر على الجوانب النظرية، وإنما تعدى ذلك إلى التطبيق فسيطرت تطبيقات هذه النظرية على برامج تعليم اللغات الأجنبية، وخططه، ومناهجه، ومقرراته سيطرة كاملة .

ويتلخص تفسير هذه النظرية لاكتساب اللغة في أن المتعلم تهيمن عليه أنظمة لغته الأم وقواعدها وقوانينها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية، وتؤثر عليه في مرحلة تعلمه اللغة الثانية تأثيرا سلبيا، فينقل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الثانية ...، وبناء على ذلك يعتقد أصحاب هذه النظرية أنه يمكن التنبؤ بالصعوبات التي سوف تواجه متعلم اللغة الثانية على ضوء الاختلاف بين أنظمة لغته الأم وأنظمة اللغة الهدف [٢].

النظرية الفطرية: ويرى المعرفيون الفطريون أن اكتساب اللغة الثانية يسير وفق تدرج طبيعي منتظم ومتشابه نابع من طليعة اللغة الهدف، لا من تدخل أنظمة اللغة الأم كما يعتقد السلوكيين وأن هذا التدرج فتتحكم في الآليات العقلية الكلية يشترك فيها المعلمون على اختلاف لغاتهم الأصلية وثقافتهم وبيئتهم .

النظرية الوظيفية: نظرية متعددة الأوجه والجوانب، وتقوم هذه النظرية وماتفرع منها على أساس أن اكتساب اللغة الثانية حصيلة حالات تفاعلية

---

(١) علم اللغة النفسي، العصيلي: ٧٧، وينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني:٢٢٢، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعان الجزائرية، (٢٠٠٠م.) الانجاه الوظيفي ودوه في تحليل اللغة أ حمد يحيي:٤٤،، مجلة عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد العشرون الكويت ١٩٨٩م، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف عطية، محمود هنا: ٤٥، العدد: ٧٠، الكويت (١٩٨٣م).

(٢) نظريات التعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف عطية، محمود هنا: ٤٥، العدد: ٧٠، الكويت (١٩٨٣م).

ومواقف تواصلية حقيقية، وما تتطلبه هذه الحالات والمواقف من مهمات، كالتحليل والتركيب والتضمين والربط، ونحو ذلك للتغلب على الصعوبات التي يمر بها المتعلم في استعمال اللغة

ووفقا لهذا النموذج في اكتساب اللغة يعتمد على قدرة المتعلم على ربط التركيب بالمعنى من ناحيتين: إحداهما تحديد التركيب المناسب لاستعماله في سياق لغوي، للتغيير عن معنى محدد، والأخرى تحديد المعنى الذي يحمله تركيب معين .

نظرية التطبع الثقافي: تعرف نظرية التطبع الثقافي أو التثاقفي بأنها العمليات التي يميز بها متعلم اللغة الثانية للتطبع بثقافة الناطقين والتكيف معها.

وقد فرق بعضهم بين اكتساب اللغة الأم واكتساب اللغة الثانية وأطلق عليها لفظ الأداء، قال الراجحي: "مجال هذا العلم هو السلوك اللغوي (LB) Language Behaviour) للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما الاكتساب اللغوي(Acquisutuon)، والأداء اللغوي (Performance)، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلَّا بمعرفة الأنظمة المعرفية(Cognitive) عند الإنسان. ومن الضروري – كما هو واضح– أن نفرق بين اكتساب اللغة، وتعلُّم اللغة؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة كما رأينا، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوَّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ حدث تغير كيفي في وظائف الأعضاء؛ وفي النشاط النفسي، وأما الأداء اللغوي فهو المجال الثاني لعلم اللغة النفسي. كيف يؤدي الإنسان الفرد لغته؟ وماذا يكمن وراء ذلك من عمليات والأداء اللغوي ضربان؛ أداء إنتاجي (Productive) أو كما كان القدماء يسمونه أداء نشطًا أو فاعلاً (Active) وهو حين ينتج الإنسان اللغة؛

أي حين يكون متكلمًا أو كاتبًا، وأداء استقبالي (Receptive) أو ما كان يسمى أداءً سلبيًّا (Passive) وهو حين يستقبل الإنسان اللغة؛ أي حين يكون مستمعًا أو قارئًا" (١).

من خلال ماسبق يتضح أنه هناك نظريات عدة هذه النظريات كان لها دور كبير في مجالات اكتساب اللغة الثانية منها الذي أيدته النظرية السلوكية التي تؤكد على دور المثير والاستجابة، والتعزيز والتعميم في التعلم، ومنها المعرفية التي ترى وجود استعداد فطري لدى الإنسان لتعلم اللغة، ومنها أيضا التي تبين قدرة الإنسان الإبداعية على تعلم اللغة، الخ ...، وهذا ما حاول البحث إلقاء بعضٍ من الضوء عليه .

(١) علم اللغة التطبيقى وتعليم العربية، عبده الراجحي: ٥٠، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٥م.

المبحث الأول

المشكلات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

هذه المشكلات لها تأثيرها المباشر على سير العملية التعليم، وقد صنفت عند بعض العلماء إلى: المشكلات اللغوية، والمشكلات غير اللغوية .

المشكلات اللغوية:

عندما يتعلم غير العربي اللغة العربية فمن المحتمل أن يواجه بعض الصعوبات المتعلقة بالنطق، وتنشأ هذه الصعوبات غالباً من تدخل اللغة الأم، وبين اللغة المراد تعلمها على المستوى الصوتي بصفة خاصة، وبقية المستويات الأخرى الصرفية والنحوية والدلالية، وتتمثل تلك الصعوبات فيما يلي:

(أ) المشكلات الصوتية[١]:

١- اختلاف اللغتين في العادات النطقية بين(اللغة العربية ولغة المتعلم الأم) في مخارج الأصوات:

"وكل اللغات لها خصائص صوتية تختص بها وقد تختلف عن صفات اللغات السامية فاللغة العربية تمتلك أوسع مدرج صوتي، وبتوازن وانسجام، وللعربية خصائص صوتية تؤكد سهولة تعليمها، فالصوت الواحد يرمز لحرف واحد، وأما في اللغة الإنجليزية، فالصوت قد يعبر عن رموز كحرف (c) قد ينطق شيناً أو سيناً أو زايًا أو صادًا أو جيمًا وأحياناً لاتنطق نهائيا" [٢].

---

(١) ينظر: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، سمية دفع الله الأمين: ٤٠٢، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، أحمد علي مدكور د/ إيمان أحمد هريدي: ١١٤، ط١، (١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م) دار الفكر القاهرة .

(٢) اللغة العربية كلغة ثانية، والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب د/هاديا خزانة كاتبي: ٤٤٤، مجلة جامعة دمشق، عدد(٢)،(٢٠١٢م)

بيد أن الصعوبات تتفاوت من متعلم لآخر، تبعا لعدد من العوامل اللغوية والشخصية والتعليمية والممكن إجمالها[1]:

١- اختلاف اللغتين (اللغة العربية ولغة المتعلم الأم) في مخارج الأصوات.

٢- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

٣- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.

٤- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.

وبناء على ذلك فإن هذه الأخطاء تختلف من شخص إلى آخر تبعا لطبيعة اللغة الأم التي يتحدث بها المتعلم، فإذا كان هناك أحرف في اللغة الأم تشابه أحرف اللغة الثانية، فإن المتعلم لن يواجه أية صعوبات في نطقها، فمثلا المتحدث بالإنجليزية لن يواجه صعوبات في تعلم الأصوات التالية(: الباء، التاء، الثاء، الجيم، الدال، الذال، الراء، السين، الشين، الزاي، الكاف، الميم، النون، اللام). لكن من الصعب جدا أن يتعلم بعض الأصوات من مثل الأصوات الحلقية (العين والحاء)؛ لأن هذه الأصوات تخرج من مخارج لا تستعمل في لغته الأم كالأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء).

فمثلا هناك بعض المشكلات التي قد يواجهها الناطقون بالإنجليزية وذلك أثناء نطقهم الحركات الطويلة (الواو، الألف، الياء) خاصة إذا ماوردت في كلمات مثل كلمة (مطار) فإنه سينطقها (مطر)، وهذه المشكلات لا تقتصر فقط على الناطقين باللغة الإنجليزية بل يقع فيها الناطقون باللغات الأوروبية بوجه عام، كما يقع فيها الناطقون بلغات آخرى في آسيا وأفريقيا وذلك تبعًا لمدى التشابه في الأصوات ففي الألمانية صوت (الخاء) وفي الفارسية صوت

(١) الدراسات الصوتية وتعليم العربية للأجانب، وقائع ندوة تعليم العربية لغير الناطقين بها : ٨٣، المنعقدة في المدينة المنورة، مكتب التربية العربي، الدول الخليج – الرياض (١-٨) (١٤٠١هـ).

(القاف) وهكذا، وتزداد المشكلة تعقيدا عندما يقوم المتعلم بإبدال بعض الحروف، وذلك تبعا لاختلاف لغاتهم الأصلية وعاداتهم النطقية، فمثلا الناطق بالإنجليزية يبدل حرف (الضاد) إلى (دال) فيقول: بدلا من (ضرب) ----- (درب)، والناطق بالتركية يبدل حرف (الضاد) إلى (زاي) فيقول: بدلا من (رمضان)----(رمزان)[١].

وقد لوحظ من خلال العينة العشوائية لتعليم فئة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت من الفئة العمرية السابعة إلى الخامسة عشر، وكان يبلغ عددهم اثنتي عشرة طالب وطالبة، وفئة عمرية لسيدة حديثة الدخول في الإسلام، وكانوا من جنسيات مختلفة لكن كانوا من متحدثي اللغة الإنجليزية، وكانوا في مستويات مختلفة من مستوى (مبتدأ – متوسط – متقدم) .

فقد لوحظ أنه :

عند تلقيهم الأصوات خاصة لمن منهم في المستوى المبتدىء ــكانت لديهم مشكلة في نطق الأصوات التالية:

١- التبادل بين الأصوات الحلقية :

قد لوحظ وبصورة كبيرة لدى هؤلاء الفئة وغيرهم تبادل بين أحرف الحلق مثل: (الحاء والعين): يلاحظ أن أصوات الهمزة العين والحاء مخرجهما من الحلق، وهي مما يميز العربية عن غيرها من اللغات، حتى أن علماء العربية قد فطنوا وأشاروا إلى ذلك فقد قال السيوطي: "والحاء ممن انفردت بها العرب في كلامها، ولاتوجد في كلام غيرها"[٢].

---

(١) ينظر: كتاب نون والقلم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة لسانية تربوية د/ وليد العناني مجلة الجامعة أم القرى لعلوم اللغات عدد(٢) ١٤٠٣(٢٠٠٩)

(٢) همع الهوامع ٤/٤٩٠.

وعند إبراهيم أنيس:" الأصوات الحلقية من الأصوات التي تميزت بها الفصيلة السامية، ومن بينها صوت الحاء"(١).

وأشار كمال بشر: وخص صوت الحاء أيضا فقال: "الحاء من الأصوات العربية ذات الصعوبة على غير العرب، وكثير منهم ينطقونها كما لو كانت خاء أو هاء"(٢).

صرح كثير من علماء اللغة بوقوع التصاقب أوالتبادل بين (الحاء) و(العين) وذكروا له كثيراً من الأمثلة ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- ضبحت الخيل وضبعت
- بحثر الشيء وبعثر.
- نزل بحراه وعراه أي: قريباً منه (٣).
- يمكن القول: إن مرجع ذلك التبادل بين حرفى (الحاء) و(العين) تقاربهما مخرجاً وصفة .

أما من حيث المخرج: فمخرجها واحد وهو الحلق.

وأما من حيث الصفات: فهما يشتركان في صفات كثيرة وهى: الرخاوة، والانفتاح، والاستفال، والذلاقة، والترقيق(٤)؛ لذا كان التقارب في المخرج والصفة سببا في لإبدال بين الحرفين .

---

(١) الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس :٨٧، مطبعة الأنجلو، ط٥ (١٩٧٥م)

(٢) علم الأصوات، كمال بشر:٢٠٤، ، ط/ دار المعارف ١٩٧٠م .

(٣) المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي ٤٦٦/١، تح: محمد أحمد جاد، طبعة المكتبة العصرية، صيدا بيروت (١٩٨٦م).

(٤) ينظر: الكتاب كتاب سيبويه تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون ٤/ ٤٣٤ الطبعة الثانية ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م مكتبة الخانجي القاهرة الناشر الرفاعي بالرياض، وينظر مخارج الحروف وصفاتها :٨٥

وبعضهم ينطق صوت (الحاء، خاء) لما يجد صعوبة في نطق صوت الحاء من مخرجه الصحيح، ولعدم تمكنه من إعطاء صفاته التي يتميز بها مثل نطق بعضهم: (الرحيم) (الرخيم).

ومن الأمثلة يوجد البعض من العينة السابقة أثناء تعلمها سورة الفتح من قوله تعالى: ﴿إِذَا جَآءَ نَصۡرُ ٱللَّهِ وَٱلۡفَتۡحُ﴾ النصر:١ . كانت تنطق (والفتخ) بإبدال (الحاء ــ خاء).

يمكن القول إن الذى أدى إلى وقوع التبادل بين حرفى (الخاء) و(الحاء) تقاربهما مخرجاً وصفة.

أما من حيث المخرج: فهما يشتركان في مخرج واحد وهو الحلق(عند القدماء)، وأما من حيث الصفات: فهما يشتركان في صفات كثيرة كالهمس، والرخاوة، والانفتاح، والاستفال، والاستعلاء [١]؛ لذا كان الاشتراك في المخرج والتقارب في الصفات كان له الأثر في عملية الإبدال بين الحرفين .

(الحاء – هاء): هما مختلفان في المخرج، ولكنهما في الوقت نفسه متفقان في الصفة ودرجة الانفتاح، وهذا الإبدال سببه عدم وجوده هذا الصوت (الحاء) في اللغات الأخرى في حين توجد الهاء في الإنجليزية الحاء هاء؛ لأنه أسهل في النطق، فمثلا كلمة (حريق – حصان) تنطق (هريق – هصان).

يمكن القول إن الذى سوغ وقوع التبادل بين (الحاء) و(الهاء) تقاربهما مخرجاً وصفة.

أما من حيث المخرج: فمخرجها واحد وهو الحلق، إلا أن الحاء من وسط الحلق والهاء من أقصى الحلق [٢].

---

(١) ينظر: مخارج الحروف وصفاتها :٨٦.

(٢) مخارج الحروف وصفاتها :٨٧.

وأما من حيث الصفات: فهما يشتركان فى صفات كثيرة كالهمس، والرخاوة، والانفتاح، والاستفال، والترقيق[١].

(العين والهمزة):

صوت العين: لوحظ عدم نطق العين من قبل بعض المتعلمين وبخاصة في الكلمات الجديدة التي يتعلمونها لأول مرة، وكما سبق فهي من أصوات الحلق، وهي من الحروف التي تتميز بها العربية عن اللغات الأخرى، ولذا يشترك في هذا الخطأ متعلمون من مختلفي اللغات الأخرى، ومثاله من الفئة السابقة (علم – عمر) ينطقونها (ألم – أُمر)، فتقلب العين همزة لدى بعض المتعلمين، وسبب ذلك أن الهمزة صوت حنجري شديد لامهموس ولا مجهور، ونطقها متحركة بالفتح ينحو بها نحو الصائت المنفتح (a) مما يجعل المتعلم ينطقها مباشرة بديلا عن العين المفتوحة[٢].

- **التبادل بين الأصوات المفخمة والمرققة:**

(الصاد والسين): والفرق بينهم في صفة الإطباق والانفتاح، فالصاد صوت مطبق مفخم والسين غير ذلك، والمتعلم دائما يميل إلى إسقاط صفة التفخيم عن الحرف، ولذا تقلب سين؛ لأنها مقابل الصاد المرقق.

فالصاد والسين: تخرجان من مخرج واحد وهو" من بين طرف اللسان وفوق الثنايا العليا"[٣].

وصفات هذه الحروف تُميز بين صوت كل منهما: "فالصاد صوت رخو مهموس يشبه السين في كل شيء سوى أن الصاد أحد أصوات الإطباق"[٤].

---

(١) العين ٦٥/١، الكتاب ٤٣٤/٤.

(٢) الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي: ٢٠٥ د/ محمد أبو الرب، دار وائل للنشر، الأردن ط٥، (٢٠٠٥).

(٣) الكتاب ٤٣٣/٤.

(٤) الأصوات اللغوية: ٧٦، الأصوات العربية بشر: ١٢٠

وقد صرح كثير من العلماء بوقوع هذا الإبدال، ومنهم على سبيل المثال: قول الفراء حيث يقول "... فمن ذلك قولهم الصراط والسراط، قال: وهي بالصاد لغة قريش الأولين التى جاء بها الكتاب"(١).

وأيضا أبوحيان حيث يقول: "الصراط الطريق وأصله بالسين من السراط وهو اللقم، وإبدال سينه صاداً هى الفصحى وهى لغة قريش وبها قرأ الجمهور"(٢).

والسيوطى حيث يقول: "يقال: صراط وسراط "(٣).

كما علل ابن خالويه قلب السين صاداً بقوله: "لتؤاخى السين في الهمس والصفير، وتؤاخى الطاء في الإطباق؛ لأن السين مهموسة والطاء مجهورة"(٤).

(الضاد والدال، والطاء والتاء): فتتحول هذه الأصوات إلى مقابلاتها المرققة؛ لأن الصوت المرقق أسهل في النطق من المفخم، ويعود ترقيق الأصوات المفخمة إلى اختصاص اللغة العربية بها دون غيرها من اللغات، إضافة إلى طبيعتها النطقية، إذ يضاف إليها شبه مخرج ثان هو رفع ظهر اللسان إلى أقصى الحنك؛ لذلك فالمتعلم يسقط صفة التفخيم كما ذكر سابقا .

وقد أشار اللغويون القدماء إلى ذلك:

فقال سيبويه: " فأما المطبقة فالصاد، والضاد، والطاء، والظاء. والمنفتحة كل ما سوي ذلك من الحروف؛ لأنك لا تُطْبِق الشيء منهن لسانك، ترفعه إلي الحنك الأعلى"(٥).

---

(١) ينظر: قول الفراء في اللسان مادة (س ر ط).

(٢) البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي ١/ ٢٥.، طبعة دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢(١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م).

(٣) المزهر ٣٧٦/١ .

(٤) الحجة فى علل القراءات السبع لأبى على الفارسي ص٦٢ وما بعدها، تح د/ على النجدي ناصف وآخرين، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت).

(٥) الكتاب ٤/ ٤٣٤.

ويقول ابن جنى: "فالمطبقة أربعة، وهى الضاد، والطاء، والصاد، والظاء، وما سوى ذلك مفتوح غير مطبق"(١).

وقد قال في موضع آخرموضحًا ذلك ومنبهًا على أنه إذا لم تراعِ صفة الإطباق للحرف فيصير حرفا آخر بالنسبة لمتعلم اللغة العربية بوجه عام، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة: " والإطباق: أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقاً له، ولولا الإطباق لصارت الطاء دالاً، والصاد سيناً، والظاء ذالاً، ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس من موضعها شيء غيرها نزول الضاد إذا عدمت الإطباق فيه"(٢).

وأما في إصطلاح المحدثين:

قد ذكر د.رمضان عبد التواب قوله عن الأصوات المطبقة: " أن إرتفاع مؤخرة اللسان أو انخفاضها ويسمى الصوت (مفخمًا) أو (مطبقًا) نظرًا لارتفاع مؤخرة اللسان باتجاه الطبق وهو الجزء الرخو من سقف الحنك، والأصوات المفخمة في العربية هي: الصاد والضاد والطاء والظاء ...." (٣)، كما ذهبوا إلى أن الإطباق لا يمثل صفة صوتية بالمعنى الدقيق، وإنما هو عَلَمٌ على وضع معين يتخذه اللسان عند النطق ببعض الأصوات، كحروف الإطباق بمعنى الحروف التي ينطبق اللسان معها على الحنك أى: يأخذ شكل الطبق. فالإطباق صفة لحالة معينة أو خاصة للسان تمنح الصوت وتكسبه ما يسمى بالتفخيم أى: الضخامة والغلاظة خلاف النحافة الصوتية، فإطباق اللسان سبب فى تفخيم الصوت وضخامة جرسه(٤).

---

(١) سر صناعة الأعراب لابن جني دراسة وتحقق د. حسن هنداوي ٦٠/١ طبعة دار القلم.

(٢) الكتاب ٤٣٦/٤.

(٣) المدخل إلى علم اللغة، ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب :٣٧، ٣٨، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، (١٩٩٦م).

(٤) مناهج البحث اللغوى: ٣٧ بتصرف.

وقد صرح بهذا كثير من العلماء لهذا الابدال، وساقوا لذلك كثيراً من الأمثلة ومنها: فاضت نفسه وفاظت نفسه.

ومن هؤلاء العلماء المبرد(١)، والرازى(٢)، وابن منظور(٣)، وأبوالطيب(٤).

التعليل الصوتي ذلك:

يمكن القول إن الذي سوغ وقوع هذا التبادل بين حرفى (الضاد) و(الظاء) تقاربهما مخرجاً وصفة.

أما من حيث المخرج: فهما يشتركان في المخرج مع اختلاف يسير، حيث إن الضاد صوت لثوى أسناني، أما الظاء فهى صوت بين أسناني.

وأما من حيث الصفات: فهما يشتركان في صفات كثيرة كالجهر، والرخاوة، والإطباق، والاستعلاء، والتفخيم(٥)؛ لذا كان التقارب في المخرج والصفة مسوغاً لهذا الإبدال.

وجاء في اللسان:"أن قبيلة قريش تؤثر الضاد،وعزا أيضاً –الكلمات التى رويت بالضاد إلى قبائل قيس، وقضاعة، وتميم، وعزا روايات الظاء إلى طيئ وأهل الحجاز"(٦).

ومن خلال العينة السابقة لطالبتين من أصول يمنية كانتا تنطقان (الضاد – ظاء) في جميع الكلمات في لهجتهم، ولعل ذلك يمكن إرجاعه إلى امتداد هذا الإبدال بين الضاد والظاء لتلك القبائل السابق ذكرها في تلك المناطق، وبالرغم أنهما كانتا تتتعلمان اللغة العربية حيث كانتا تقيمان في دولة

---

(١) الكامل ٢٦٨/١، اللسان مادة (ف ى ض)، (ف ى ظ).

(٢) زينة الفضلاء فى الفرق بين الضاد والظاء أبو بركات الأنباري :٩٥ وما بعدها، تحقيق د/ رمضان عبد التواب، بيروت ١٩٧١م.

(٣) اللسان مادة (ف ى ض)، (ف ى ظ).

(٤) الإبدال ٢٦٧/٢.

(٥) ينظر: مخارج الحروف وصفاتها :٨٨.

(٦) اللسان، مادتي (ف ى ض)، (ف ى ظ)، والنهاية ٤٨٥/٣.

غيرعربية ولكن تأثير البيئة الأسرية داخل البيت كان له الأثر في نطق الأبناء مثلهم، فكانت تنطقان جميع الكلمات بالإبدال، حتى في سور القرآن ﴿وَٱلضُّحَىٰ﴾: (والظحى) حتى بعد عدة محاولات، كان هناك أيضا إشماما لحرف الضاد ظاء .

أما إبدال (الضاد – ظاء أو زاي) فكانت في لغات أخرى مثل التركية، والأردية، والهندية، مثل (رمضان، رمزان والبعض يفخم حتى تكاد تسمعها ظاء)[1].

(الذال الزاي): تبدل الذال زايا في اللغة العامية، وإبدالها هنا راجع إلى تأثير اللهجة العامية أثناء نطقها.

كما لوحظ أيضا:

أن المتعلمين يتمكنون من نطق هذا الحرف كلما تقدموا في الدراسة بدليل نطقه في الكلمات التي يعرفونها جيدا.

أما بقية الأصوات فلقد تفاوت درجة صعوبتها بين المتعلمين؛ لأنها موجودة في أغلب اللغات، وعدم وجود هذه الأصوات في لغة المتعلم تجعله لايستطيع نطقها أو يبدلها بصوت قريب منه في لغته .

وهذه الأخطاء أو المشكلات الصوتية كانت موجودة منذ دخول غير المسلمين من الأعاجم الإسلام، وأيضا نتيجة المعاملات الأخرى من تجارة وغيرها ومما جاء في ذلك: ما يروي أن مولى زياد قال لزياد :" أهدوا لنا همار وحشي، يعني: حمار وحشي، قال: أي: شيء تقول ؟

ويلك، قال: أهدوا لنا أيرا، يريد: أهدوا لنا عيرا، قال زياد: ويلك: الأول خير"[2].

---

(١) تعرفت الباحثة على تلك الأصوات من خلال دراسة أصوات تلك اللغتين .

(٢) البيان والتبيين، لأبي عثمان بن عمرو الجاحظ: ١٦٥، تح /عبد السلام هارون، ط٧، مكتبة الخانجي القاهرة (١٤١٨هـ ١٩٩٨م).

كما يروي عن زياد بن سلمى (وهو أعجمي) أنه أنشد قائلا:

"(فتى زاده االسلطان في الود رقعة) فكان يخطئ في نطق السلطان فينطقها (الشلتان) فينطق السين شينا، والطاء تاء"(١).

لذلك تصدر بعض العلماء لتدوين هذه الأخطاء أوالمشكلات ومحاولة معالجتها، ومن أبرز هؤلاء الخليل بن أحمد، مشيرًا إلى مخارج بعض الأصوات، ومدى قربها وخاصة تلك التي تخرج من مخرج واحد، وأنه لولا إخراجها من موضعها الصحيح لأصبحت حرفا آخر فقال :" فأقصى الحروف كلها العين ثم الحاء، ولولا بحّة في الحاء لأشبهت العين لقرب مخرجها من العين، ثم الهاء، ولولا هته في الهاء لأشبهت الحاء لقرب مخرج الهاء من الحاء، فهذه ثلاثة أحرف في حيز واحد، بعضها أرفع من بعض ثم الخاء والغين في حيِّز واحد، كُلُّهُنَّ حَلْقِيَّةٌ"(٢).

ولعل هذا النص نلحظ فيه معالجة لمشكلة صوتية موجودة لدى متعلمى اللغة العربية وهو إبدال الحاء عين، الهاء حاء، وغيرها، لو لم تخرج من موضعها الصحيح .

إن تحليل الأخطاء (المشكلات الصوتية) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجانب الصوتي يفيد في التغلب على المشكلات الصوتية لديهم، والتخطيط لعلاجها سواء في المقرر الدراسي أو بزيادة التركيز على الأصوات التي ظهرت فيها المشكلة، ومن ثم نستثمر نتائج تحليل الأخطاء التي يقع إعدادها في فترات زمنية متعددة في تأليف المواد التعليمية لمختلف المراحل، ولا سيما في صياغة تدريبات مختبر اللغة، وبهذه الصورة فلا فائدة في قضاء ساعات طوال في الفصل للتمييز بين أصوات يسهل على الدارس

(١) البيان والتبيين:٧١.
(٢) العين ٥٧/١.

الأجنبي التفرق بينهما، وتهمل في المقابل ظواهر صوتية مهمة مثل بعض التجمعات الصوتية، أم التمييز بين الحاء والعين مثلا[١].

من خلال ماسبق يمكن أن ترجع هذه الأخطاء إلى عدة أسباب منها:

(أ) **النطق:** بعض الأخطاء ترجع إلى اعتماد الطالب على كتابة ما ينطقه، وهذا مخالف لبعض القواعد العربية، فهناك حروف تكتب ولا تنطق، كما إن اختلاف في نظام اللغة العربية الذي يعتمد على نظام الحروف، بينما يختلف في لغات أخرى فمثلا دول مثل شرق آسيا مثل الكورية "فهو ينطق حرف الراء لامًا، وحرف الحاء هاءً وحرف العين ألفًا"[٢].

(ب) **السماع:** أما أخطاء السماع فتمثلت في اعتماد الطالب في كتابته على مايسمع وهو ما يكون سببا في وقوعه في الخطأ، فهناك مثلا في بعض الأوقات لايهتم المعلم بنطق (ث، ذ، ظ)، فنجد الطالب يكتب (إزا) بدلا من (إذا)، نجد مثلا كتابة بعض الطلاب (توسيفها) بدلا من (توصيفها).

وهناك استراتيجيات أخرى لمعالجة المشكلات الصوتية، فقد عرض لبعض من هذه الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم تدريجيا، في تعليمه للأصوات العربية للناطقين بغيرها داخل الصنف، سواء على مستوى الأداء والنطق السليم ومنها: "استراتيجية التعرف الصوتي، واستراتيجية التمييز الصوتي، واستراتيجية الثنائية الصغرى، واستراتيجية النبر، واستراتيجية التنغيم...، ويتم تفعيل هذه الاستراتيجيات باعتماد الوسائل التكنولوجية والديكتيتية المساعد، التسجيلات الصوتية – الحاسوب – الصور مجسم

---

(١) توظيف اللسانيات في تعليم اللغات د/ رضا طيب الكشو: ٢٠٣، مجمع اللغة العربية على الشبكة الدولية ٥١٤٣٦.

(٢) السابق: ٢١٩.

الجهازالنطقي ....، التي من خلالها يتمنى للمعلم أن يبين للمتعلم كل صوت وموضعه الذي ينطق منه، والحركة التفاعلية التي تحدث أثناء النطق به"[١].

فاستراتيجية التعرف الصوتي: تعرف المتعلم على الأصوات المشتركة نطقا بين أغلب اللغات ثم التدرج في التعرف على الأصوات الأخرى الخاصة باللغة المتعلمة .

استراتيجية عزل الأصوات: التى تعين المتعلم في إدراك المقاطع الصوتية في الكلمة مثل: تحديد أول صوت في الكلمة المنطوقة أو المسموعة .

استراتيجية التمييز الصوتي: التي تمكن من القدرة على تمييز الأصوات، وما تستبدل بها من أصوات عادة عند الناطق بغير العربية، فغالبا المتعلم للصوت العربي الذي لايوجد في لغته لا ينطقه كما ينطق الناطق الأصلي، وإنما ينطقه بطريقة مختلفة أو بأقرب صوت في لغته، وذلك بالتركيز على التقابل بين الأصوات مثل ح/ هـ (ساحر، ساهر) .

استراتيجية التصنيف الصوتي: تهتم باكتساب المتعلم القدرة على معرفة العلاقات المعنوية والمنطقية بين الكلمات والمفاهيم والأفكار، لما بينها من علاقات وسمات مشتركة، مثل ربط صوت الباء بصورة دالة عليه .

وفي تلك المرحلة لابد من استخدام الاختبارت الشفهية التي تهدف إلى قياس ما تعلمه المتعلم، وتكون مؤشرا لمقدار الضعف والقوة؛ لنقيس مدى قابلية الأفراد لتعلم اللغة، ومعرفة قابلية المتعلم في تمييز الأصوات على مدى واسع، والتي يتم فيها نقل مهارة واحدة، واختيارها بشكل يمكن الاعتماد عليه[٢].

---

(١) استراتيجات في تعليم اللغة العربية، خير سليمان شواهين: ٤، عام الكتب، الحديث للنشر والتوزيع ط١، أربد الأردن .

(٢) استراتيجيات في تعليم اللغة العربية :٤/٥.

وعليه فمن خلال هذه الاستراتيجيات يمكن أن تعالج بعض من هذا التداخل بين الأصوات العربية وأصوات لغة المتعلم .

اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع:

لقد أقام علماء اللغة والأصوات نظرية استطاعت على المستوى النظري أن تكشف عن النظام الذي تنطوي عليه، ووظيفة الصوت داخل نظام أي لغة، واستطاعت على المستوى التطبيقي أن تحل كثيرا من المشكلات العلمية في تعلم اللغات، كما استطاعت هذه النظرية أن تقدم فكرة أصلية لتحليل اللغوي، وهي فكرة الملامح غير التركيبية، ومن أمثلة هذه الملامح غير التركيبية النبر والتنغيم والمقطع، فتبرز أهمية النبر في دراسة بعض الظواهر اللغوية، وتتفاوت اللغات العالمية في مدى استخدامها لهذه الظاهرة فبعض اللغات تستخدمها للتفريق بين الكلمات؛ لذا يعد النبرحينئذ فونيما وتسمى تلك اللغات لغات نبرية، والنوع الآخر من اللغات لاتستخدم النبر كمميز للكلمات فلا يعد – حينئذ – فونيما، وتسمى هذه اللغات غير نبرية، وتتميز اللغات غير النبرية بأنها تثبت موضع النبر في مكان معين من الكلمة، فمثلا يكون في اللغة الفلندية والتشيكية على المقطع الأول، وفي البولندية على المقطع الأخير، أما اللغات التي تستخدم النبر كفونيم فيكون موضع النبر فيها حرًا، ويستحدم للتفريق بين الكلمات والصيغ عن طريق تغيير مكانه كما في اللغة الإنجيزية، فإذا نطقنا كلمة (import) المقطع الأول كانت اسما، وإذا نبرنا المقطع الثانى كانت فعلا، أما اللغة العربية فيرى معظم الباحثين أن لاعلاقة بين النبر ومعاني الكلمات(١).

أما التنغيم:هو درجة ارتفاع الصوت وانخفاضه على مستوى الكلمة في مثل هذه الكلمات (نعم – لا)، كما نجد لغات نغمية تستعمل النغمات بوصفها

(١) ينظر: علم الأصوات اللغوية :١٣٣.

فونيمات تقوم بدور وظيفي لتحديد دلالة الكلمات كما نرى في بعض اللغات الأوروبية مثل السويدية والفنلدية، وبعض اللغات الأفريقية مثل الصومالية، وبعض اللغات الآسيوية مثل الصينية واليابانية التى تنطق بعض كلماتها بثلاث نغمات :مستوية، صاعدة هابطة . أما العلاقة بين النبر والتنغيم فهي علاقة وثيقة ومعقدة، فيمكن للنبر أن يرتفع وينخفض مع تغيرات مراحل النغمة، ولكن في هذه الأحوال لا يمكن أن تغير أسلوبه الأصلي(١).

أما عن هذه الاستراتيجية وهي استرتيجية النبر وكيفية تطبيقها على متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها :"فهي متصلة بالكلام المنطوق والمسموع؛ لتساعد المتعلمين الناطقين بغير العربية في تعلم الأصوات العربية داخل الكلمة، وذلك يحدد باعتماد السياق اللغوي الذي تستعمل فيه الكلمة، بالإضافة إلى أنواع الأداءات الإنفعالية المستعملة فيها النبر،وهو بروز الصوت أو الحرف بقوة داخل الكلمة مع اختلاف درجة قوته وضعفه داخل الكلمة المنطوقة والمسموعة، وبالنسبة أيضا للتنغيم الذي يعد شكلا وظيفيا في الكلام، حيث يساعد المتعلم على الأداء الجيد والنطق السليم للأصوات، ويعينه على معرفة أنواع النغم الذي يسمعه :هل هو استفهام أم تعجب"(٢).

علاج بعض من هذه المشكلات الصوتية السابق ذكرها :

١- استخدام المنهج التقابلي في عملية توضيح الفرق بين أنظمة اللغة الصوتية للغة الأم، والأنظمة الصوتية للغة الثانية، لابد أن يكون المعلم على دراية بهذه الأنظمة والفرق بينها وبين لغته الأم .

---

(١) دراسات لغوية في التراث القديم، صرف ونحو تركيب دلالة معاجم مناهج البحث: ١٦٤، ط١ (٢٠٠٣) .

(٢) المؤتمر الدولي الأول للناطقين بغيرها، عبد الرحمن بوقشفان: ٧٧٨ــ ٧٧٩ الحاضر والمستقبل المنتدى العربي، التركي ط١(٢٠١٩م)

وهذه الطريقة من وجهة نظر الباحثة هي الأنسب في بداية تعليم المستوى المبتدأ، فإجادة المعلم للغة المتعلم ولو قليلا يكون هذا أنسب حتى ينشأ حوار وألفة بين المعلم والمتعلم، ويشعر المتعلم بمزيد من الأمان والطمأنينية، وهوأن يكون في استطاعة المعلم التجاوب معه حينما يسأل أو يخطأ، والعينة السابقة كانت من متحدثي اللغة الإنجليزية، فكان من السهل التعامل والتجاوب معها .

٢- التدرج في تقديم الأصوات من السهل إلى الصعب وتطبيقا لهذا المبدأ لابد من تعليم الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، الذال، السين، الشين، الكاف، اللام، الميم، النون) مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسوسة، ثم تعليم الأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء)، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعليم الأصوات الحلقية (الهمزة، الهاء، العين، الغين، الحاء، الخاء، القاف) ووضعها في كلمات سهلة النطق، وبعد ذلك تقدم الأصوات الصائتة، وبين الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة[١].

فنطق الأصوات نطقاً صحيحاً والتمييز بين المتشابهة منها مثل :الزاي والذال، وإخراج كل حرف من مخرجه الصحيح، مع التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة وبين الحركات الطويلة وأنواع النبر والتنغيم، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين كما ورد عن النبي (صلى الله عليه وسلم) أنه كان مراعيا لتلك الفروق الفردية، ونظرا لأهميته في مجال اكتساب اللغة بصفة عامة، واكتساب اللغة الثانية بصفة خاصة، فإنه من وجهة نظري فإن عدم تحديد المستوى عند دخول المتعلم إلى حجرة الفصل تشكل عائقا لديه؛ لأنه من الاستحالة بمكان أن يكون الطالب لديه حصيلة لغوية يجلس بجانب

(١) علم اللغة النفسي، عبد المجيد السيد أحمد منصور:١٤٤، ط١، الرياض عمادة شؤون المكتبات مطابع جامعة الملك سعود .

طالب مازال يتعلم حروف وأصوات هذه اللغة، مما يشكل لديه من الخوف والاضطراب والحياء في التحدث، مما يؤدي إلى عدم وجود حصيلة لغوية لديه فإما أن يجلس ويستمع، وفي أغلب الوقت لايفهم ويفوته الكثير، أو يترك الأمر تماما، وأيضا هناك عوامل أخرى ومن تلك العوامل أيضا(١):

القلق: يفترض من متعلم اللغة، أن يتمتع بالأمان والطمأنينية، وألا يوضع في موقف محرج أمام زملائه الطلبة، وبالتالي يتطلب منه الدفاع عن نفسه .

الأمان: الحالة النفسية للمتعلم لها الأثر الكبير على متعلم اللغة، حيث أن النفسية تجعل المتعلم مستقبلا للغة مقبلا عليها .

النقل والتداخل: يقصد به نقل الطالب ماسبق وتعلمه من لغة وخبرات وعادات إلى موقف جديد، ويرتبط بعلم اللغة النفسي من حيث الأخطاء التي تحدث بنقل العادات الكلامية للغة الأم للمتعلم في النطق أو النحو أو المعجم، ....، وبالتالي فإن مايتقبله المتعلم من عادات لغوية إذا لم يتم التوافق مع اللغة الجديدة التي يتعلمها، فإن النقل هنا يعتبر أحد مصادر صعوبة تعلم اللغة الثانية، فإذا تمت أغلب هذه المشكلات فيبدأ في تعلم اللغة وأصواتها، ثم تأتي مهارة الكلام وهي المهارة الثانية في تعلم اللغة، وتعكس الجانب اللغوي في عملية التواصل اللغوي، وهي عملية نقل المفاهيم والمعاني والمشاعر والعواطف والأحاسيس والقيم من المتحدث، وأيضا نقل الثقافة والعادات والتقاليد .

ب) المشكلات الصرفية(٢):

وهي تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربية من تغيير سواء بزيادة أو نقص مما يؤثر في مبناها ومعناها، فمتعلم اللغة العربية للناطق بغيرها قد لايدرك

---

(١) علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، جلال شمس الدين: ٢٢٢/٢١٦/٢، المناهج والنظريات، الاسكندرية، توزيع مؤسسة الثقافية الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مطبعة الانتصار .

(٢) ينظر: صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها :١٨

أهمية ذلك في العربية فيتكىء على شكل الكلمة، ولايهتم بمعناها، ولا شك أن معنى الكلمة يشكل مرتكزًا مهمًا في العربية، كتحديد الزمن سواء أكان ماضيا أم مضارعا أم أمرا، كذلك العدد من إفراد وتثنية وجمع، ...، ومن القضايا التي لا يألفها المتعلم في لغته الأصلية الاشتقاق: وهونزع لفظ من آخر بشرط مناسبتها معنى وتركيبا ومغايرتها في الصيغة، فقد يجد صعوبة في التعامل مع بعض الموضوعات التي تعد من هذا الباب، ومنها المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، اسم الفاعل، اسم التفضيل، اسم المرة والهيئة، وصعوبة التمييز بينهما؛ لأن تصريفهما يتعلق يتغير داخل الكلمة مع البعض الحذف والزيادة .

فالعلم ببنية الكلمة: هو العلم الذي يعني بتحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالفعلية والوصفية، والتصغير، وقد يكون التحويل أو التغيير لأغراض أخرى تتعلق بالمعنى كالزيادة والقلب والإدغام والإبدال، ولقد **حدده ابن الحاجب** بقوله "التصريف علم بأصول تعرف به أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب"(١).

وهو في رأي د.كمال بشر: "كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها، وتؤدي إلى خدمة العبارة والجملة، وتؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية، كتقسيم الكلمة من حيث الاسمية والفعلية وغيرهما، والنظر إليها من حيث العدد والإفراد والتثنية والجمع والنظر إليها من حيث النوع، التذكير والتأنيث، والكلام على الشخص المتكلم والخطاب والغيبة"(٢).

والوحدة التي تعالج على المستوى الصرفي هي: (المورفيم) فبعد أن يحلل الكلام إلى الوحدات الصوتية يحللها إلى الوحدات الصرفية

---

(١) شرح شافية ابن الحاجب، الشيخ رضي الدين محمد بن الحسن ٥٥/١ تح: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

(٢) دراسات في علم اللغة ٨٥/٢.

فـــ"المورفيم: أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أو وظيفة نحوية في بنية الكلمة"(١).

فمن بين المستوى الصرفي يمكن لنا أن نحلل كما هائلا من البناءات اللغوية التي يحتاجها متعلمين اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي دراسة الأبنية اللغوية لابد من مراعاة تقسيم الكلمات إلى وحدات أو مقاطع، فأصغر هذه المقاطع هو الفونيم وهو وحدة صرفية لها معنى كالياء في (يكتب) فهي تمثل المضارع الذي يدل على التجدد والاستمرار بصيغة (يفعل) وهنا تردد بين الحال والاستقبال، وحروف المضارعة (الألف والسين والتاء)الدالة على الطلب نحو (استخرج) فالمقطع الأول من الكلمة فيه دلالة الطلب المتمثل في الأمر الساكن الآخر(٢).

وأيضا اللواحق فمثلا الواو في جمع المذكر السالم، التاء لجمع المؤنث، الألف التي للتثنية، كل هذه المقاطع تلحق جذر الكلمة التي يتكون من فاء الكلمة وعينها ولامها .

فمثلا لو ألقي الضوء على قضية مثل التذكير والتأنيث في اللغة العربية والتي قد يصعب إدراك الخط الفاصل بين المذكر والمؤنث، وربما ألحقت علامة التأنيث بالمذكر، وبهذا يكون الالتباس اللفظي، ومما يزيد الصعوبة في هذا المنحنى أنه يتقاطع مع أبواب صرفية ونحوية أخرى(٣).

كما أن العربية تختلف عن لغة الطالب الأصلية، فيجد متعلم العربية صعوبة في تصنيف الأشياء إلى مذكر ومؤنث والعلامة التي تدل عليها.

---

(١) مدخل إلى علم اللغة محمود فهمي حجازي :٥٦.

(٢) الفعل وأبنيته وزمانه د. ابراهيم السامرائي :٢، مطبعة العاتي، بغداد (١٩٦٦م).

(٣) تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير اللغة العربية :٣٣، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية (٢٠١٣م).

كما اعترف بذلك بعض من تعمق منهم في دراسة اللغة يقول برجشتراسر: "والتَّأنيث والتَّذكير من أغمض أبواب النحو ومسائلهما عديدة مشكلة، ولم يوفق المستشرقون إلى حلِّها حلاً جازماً، مع صرف الجهد الشديد في ذلك.

فقد تكون الكلمة مذكرة في بعض اللغات بينما هي مؤنثة في لغات أخرى، فمثلا كلمة السيارة، الحديقة، الإذاعة مؤنثة في العربية بينما هي مذكرة في الألمانية، ففي تلك اللغة تقسم الأشياء إلى مذكر ومؤنث ومحايد، أما المذكر على الحقيقة أي: الذي له مؤنث من جنسه فهو في الغالب مذكر من جنسه اللغوي، وكذلك المؤنث على الحقيقة فإنه مؤنث من حيث التعامل اللغوي (رجل – مذكر – إمرأة مؤنث) أما المحايد فهو (طفل ــ طفلة)[1].

فمثلا الطالب المتحدث باللغة الإنجليزية – ومن خلال العينة السابقة – يجد صعوبة في إدراك علامات التأنيث وتمييزها وهي التاء المربوطة، ألف التأنيث المقصورة، ألف التأنيث الممدودة، وأكثر مايشق عليه تمييز المؤنث المعنوي الذي يخلوا من علامة التأنيث الظاهرة نحو: وداد، هند، سعاد، والمؤنث المجازي: نار، عين، دار، صحراء، كما أن هناك كلمات يجوز فيها التذكير والتأنيث ومنها حال، سبيل، روح، سوق .

من أمثلة ذلك:

وُصِفَ الخطأ بأنَّه: تذكير الفعل حيث يقتضي السياق تأنيثه مثل:

- حدث الحوادث .
- وكان الشوارع مسدودة .
- مرَّ الأيام وأنا أعيش في هذا البيت.

(١) ينظر: ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامة، دراسة لغوية تأصيلية، مركز الكتاب العلمي :٩٧، عمان (١٩٨٦).

ففي بداية الأمرأي في بداية تعلمه للغة الثانية يلاحظ: عدم تأنيث الضمائر أو أسماء الإشارة مع الاسم أو الفعل المؤنثين عند الاسناد إليهما، كذلك عدم تأنيث الصفة مع الموصوف، والصفة في التذكير والتأنيث، ويمكن أن ترجع تلك الأخطاء إلى :

- حينما يكون الاسم مذكراً حقيقياً، أو وصفاً لمذكر حقيقي.
- سائر الأخطاء وقع فيها المتعلمين حين كان الاسم مذكراً غير حقيقي، أو مؤنَّثاً مجازيّاً.
- المبالغة في التَّصويب، حيث إنَّ المتعلم يريد أن يتفادى أخطاء هذه الظاهرة التَّي يدركها ويتفادى الوقوع فيها، فيقع فيها.

اقتراح علاج بعض المشكلة الصرفية أما وقد عرفت الأسباب فإن علاج هذه المشكلة يكون بمعالجة أسبابها :

فالمنهج التقابلي بين لغة المتعلم واللغة الأم؛ لأنَّ التَّداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الأم يكون علاجه بوضع تدريبات دقيقة يحلُّها المتعلمون تحت إشراف أستاذهم .

وأما التَّفريق بين المذكر المجازي، والمؤنث المجازي، فلا شك أنَّه أمر صعب ولا سبيل إلى معالجته إلا بسلوك الطريق الذي سلكه أسلافنا ــ رحمهم الله – لعلاج هذه المشكلة، عندما ألفوا الكتب والرسائل في المذكر والمؤنث، وبينوا فيها ما هو مذكر من الأسماء وما هو مؤنث، وما روي فيه التَّذكير والتَّأنيث، إذ لا سبيل إلى معرفة ذلك إلا بالرواية والحفظ .

وهذا يدل على أن المشكلة الكبرى التَّي تواجه الطلاب هي صعوبة التَّمييز بين المذكر والمؤنث غير الحقيقيين .

وأيضا ما أشارت **إليها النظرية السلوكية :**" وتعزي أسباب تلك الأخطاء إلى نقل الخبرة من اللغة الأم، كما قد يقع المتعلم في خطأ تأنيث المذكر،

كإسناد الفاعل المذكر إلى فعل مؤنث، وتعد هذه الأخطاء من أخطاء المبالغة في التصحيح، فقد يقصد الطالب ظاهرة التأنيث مع المذكر، فيقع في خطأ التأنيث المذكر"[١].

من خلال المتعلمين من العينة السابقة، ومن خلال المشكلة السابق ذكرها، فإن التدرج معهم في أعطاء أمثلة بسيطة جدا، مع التفريق بين المذكر والمؤنث والتدريب والتكرار، هذا بالنسبة للمستوى المبتدأ، ثم إعطاء أمثلة أكثر صعوبة والتدرج في تلك الأمثلة من خلال **سياقاتها المختلفة** حتى يصل بنفسه بعد التدريب المستمر إلى الفرق بين المذكر والمؤنث.

(جـــ) المشكلات النحوية[٢]:

علم النحو: هو عماد اللغة والعلوم اللسانية، ولا يمكن لأي علم من هذه العلوم الاستغناء عنه ؛لأن اتضحت وقواعده أرسيت، وأهدافه نضجت، وعناصره تكاملت بعد النصف الثاني من القرن الثامن للميلاد، وتمثل بكتاب سيبويه الذي يعد بحق أول كتاب متكامل نعثر عليه في النحو والصرف الغربيين.

فهو: "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب، وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به إليها"[٣].

---

(١) الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية، دراسة معهد اللغة العربية بمكة المكرمة ((١٩٨٤م).

(٢) ينظر: مشكلات تعليم اللغةالعربية، سمية دفع الله أمين :٤٤، وينظر: صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد يعقوب الهندي الأعظم: ١٦.

(٣) الخصائص، ٣٣/١.

وابن جني يشيرإلى أهمية النحو بل أوضح أيضا مدى أهميته حتى يصبح متحدث اللغة العربية لغير الناطق بها من أهل الفصاحة ــ ولعل ابن جني ينقل خبرته التي تعلمها لأنه كان غير عربي ــ وذلك ناتج عن اختلاف بنية الجملة العربية في كثير من لغات العالم ومن صور هذا الاختلاف(١):

١- اختلاف خلو الجمل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.

٢- حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية أي حرية التقديم والتأخير .

٣- تقديم الخبر على المبتدأ والمفعول على الفاعل وأحيانا على الفعل.

٤- اختلاف الرتب والمواقع في العربية عما هي في لغات المتعلمين.

٥- الإعراب أو العلامة الإعرابية، فالإعراب سمة من سمات اللغة العربية

٦- نظام العدد يعد من أكثر الأنظمة تشعبا في اللغة العربية .

٧- التعريف والتنكير، وهي من أصعب المشكلات في تعليم اللغات الأجنبية .

لذلك "فلا بد من مدّ الدارسين بقدر من الشروح والإيضاحات النحوية؛ ليدركوا أن الأبنية التي يحاولون السيطرة عليها يمكن توظيفها في أشكال جديدة من النطق ولقد تم توظيف هذه الآراء بصورة جزئية في دعم طريقة تدريس جديدة أخذت تغزو حقل تعليم اللغات في الفترة الأخيرة، وتُعرف بالطريقة التواصلية والتي يرجع الفضل في ظهورها إلى حركة اللغويات الاجتماعية والتي دعمها علماء اللغة والاجتماع"(٢).

ولعلم النحو هدفان رئيسان هما الهدف النظري: الذي يسعى إلى تزويد القارئ بمعلومات عامة وشاملة عن اللغة، والهدف الوظيفي: الذي يرمي إلى مساعدة المتعلم على تطبيق تلك المعارف التي اكتسبها من قبل .

---

(١) ينظر: مشكلات تعليم اللغة العربية :٤٠٤.

(٢) التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، محمود، إبراهيم، وجيه:٢٢، دار المعرفة الجامعية، القبة للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٢م.

فالنحو الوظيفي: عرف عدد من التعريفات منها أنه: "مجموعة من القواعد تؤدي الوظائف الأساسية للنحو من ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل وغيرها؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق؛ وليسلم القلم من الخطأ في الكتابة"(١).

يتميز الاتجاه الوظيفي في التركيزعلى استعمال اللغة مع كل المحيطين به، وكيفية توظيفها في الحياة الاجتماعية والأمور الحياتية، يتم تدريس اللغة وظيفيا عن طريق ربط الدروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وربطها بموضوعات متلائمة مع النمو العقلي والفكري لدى متعلمين اللغة العربية من الناطقين بغيرها...، الذي يرمي إلى ترتيب وتقنية المعلومات المكتسبة عبر السنوات الدراسية المختلفة؛ ليسهل تذكرها والعمل على تثبيتها من خلال التدريبات المكثفة، وكذلك التركيز على استعمال اللغة مع كل المحيطين به، وكيفية توظيفها في الحياة الاجتماعية والأمور الحياتية والتربوية وغيرها .يتم تدريس اللغة وظيفيا عن طريق ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وربطها بموضوعات متلائمة مع النمو العقلي والفكري لدى المتعلمين(٢).

من خلال ما سبق يتضح أنه: ينبغي أن يكون محتويات تعليم النحو الوظيفي للناطقين بغير العربية سهلًا ومناسبًا ومتدرجًا لغويًا وكميًا، ولا شك أنه يعطي بذلك حلّا لبعض المشكلات النحوية .

يقول ابن خلدون في مقدمته "النحو. من العلوم الآلية التي ينبغي أن لا ينظر فيها إلا من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع

---

(١) النحو الوظيفي، إبراهيم عبد العليم إبراهيم،: ٨٠، دار المعارف، ط١١، القاهرة (٢٠٠٨م).

(٢) اللغة تدريسا واكتسابا، السيد محمود أحمد السيد :٤٩، دار الفيصل الثقافية، ط١، الرياض، (١٤٠٩هـ).

المسائل؛ لأن ذلك يخرجها عن المقصود، وكلما خرجت عن ذلك صار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها، وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات، فلذا يجب على معلمي هذه العلوم الآلية ألا يستبحروا من شأنها، بل يكتفوا بتنبيه المعلّم إلى الغرض منها ويقفوا به عنده، فمتى نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل فليرق له ما يشاء من المراقي صعبًا أو سهلًا"(١).

فابن خلدون يضعها في مقدمة علوم اللسان وأركانه أربعة وهي :" اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصل أن الأهم هو النحو، وهو المقدم منها إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة .

فمن خلال النص السابق: قد توصف قواعد العربية بالصعوبة والتعقيد، والمشكلة في إن دراسة النحو تعد أبرز مراحل تعلم اللغة العربية، وقد لاحظ فيشر في معرض حديثه عن معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية أن العرب قد قاموا بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة ولكنه لا يناسب غير العرب(٢).

ومن طرق علاج بعض من هذه المشكلات استخدام معايير تدريس النحو للناطقين بغيرها منها: (٣)

– اختيار التراكيب اللغوية البسيطة التي تتفق مع مستوى أعمار المتعلمين .

---

(١) المقدمة ابن خلدون :٥٩٣، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونيسية للنشر ط١

(٢) معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، فولد فيشر: ٢، ندوة تأليف كتب تعليمية اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط مارس (١٩٨٠).

٣) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى رشدي أحمد طعيمة :٦٣٨، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (٢٠٠٤م)

- ــ تناسب عدد المفردات في التراكيب مع المتعلمين .
- ملاءمة الموضوعات النحوية لمستوى المتعلمين وطبيعتهم .
- استخدام التراكيب النحوية الأكثر شيوعا في الاستخدام اللغوي المعاصر .
- استخدام اللغة العربية الفصحى في التراكيب النحوية .
- السياق من خلال عرض التراكيب النحوية باستقرائها .
- وأيضا من هذه الحلول لعلاج المشكلات النحوية استخدام المنهج التقابلي بين نظامين تركيبين وذلك عن طريق(١):

١- حصر التراكيب اللغة الهدف وما يقابلها من تراكيب اللغة الأم .

٢- توصيف خصائص كل تركيب من تراكيب اللغتين .

٣- عقد المقارنة بين كل تركيب في اللغة الهدف مع مايقابلها في اللغة الأم .

٤- حصر أوجه التشابه بين اللغتين، وكذلك أوجه التخالف أن يضع التدريبات النمطية التي من شأنها أن تمحو تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف؛ لأن المتعلم الذي لا يعرف نظم الجملة في اللغة الهدف سيعمد إلى إستخدام نظم الجملة المقابلة لها في لغته .

فطريقة تدريس هذه القواعد القائمة على الحفظ والتلقين بطريقة تقليدية دون تطبيقها عمليًا في النطق والكتابة، ولا يمكن تعلم اللغة بحفظ مفرداتها وقواعدها النحوية دون توظيفها توظيفا عمليًا؛ لأن الهدف من دراساتها هو تقويم اللسان، وليس الهدف تقديم هذه القواعد بطريقة جامدة ومملة؛ وأيضا لابد من تدريسها في ضوء أهداف **النحو الوظيفي**؛ ليقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه نظريًا، **مع مراعاة مبدأ التدرج، والتقليل من أبوابها**، كتقديم الفعل الماضي قبل الفعل المضارع، والمبني للمعلوم على الفعل المبني للمجهول،

(١) التحليل التقابلي بين النظرية والتطبيق، أحمد عبد الله البشير: ٤، بحث مقدم في الندوة التي أقيمت في جاكرتا (١٤٠٩م ــ ١٩٨٨م)

والفاعل قبل نائب الفاعل، ثم في المستوى المتقدم يبدأ في تعلم التراكيب والأساليب وأنواعها، وتكون الأمثلة من الألفاظ المتداولة في اللغة المعاصرة لمجتمع اللغة، والبعد عن القواعد الشاذة .

(د) المشكلات الدلالية[١]:

يواجه متعلمو اللغة العربية مشكلات في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها – فاللغة العربية تعد من أغزر اللغات في كثرة مفرداتها وتنوعها فهي تحتوي على ثروة لغوية

هائلة منذ أقدم العصور، ومازالت في تطور مستمر، واشتقاق ألفاظ جديدة، ويخطئون في ذلك نتيجة تعميم القاعدة التي تعلموها في بنية الكلمة ودلالاتها ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أوسوء تنظيم المنهج ومن أمثلة ذلك:

١- تصور متعلمي اللغات الأجنبية أن جميع المعاني في اللغات واحدة وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها ويعتقدون أن كلمة في اللغة الهدف ما يقابلها في لغته الأم هذا غير صحيح في كثير من الحالات مثال (عم وخال) كلمتان تقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة هي (Uncle) .

٢- تصور المتعلم أن المعاني التي تدور في ذهنه يمكن استعمالها بالطريقة التي كان يستعملها في لغته الأم مع اختلاف اللفظ فقط، والسبب في هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من تأثير لغته الأم، وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية.

---

(١) ينظر: المشكلات الدلالية، معوقات اللغة العربية في الجامعات العالمية د/ السيد محمد سالم العوضي وآخرون: ٥٠، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض، ط١(١٤٣٨هـ)

٣- تعدد معنى الكلمات العربية وتنوع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي، مما يسبب صعوبة في فهم المعنى المقصود من النص المقروء، وتظهر هذه المشكلة إذا تم اختيار المواد اللغوية، وتقديمها للمتعلم على أسس غير علمية من حيث الشيوع، والأهمية، والتدرج، وغيرها من المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار في إعداد المناهج.

كل هذه الأسباب تجعل الدارس في بعض الأحيان يلجأ إلى الترجمة، وكثرة الكلمات من الصعوبة أن يتعلمها بسهولة، كما أن تنوع المفردات ودلالتها من حيث التضاد والترادف والمشترك اللفظى، تؤدي المتعلم إلى التشتت في ذهنه .

ويمكن اقتراح علاج لهذ المشكلة فمثلا:

(١) **قضية الترادف بين الألفاظ:** وهي مرحلة متقدمة نسبيا في المستوى التأسيسي، إذ يلجأ إليها المعلم عندما يكون المتعلم قد بنى كفاية معجمية جيدة، فيفسر معنى الكلمة بمرادفها وذلك مثل :

دار	بيت
تلميذة	طالبة
تلميذ	طالب
مدرس	معلم
عتيق	قديم

والقصد من هذه الطريقة إكتساب المتعلم مزيدا من الثقة بالنفس، وتشجيعه على التناوب في استعمال المفردات، فإذا ماضلت عنه إحداها استعان بغيرها.

(٢) **التضاد:** ويكون التركيز فيها على التضاد؛ لأنه من العلاقات الدلالية التي هي أقرب إلى ذهن الطالب، فحينما يذكر البياض يتبادر إلى ذهنه

السواد، وحينما يذكرالبياض يتبادر إلى ذهنه السواد، وحينما يذكر له الطول يتبادر إلى ذهنه القصر، ومن ثم تتطور الملكة اللغوية لديه .

(٣) الحقول الدلالية: ويقصد بها تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على مثل معرفي محدد، وذلك مثل: الفواكه الخضروات، ووسائل النقل، وأفراد العائلة والأقارب الخال والخالة والعم والعمة، وجسم الإنسان (رأس والعنق واليدين).

مع بعض التدريب على إيجاد العلاقات الدلالية بين الكلمات .

وغاية القصد ذلك كله تنمية قدرات المتعلم على الربط فكريا بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد، ولعل ذلك ينتهي إلى تبيين وجوه الشبه ووجوه الاختلاف .

ولعل الحقول الدلالية في رأيي أنها من أكثر القضايا التي لو طبقت ووظفت لكان لها تأثير كبير جدا في أن يكون لدى متعلم اللغة العربية لغير الناطق بها ذخيرة لغوية من خلال ربط الألفاظ ببعضها، وأيضا مع وجود العلاقات الدلالية بينها.

المعنى السياقي: وذلك باستعمال تمرينات ملء الفراغ حيث يطلب إلى الطالب ملئ الفراغ بكلمة تكتسب دلالة جديدة من السياق .

وأيضا من علاج بعض المشكلات الدلالية والمعجمية :

اختيار الكلمات اختيارا علميًا دقيقًا وتقدم للمتعلمين تقديمًا جيدًا يراعي فيها الأساليب العلمية التربوية فلابد أن تكون الكلمات شائعة الاستعمال، وتقدم بشكل تدريجي من **السهل إلى الصعب**، وهذا ماتم تجربته بالفعل على متعلمي اللغة العربية مِن مَن هم في مستوى متقدم ويكون لديهم معرفة بالكلمات العربية، بل إن بعضهم يستطيع فهم اللغة العربية تحدثا وكتابة .

تقدم الكلمات بنسب متقاربة من خلال أنماط شائعة الاستعمال ومتدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد بما يتناسب مع مستوى المتعلمين بحيث تكون فوق مستوى المتعلمين قليلا فلا تكون سهلة جدا ولا صعبة جدا(١).

فيكون اختيار الكلمات وترتيبها وتقديمها مبنيًا على الدراسات اللغوية النفسية في اللغة العربية التي تبين التدرج الطبيعي لاكتساب مورفيمات اللغة العربية، وصيغها الصرفية ووظائفها النحوية.

تقدم الكلمات الجديدة ذات المعاني غير المألوفة لدى المتعلمين من خلال أنماط مألوفة وتراكيب قصيرة، وأساليب سهلة؛ ليتمكن الطالب من معرفة معنى الكلمة الجديدة من غير حاجة للبحث عنها في المعجم .

ينبغي أن تراعي حاجة المتعلمين إلى كلمات معينة في كل مرحلة من مراحل التعلم حتى لو كانت هذه الكلمات معقدة (خاصة المصطلحات التي يحتاجها المتعلمون في مجال قراءة النصوص الشرعية أو الأدبية).

يجب أن يكون محتوى النصوص معروفا ومفهوما لدى المتعلمين فلا يجمع النص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعنى .

تحذير الطلاب من استخدام معاجم ثنائية اللغة، وحثهم على استخدام معاجم آحادية اللغة لأنها تثري حصيلتهم اللغوية وتزودهم بالأمثلة الحقيقية للكلمة(٢).

من خلال ما سبق ومن خلال إلقاء الضوء على المشكلات اللغوية ودور المنهج التقابلي في حل بعض من هذه المشكلات ونظريات اكتساب وتعليم اللغة يتضح أن :

---

(١) ينظر: المشكلات الدلالية، :٥٠، وينظر: كتاب نون والقلم :، ٢٢٧ بتصرف كبير .

(٢) ينظر: المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية ٤٦-٤٨.

١- عند تدريس اللغة يجب أن نهتم بالتمرين ونكرره المرة تلو المرة، كما يحدث مع الطفل الصغير، وخلال مرحلة تعليم اللغة يظل المتعلم في تمرين طوال الوقت، وهذا ما يجب أن نفعله أيضاً عندما نُعلّم اللغة الأجنبية.

٢-تعلم اللغة في حقيقته تقليد ومحاكاة؛ لذا يجب أن نتقن فن المحاكاة، كالطفل الصغير الذي يحاكي كل شيء.

٣-يتم التمرين على الأصوات منفصلة، وبعدها على الكلمة، وأخيراً الجمل، هذه هي الطريقة الطبيعية، ومن ثم نسلك هذا المسلك لتعلم اللغة الأجنبية، وهو مسلك صالح، فالطفل يبدأ بالاستماع إلى من حوله، ومن ثَّم يتحدث، والفهم دائماً يأتي قبل الكلام، فالطفل يستمع ويتكلم أولا، والقراءة والكتابة تأتيان في مرحلة أخرى من تطور الطفل السني، فالأسلوب الطبيعي لتعلم اللغة الأولى، والثانية هو مراعاة بعض الجوانب(١):

- **جانب حسي حركي:** ويتعرف المتعلم على الطريقة الصحيحة لنطق الحروف، وتعيين الأعضاء النطق والتمرين على النبر والتنغيم .

- **جانب معرفي:** ويمكن المتعلم من تكون عادات لغوية سليمة، مثل تنظيم الأفكار وبناء مفردات لغوية، وأيضا التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة كالتذكر والتخيل والاستذكار .

- **جانب نفسي اجتماعي:** وبه يتمكن المتعلم من التفاعل السليم وإحساسه بالانتماء إلى زملائه، وما يترتب على ذلك من إحساس بالثقة والمبادرة التلقائية، وتجنب الاضطرابات التي يمكن أن تؤدي إلى سمات سلبية كالإنطوائية والعزلة، أو بعض المشكلات اللغوية مثل: اللجلجة، والتأتأة .

---

(١) علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته، وقضاياه، عبد المجيد منصور:٢٥٨/٢٥٩، مؤسسة الثقافية الجامعية، للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مطبعة الانتصار .

وقد جاء أيضا: أن عملية الكلام عملية بسيطة، وأنها مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، وقد أشار أن الكلام عبارة مزيج من العناصر الآتية وهي التفكير كنشاط عقلي، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية لنقل الأفكار والكلمات عن طريق أصوات تنطق في كلمات ويسمعها الآخرون، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع .

وأيضا أرى وأشجع أن: متعلم أي لغة جديدة بصفة عامة يحتاج إلى مايجذب انتباهه، وذلك يأتى من خلال أن تصاحب المقررات بعض المواد القرائية من كتب وقصص يستفيد منها المتقدمون باللغة؛ لتزداد ثروتهم اللغوية.

مع تزويد الكتاب بالصور التوضيحية اللازمة بشرط أن تكون واضحة وضرورية.

وأن توضع في مكانها المناسب، مع تشجيع الطلاب على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه وعدم حفظها في قوائم معزولة عن سياقها.

المبحث الثاني

المشكلات غير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

ويندرج تحت هذه المشكلات مما ليس له علاقة بطبيعة اللغة ذاتها، كالمشكلات النفسية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وبعض الباحثين يطلق عليها (المشكلات العامة) ومن أهمها :

(أ) المشكلات النفسية[١]:

١- الدوافع نحو التعلم: فمشكلة ضعف دافعية التعلم، فالدافعية لها أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية أو فشلها وازدياد الدافعية تؤدي إلى سرعة التعلم وقسم علماء اللغات دوافع تعلم اللغة إلى نوعين رئيسين هما:

- دوافع اندماجية تكاملية .
- دوافع نفعية مادية .

فالدوافع الاندماجية التكاملية: هي التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الهدف هو الاندماج مع أهل اللغة، والرغبة في العيش معهم وغالبا ما تكون هذه الدوافع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من أبناء المسلمين.

وأرى أن هذه الفئة هي الأغلب والأكثر إقبالا على تعلم اللغة العربية، رغبة منهم في تعلم القرآن الكريم واللغة العربية؛ لذا يجب أن يكون الترغيب من جهة المعلم، ولعل تطبيق القيم الأخلاقية لهذه الفئة خصوصا ممن دخل إلى الإسلام حديثا، فإذا لمس من تلك القيم ووجد من التسامح

---

(١) المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها :٤٨، المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها، نجلاء البيطاري، معوقات تعليم العربية في الجامعاتالعالمية، السيد محمد العوضي: ٤٤، مشكلات تعليم العربية سمية دفع الله أحمد الأردن :٣٩٦

والبشاشة والترغيب في التعليم، فيكون الدافع نحو التعلم أكبر، وسرعة الفهم أكثر .

أما الدوافع النفعية المادية هي: التي يكون فيها الدافع إلى تعلم اللغة الثانية من أجل تحقيق هدف معين كالحصول على عمل أو شهادة، ويقيم مع مجتمع اللغة بصفة مؤقتة.

وعند تطبيق نظريات اكتساب اللغة لحل بعض هذه المشكلات بالنسبة للمتعلم اللغة فهي:

(أ) طبيعة الدخل اللغوي: يقصد به مقدار ما يتعلم من كلمات، ومفردات خارج الحجرة الدراسية واستطاعة المتعلم من توظيف هذه اللغة في عملية التواصل مع المجتمع الذي يعيشه حتى يستطيع أن يتعايش مع أهلها.

(ب) آثار التعليم الصفي (داخل الصف): هي العلاقة بين التعلم المنهجي داخل الصف واكتساب اللغة من خلال الاحتكاك اليومي المجتمعي.

ومنهم من أشار إلى أيضا القدرة على التعلم من خلال :

أ- **العوامل العقلية المعرفية :** الذكاء، والذاكرة، والاستعداد اللغوي ويمكن التعرف على هذا الجانب من خلال اختبارات خاصة يطلق عليها اختبارات علم اللغة التطبيقي وهذه الاختبارات تساعد على عملية التنبؤ في قدرة الانسان على التعلم.

ب- **شخصية المتعلم :** فمثلا الطالب الذي يتميز بالمرح ستكون عملية التعليم لديه أفضل من المتعلم المنطوى على نفسه في تعلم اللغة الثانية .

جـ- **السن:** ينبغي أن يبدأ اللغة الثانية من الصغر؛ لأن الطفل سيكون أقدر من الكبير في تعلم اللغة الثانية، ولكن هناك من يعارض هذا الرأي ويقول بأن الكبارسيكون قادرا على تعلم اللغة الثانية، والباحث يؤيد هذا الرأي .

د- **إستراتيجيات التعلم:** ويقصد بها مجموعة الأساليب والأنشطة العقلية العملية التي يقوم بها المتعلم عن قصد، وذلك من أجل أن يستعين المتعلم في حفظ المعلومات واسترجاعها والاستفادة منها في تيسير عملية التعليم.

وأرى من خلال ماسبق: أن توظيف اللغة خارج حجرة الدراسة له أثر كبير في عملية التعليم، من حيث ممارسة اللغة أكثر، وأيضا من خلال المحاكاة لهذه اللغة عن طريق الاستماع أو الانخراط أكثر مع أفراد المجتمع، ومحاولة ترديد هذه الكلمات وإن لم يستطع فهم معاني جميع الكلمات، لكن يمكن أن يكون للسياق دور في فهم معنى الجملة بشكل عام .

وأيضا الاختبارات التحصيلية قبل بدء عملية التعليم وهي الاستعداد الفطري من انتباه أو تركيز لدى بعض المتعلمين لها أثر كبير جدا في التحصيل اللغوي، وقد تمت الإشارة إليه أيضا أثناء الحديث عن المشكلات الصوتية، وذلك أنه إذا جلس متعلم مبتدىء مع متعلم متوسط أو متقدم ولم يكن هناك اختبار تحصيلي، أو تحديدا للمستوى فستكون هناك فجوة كبيرة؛ لأن المبتدئ سيشعر بالإحراج في التحدث أو التعبير عن مايدور في داخله حتى يجد حياء أن يسأل، أو يتحدث، أو يعبر عما في داخله، فلا تكون له رغبة في إكمال هذه اللغة أو يبحث عن طريق آخر للتعلم .

أما بالنسبة لمن يرى أن السن يشكل فرقا كبيرا فمن وجهة نظري: نعم أن استقبال الطفل غير استقبال الكبير، لكن هذا لايمنع أن هناك ممن يقبلون على تعلم لغة ثانية من كبار السن وخصوصا ممن يريدون التعلم لغرض تعلم قراءة القرآن الكريم وتعلم أحكام الدين فتكون لديهم سرعة بديهة وإقبال شديد ممكن يتوفق به على المتعلم ممن هو أصغر سنا؛ لأنه وفي بعض الأحيان صغار السن لا تكون لديهم رغبة في تعلم اللغة، لكن والديه يصرون على تعلمه للغة العربية خصوصا ممن يقيمون في دول أجنبية وهم من أصول عربية .

فاختلاف الحالة النفسية للإنسان يكون له الأثر في استقبال الأمر والإرشاد من الآخرين، ولهذا كان الرسول صلى الله عليه وسلم يراعي الحالة النفسية لأصحابه عند إجابة عن أسئلتهم أو يهديهم إلى ما هو أحسن لهم، ويؤثر في أنفسهم.

(٢) مشكلة الخوف والإنطواء والعزلة والخوف والخجل [١]: فكل ذلك يجعل المتعلم ليس حريصًا على الاختلاط بزملائه، والاحتكاك بالمجتمع، والتعامل معه؛ لأن لديه شعور بالخوف والقلق من ممارسة لغة هذا المجتمع، حتى في داخل القاعة الدراسية فهو لايحبذ التحدث مع زملائه ومعلمه؛ لأنه مقتنع تماما أن ليس لديه القدرة اللغوية للتحدث مع الآخرين، فهو يعاني من الإحباط في قرارة نفسه، وليس لديه قابلية لممارسة اللغة بسبب حاجز الخوف من الوقوع في الخطأ، فيتعرض للسخرية من الآخرين .

وأيضا يمكن اقتراح علاج لبعض من هذه المشكلات من خلال أيضا توظيف اللغة :

يجب على المعلم كسر هذا الحاجز، وزرع الثقة في هذا المتعلم وتشجيعه على الحوار والمناقشة تدريجيا، وتعويده على الجرأة والتحدث باللغة، والمعلم الناجح لا يسمح لأي متعلم إلا بالتحدث باللغة الجديدة، وحثهم على ممارستها خارج القاعة الدراسية في كل حين .

على سبيل المثال: في البيئة التعليمية أنه إذا أعطى المدرس السؤال إلى طلابه، فيجب أن يعرف أن هناك الطالب شديد الذكاء، ومن هو ذا مستوى متوسط، ومنهم من هو منخفض الذكاء، فسيجد كل طالب يختلف في تحليل هذا السؤال والإجابة عليه، ويؤثر هذا على تحصيله اللغوي، ولهذا أشار

(١) المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها :٤٨.

الرسول (صلى الله عليه وسلم)، فعن عمران بن حصين رضي الله عنه قال النبي صلى الله عليه وسلم (كل ميسر لما خلق له)[١].

(ب) المشكلات الاجتماعية[٢]:

١- مشكلة التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد.

٢- مشكلة التعرف على حضارة المجتمع العربي وذلك يساعد على فهم الفكر السائد في اللغة.

٣- مشكلة الدمج مع أبناء اللغة الثانية، وخوفهم من ردة الفعل: فعندما يخطئ المتعلم في لفظة معينة فإنهم يسخرون منه، وهذا يؤدي بالطبع إلى إرباك للمتعلم.

٤- استخدام بعض العبارات والمصطلحات في غير سياقها: لذلك عليه أن يتعلم المواقف الفعلية لتلك التعابير.

٥- اختلاف اتجاهات المتعلمين وتعدد الثقافات داخل الحجرة الدراسية .

من خلال ماسبق أرى أن: متعلم اللغة العربية للناطق بغيرها إذا أراد أن يشد الرحال، وأن يتعلم هذه اللغة فيذهب إلى موطنها الأصلي، وهي إحدى الدول العربية فمن الطبيعي أن يتعرض إلى بعض المشكلات الاجتماعية، وأرى لحل هذه المشكلة ينبغى على المتعلم التعرف على أسلوب التعامل مع أفراد المجتمع العربي حتى لا يتعرض للحرج والسخرية؛ لأنه قد يستعمل كلمة أو عبارة في غير سياقها المعهود لدى المتحدث باللغة العربية، فمن المحتمل جدا أن تحدث له ردة فعل وتوتر وارتباك، والخوف من الاحتكاك بالمجتمع فيصاب بالإحباط والفشل، ودافعية التعلم، " وقد ينفر من عملية تعلم

---

(١) صحيح البخاري، كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى { ولقد يسرنا القرآن للذكر }، رقم الحديث: ٧٥٥٢ (١٢/١٩)

(٢) ينظر: المشكلات والتحديات :٤٠١، ومعوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، السيد محمد العوضي: ٤٤، مشكلات تعليم العربية سمية دفع الله أحمد الأردن :٣٩٦

اللغة؛ لذا فالتعرف على كيفية التعامل مع المجتمع، من أهم الأمور التي تساعد كثيراً على ممارسة اللغة عمليا وبشكل طبيعي، فمن المؤكد أن مهارة المحادثة من أهم مهارات إتقان اللغة الهدف"[١].

(جـ) المشكلات الثقافية[٢]:

١- إزدواجِيَة اللُغة:

في الدُوّل العربية لغتان بينَهما اختلاف كبير:

- الأولى لغة الحديث، وهذه لُغة يتَحَدَّث بها العرب ولا يكتبونها، وتسَمى اللَهجات العامية، وهي تختَلف من بلد لآخر...، فالعامية المصرية تَختلِف عن العامية المغربية، وأقرب اللهَجات العامية الى الفُصحى هي عامِيَة بلاد الشام (سوريا – فلسطين – الأردن – لُبنان) .
- أما اللغة الثانية فهي العربية الفصحى، وهي لغة مُشتركة بين كل العرب ولكنها تَقتصر على الكتابة بكل أنواعها، وقراءة نشرات الأخبار، وهي لغة تُكتَب، ولا يتحدّث بها العرب في حياتِهِم اليومية، بَل إن كثيراً من العرب لا يتقنون الفُصحى وهنا تَظهر المشكِلَة للمتعلم إذ يجب عليه أن يدرُسَ الفصحى، وفي الوقتِ نفسه أن يدرُسَ عامية البلد العربي الذي يتعلّم فيه؛ حتى يستطيع أن يَتَفاهَمَ مع الناس في أُمور حياتِه اليومية، وهذا بالطبع يُشَكِّل مُشكِلة كبيرة؛ لأن الأجنبي ينظُرُ الى الفُصحى والعامية على أنهما لُغتان مُختَلِفَتان تماماً.

٢- ارتباط الثقافتين العربية والإسلامية:

- إن تدريس الثقافة ينبغي أن يتراوح مع تدريس اللغة، فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، إنهما شقيقان يسيران يدا بيد، فمن الدرس الأول يبدأ المعلم

---

(١) معوقات تعليم اللغة العربية :٤٤.

(٢) ينظر: المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها :٤٨ بتصرف .

به اتصاله باللغة يتلقى مفاهيم ثقافية معينة، ولعل إلقاء التحية (السلام عليكم ورحمة الله) أول مثير لغوي ثقافي في آن واحد، ويفرض على المعلم أن يبحث عنه بالمقابل فإنه لا يجوز إغفال جانب الثقافة من الأسس التي ينبغي اتباعها عند تأليف كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

ولعل هذا من أهم المشكلات التي تواجه الوافدين إلى جامعة الأزهر من جنسيات أخرى مشكلة الإزدواجية بين الفصحى والعامية المصرية، مما يشكل لديه ذبذبة أثناء العملية التعليمية، خصوصا أن الأستاذ الجامعي داخل القاعة الدراسية لايلتزم كثيرا بالتحدث باللغة العربية الفصحى .

(د) المشكلات التربوية[١]:

١- من حيث المناهج والمقررات:

إن عملية تقديم هذه المناهج لم يكن مدروسا من قبل مختصين، ولم يتم ترتيبها وتقديمها على أسس علمية سليمة من حيث الشيوع والتدرج والأهمية، وإنما كان يتحكم فيه ذوق الأديب واجتهاد المؤلف أو توفر النص، وهذا كله بسبب النقص في الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية.

٢- من حيث طرائق التدريس:

ترتبط طريقة التدريس بالمنهج والكتاب المقرر، فالكتاب المقررهو: المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذه المناهج بنيت على الطريقة السمعية الشفهية، وأن ما نقل إلى اللغة العربية من اللغات الأجنبية، حتى الآن، كتب ومقالات وآراء في إعداد المناهج، وتأليف الكتب وطرائق التدريس وأساليب التقويم لا دراسات علمية مفضلة، والفرق بين النوعين واضح فما يكتب في الكتب وما ينشر في المجلات من مقالات غالبا ما يصعب نقده وتمحيصه أما ما يبنى من خلال البحوث العلمية من حيث جمع المادة العلمية وتحليلها يستطيع القارئ نقده وتمحيصه.

---

(١) مشكلات تعليم العربية :٤٠١، وصعوبات تعلم اللغة العربية :٢٢

أ- أن ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا يزال مرتبطا بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب، وهذا أمر طبيعي، ولا يعد مشكلة بذاته، ويرى البعض أن المشكلة هي اعتماده كليا على ما يقدمه المختصون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات بعضها يمكن تطبيقه على ميدان تعليم اللغة العربية، وبعضها لا يمكن تطبيقه أو يتطلب بعض التعديلات.

ب- أن غالبية الملتحقين ببرامج تأهيل معلمي اللغة العربية، الذين هم معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستقبل، آحادي اللغة أي أن غالبيتهم لا يستطيعون قراءة ما يكتب باللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية، وهي لغة العلم، وإنما يعتمدون على ما يكتب باللغة العربية، ترجمة أو تأليفاً.

جـ- يتفاوت الملتحقون ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية في خلفياتهم الثقافية وتخصصاتهم وأهدافهم.

د- فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج من مواد وآراء لغوية ونفسية.

هـ- عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة لهؤلاء الدارسين وبخاصة تلك المواد التي لا ترتبط ببعضها ارتباطا مباشراً .

أرى أن اختيار المنهج الملائم، وتأهيل المعلم، وتطوير طرق التدريس من أهم محاور عملية التعليم التي تساعد كثيرا على تسهيل عملية تعلم اللغة، وطرق التدريس لا تقل أهمية عن المقرر الذي يمثل المادة اللغوية للمنهج الدراسي .

وأخيرا: وإذا كان الاختلاف في القدرات ينطبق على أفراد المجتمع الواحد فإنه أحرى أن ينطبق على دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛

حيث إنهم يأتون من بيئات شتى، ومن ثقافات متنوعة، وجنسيات مختلفة الأمر الذي يؤدي إلى اختلافهم في القدرات العقلية واستعدادهم لتعلم اللغة العربية، وبالطبع فإنهم يختلفون في دوافعهم، وفي درجة اهتمامهم وسرعة تعلمهم للغة العربية، فالدافع: له أهمية كبيرة لحدوث التعلم، ولا يمكن حدوث التعلم مالا يكن لدى الفرد الدافع الذي يدفعه؛ لأن يعيش في مواقف التعليمية، لا تتكرر أن هناك عدد من الصعوبات التي تواجه خلق الدافع أو تقويته لدى كل من له رغبة في تعليم اللغة العربية من الأجانب، فإن علم هذه اللغة يستطيع التغلب على ذلك عن طريق تشجيع من 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.

نتائج البحث

من أهم نتائج التي توصل إليها البحث أن:

١- أكد البحث أن المنهج التقابلي أحد أهم المناهج اللسانية ضرورة في حقل تعليمية اللغات.

٢- بين البحث أن المنهج التقابلي يعتمد على تفسيروتوضيح الفروق بين لغتين، ومعالجة صعوبة تعلمها من خلال الكشف عن أوجه الشبه والإختلاف بينهما.

٣- أكد البحث ومن خلال العينة السابق ذكرها أن استخدام المنهج التقابلي يوفر الوقت والجهد للمتعلم عند المقابلة بين لغته الأم واللغة الثانية، فالمتعلمون من هذه الفئة ــ خاصة ممن هم في مستوى مبتدأ أو متوسط ــ كانوا من متحدثي اللغة الإنجليزية وإجادة المعلم لهذه اللغة وفر كثيرًا من الجهد في المقابلة بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية .

٤- أشادت الدراسة بتلك الجهود المثمرة التي قدمها العرب القدامى في سبيل تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكيف كان لهم السبق في الإشارة إلى المنهج التقابلي والدراسات التقابلية، ولعل إجادة بعضهم للغة الثانية هي العامل المساعد لهم في المقابلة بين هذه اللغات، وخاصة لو كانوا من متحدثيها مثل :سيبويه وابن جني والجاحظ وغيرهم .

٥- تطرق البحث إلى بعض من نظريات اكتساب اللغة الثانية، مثل النظرية السلوكية التي تؤكد على اكتساب اللغة وعلى دور المثير والاستجابة والتعزيز والتعميم في التعليم، ومنها النفسية التي تؤثر على الكفاءة اللغوية لديه مثل الخوف والانعزال والانطواء، وأن يكون هناك تحديدا لمستوى كل متعلم مع مراعاة الفروق الفردية؛ لئلا يكون ذلك عائقا في تعلم هذه اللغة .

٦- بين البحث تأثر المتعلم للغة الأم في المستوى الصوتي أكثر منه في المستويات الأخرى، فنجد وخاصة في المستوى المبتدىء إبدال بين أحرف الحلق مثل نطق (الحاء ــ هاء)، وأحرف الاستعلاء تلفظ مرققة كنطق (الطاء تاء، والصاد سينا)، فهنا يأتي دور المنهج التقابلي في حل هذه المشكلات مع التدريب والتمرين وكثرة التكرار، وقد كان للعلماء القدامى دور كبير في التطرق إلى هذه المشكلات بل إعطاء الحلول لها .

٧- أكد البحث عدم المبالغة في التَّصويب، فمثلا قضية التذكير والتأنيث نرى عدم إدراك المتعلم الفرق بينهما خاصة في المستوى المبتدئ أو المتوسط حيث إنَّ المتعلم يريد أن يتفادى أخطاء هذه الظاهرة التَّي يدركها ويتفادى الوقوع فيها، فيقع فيها.

٨- الاتجاه الوظيفي ساهم في حل بعض المشكلات النحوية حيث يتميز بالتركيز على استعمال اللغة مع كل المحيطين به، خاصة مِن مَن هو في(مستوى متوسط أو متقدم)، وكيفية توظيفها في الحياة الاجتماعية والأمور الحياتية، يتم تدريس اللغة وظيفيا عن طريق ربط الدروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وربطها بموضوعات متلائمة مع النمو العقلي والفكري لدى متعلمين اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

٩- ينبغي مراعاة المستويات الفعلية للدارسين من نظام صوتي وصرفي ونحوي والدلالات اللغوية، والتدرج في هذه المستويات إلى أن يصل الدارس إلى تمكينه من مواصلة هذه الدراسة، فهي الأساس الأول لتمكينه من ممارسة اللغة، وذلك مثلا بأن يسمح للطالب باستعمال رصيده اللغوي، وذلك بأن يتم تبديل بعض الألفاظ والعبارات بأخرى في فقرات النص، مما يثري لديه رصيدًا لغويًا وتنوعًا في الدلالة، مع مراعاة الفروق الفردية لدى كل طالب لما له من أثر نفسي لدى كل متعلم .

١٠- أكد البحث أنه ينبغي منح المتعلم أكبر الفرص والمجالات للتفاعل والاندماج مع اللغة ومستعمليها الأصليين في ظروف طبيعية وخالية من التكلف والضغط .

١١- تؤكد الدراسة على أن مشكلات تعليم اللغة العربية ليست مشكلات لغوية فقط، بل هناك تحديات تعود إلى عدة مشكلات غير لغوية قد تتعلق بالمنهج أو بالمعلم أو المتعلم أو طرق التدريس أوالمشكلات الاجتماعية أو الثقافية، وهذا واقع طبيعي في جميع اللغات.

١٢- أكد البحث أن ازدواجية اللغة تشكل في بعض الأحيان عائقا لمتعلمي اللغة العربية لناطقين بغيرها .

أهم التوصيات :

١- توظيف اللغة خارج حجرة الدراسة له أثر كبير في عملية التعليم، من حيث ممارسة اللغة أكثر، وأيضا من خلال المحاكاة لهذه اللغة عن طريق الاستماع أو الانخراط أكثر مع أفراد المجتمع، ومحاولة ترديد هذه الكلمات وإن لم يستطع فهم معاني جميع الكلمات، لكن يمكن أن يكون للسياق دور في فهم معنى الجملة بشكل عام .

٢- توصي الدراسة المعلمين بضرورة تكثيف التدريبات، والتطبيقات فهي خير.

٣- وسيلة للتغلب على الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه المتعلمين.

٤- توظيف معامل للغة تعالج المشكلات الصوتية، فهذا يشكل ساعدا كبيرا في حل تلك المشكلات الصوتية والنطقية لدى متعلم اللغة الثانية بصفة عامة .

٥- توظيف القواعد النحوية والصرفية عمليا يساعد كثيرا على التغلب على المشكلات النحوية والصرفية فحفظ هذه القواعد لايجدي نفعا إلا بتوظيفها عمليا نطقا وكتابة، وأيضا توظيف النحو الوظيفي أو النحو التعليمي بدلا من تقديم هذه القواعد بطرق تقليدية .

٦- كما يوصي البحث إلى الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات .

المصادر والمراجع

١- الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية، دراسة معهد اللغة العربية بمكة المكرمة ((١٩٨٤م).

٢- الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، د/ محمد أبو الرب، دار وائل للنشر، الأردن ط٥، (٢٠٠٥)

٣- أسباب حدوث الحروف، لابن سينا، تحقيق عبد الرؤوف سعد، مطبعة المؤيد ١٣٣٢هـ .

٤- استراتيجات في تعليم اللغة العربية، خير سليمان شواهين، عام الكتب، الحديث للنشر والتوزيع ط١، أربد الأردن .

٥- أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي حجازي، القاهرة، دار الثقافة (٢٠٠٣م)

٦- الأصوات العربية، د/ كمال بشر، ط/ دار المعارف ١٩٧٠م، أصوات اللغة، د/ عبد الرحمن أيوب، الكيلانى، الطبعة الثانية ١٩٦٨م.

٧- أصوات اللغة العربية، د/ عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة(١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.)

٨- أصوات اللغة العربية، د/ محمد حسن جبل، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م

٩- الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مطبعة الأنجلو، ط٥ (١٩٧٥م)

١٠- الأصوات اللغوية، د/ أحمد مختار عمر، عالم الكتب(١٤١١ هـ - ١٩٩١م)

١١- البحر المحيط لأبي حيات الأندلسي، طبعة دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢(١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)

١٢- التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، محمود، إبراهيم، وجيه، دار المعرفة الجامعية، القبة للطباعة والنشر، ط١، (٢٠٠٢م).

١٣- تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية (٢٠١٣م)

١٤- تعليمية اللغة العربية في مرحلة من بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعلبم اللغات للكبار، مذكرة ماجستير: بوفورم، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر (٢٠٠٩م)

١٥- توظيف اللسانيات في تعليم اللغات د/ رضا طيب الكشو، مجمع اللغة العربية على الشبكة الدولية ٥١٤٣٦)

١٦- جهود العلماء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها د/هاني اسماعيل محمد (٢٠١٢/١٤٣٣م)

١٧- الحجة فى علل القراءات السبع لأبى على الفارسي، تح د/ على النجدي ناصف وآخرين، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت)

١٨- الخصائص، ابن جني تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان ط٢(١٩٥٢م).

١٩- الدراسات الصوتية وتعليم العربية للأجانب، وقائع ندوة تعليم العربية لغير الناطقين بها :٨٣، المنعقدة في المدينة المنورة، مكتب التربية العربي، الدول الخليج ــ الرياض (١٤٠١هـــ).

٢٠- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعان الجزائرية، (٢٠٠٠م.) الاتجاه الوظيفي ودوه في تحليل اللغة أ حمد يحيي،، مجلة عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد العشرون الكويت ١٩٨٩م، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف عطية، محمود هنا، العدد، الكويت (١٩٨٣م).

٢١- دراسات في علم اللغة، فاطمة محجوب، القاهرة، دار النهضة .

٢٢- دراسات لغوية في التراث القديم، صرف ونحو تركيب دلالة معاجم مناهج البحث، ط١ (٢٠٠٣) .

٢٣- زينة الفضلاء فى الفرق بين الضاد والظاء أبو بركات الأنباري، تحقيق د/ رمضان عبد التواب، بيروت (١٩٧٩م).

٢٤- الزينة في الكلمات العربية الإسلامية، أبو حاتم الرازي، تح: حسين الهمداني، القاهرة (١٩٥٨م)

٢٥- سر صناعة الأعراب لابن جني دراسة وتحقق د. حسن هنداوي، طبعة دار القلم.

٢٦- السيرة النبوية عي محمد الصلابي، دار الفجر للتراث القاهرة (٢٠٠٣م)

٢٧- طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر محمد حسن الزبيدي، تح / محمد أبو الفضل: ١٢، دار المعارف (١٩٨٤م)

٢٨- ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامة، دراسة لغوية تأصيلية مركز الكتاب العلمي، عمان (١٩٨٦)

٢٩- علم الأصوات كمال بشر، ، ط/ دار المعارف (١٩٧٠م).

٣٠- علم اللغة التطبيقى وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٥م.

٣١- علم اللغة التقابلي، أبو الخير، بحوث ودراسات – دار الأصدقاء (٢٠٠٦م).

٣٢- علم اللغة النفسي / عبد العزيز ابراهيم العصيلى، ط١، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، (١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م).

٣٣- علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، جلال شمس الدين، المناهج والنظريات، الاسكندرية، توزيع مؤسسة الثقافية الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مطبعة الانتصار .

٣٤- علم اللغة النفسي، عبد المجيد السيد أحمد منصور، ط١، الرياض عمادة شؤون المكتبات مطابع جامعة الملك سعود .

٣٥- علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، سمية دفع الله الأمين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، أحمد علي مدكور د/ إيمان أحمد هريدي، ط١، (١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م) دار الفكر القاهرة .

٣٦- علم النفس الإجتماعي، زهران، حامد، عالم الكتب، القاهرة، ط٥، ١٩٨٤

٣٧- فصول من الأخلاق الإسلامية في ضوء الكتاب والسنة، عبد الله سيف الأزدي جدة، دار الأندلس الخضراء، ١٤٢٠هـ.

٣٨- في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيبقية، سليمان ياقوت، مصر الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية (١٩٨٥م)

٣٩- في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، البدراوي زهران، القاهرة دار الآفاق العربية (٢٠٠٨م).

٤٠- في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) خليل أحمد عمايرة، ط١، جدة، المملكة العربية السعودية عالم المعرفة (١٩٨٤م).

٤١- قضايا العصر، مركز الدراسات والإعلام دار إشبيليا، الزنيدي، عبد الرحمان بن زيد،الرياض، ط١، (١٤١٨ه/١٩٩٨م.)

٤٢- القيم التربوية في القصص القرآني، سيد طهطاوي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٦م.

٤٣- الكتاب كتاب سيبويه تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، الطبعة الثانية مكتبة الخانجي القاهرة الناشر دار الرفاعي بالرياض. (١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م).

٤٤- كتاب نون والقلم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة لسانية تربوية د/ وليد العناني مجلة الجامعة أم القرى لعلوم اللغات عدد(٢) ١٤٠٣(٢٠٠٩م) .

٤٥- اللغة العربية كلغة ثانية، والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب د/هاديا خزانة كاتبي، مجلة جامعة دمشق، عدد(٢)، (٢٠١٢م).

٤٦- اللغة تدريسا واكتسابا، السيد محمود أحمد السيد، دار الفيصل الثقافية، ط١، الرياض، (١٤٠٩هـ).

٤٧- مدخل إلى علم اللغة، محمود فهمي حجازي :، القاهرة ــ مصر ــ دار قباء .

٤٨- مدخل إلى علم اللغة، محمود فهمي حجازي، القاهرة ــ مصر ــ دار قباء

٤٩- المدخل إلى علم اللغة، ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب: ٣٧، ٣٨، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، (١٩٩٦م).

٥٠- مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، جاك ريتشارد، ترجمة محمد صال وآخرون، دار الكتب الرياض (١٩٩٩م)

٥١- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة (٢٠٠٤م)

٥٢- المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي، تح: محمد أحمد جاد، طبعة المكتبة العصرية، صيدا بيروت (١٩٨٦م).

٥٣- مسند الإمام أحمد بن حنبل، يروت، مؤسسة الرسالة، (١٤٠٣ هـ.)

٥٤- المشكلات الدلالية، معوقات اللغة العربية في الجامعات العالمية د/ السيد محمد سالم العوضي وآخرون، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض، ط١(١٤٣٨هـ)

٥٥- مشكلات تعليم اللغةالعربية، سمية دفع الله أمين،، وينظر: صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، محمد يعقوب الهندي الأعظم .

٥٦- المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين للغة العربية لغير الناطقين بها، نجلاء البيطاري، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، السيد محمد العوضي، مشكلات تعليم العربية سمية دفع الله أحمد الأردن .

٥٧- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي،أحمد بن محمد بن علي تحقيق عبد العظيم الشناوي، المكتبة العلمية، بيروت، ط٢، ٢٠١٠م.

٥٨- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصطفى، إبراهيم، وآخرون مطبعة دار الدعوة، تركيا، (١٩٨٩م).

٥٩- منهج الايسسكوا لتدريب اللغة العربية لغير الناطقين بها، أساسيات طريقة التدريس، والتربية العلمية لدورات تدريب المعلمين، إسحاق أيتن: ٤٩، المنظمة الإسلامية للتدريب والعلوم والثقافة، ايسسيكوا (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م).

٦٠- المنهج القرآني في تربية القيم الأخلاقية والاجتماعية، الزباخ، أحمد مطبعة بني ازناسن، سلا، ط١، ٢٠٠٤م.

٦١- المؤتمر الدولي الأول للناطقين بغيرها، الحاضر والمستقبل المنتدى العربي، التركي ط١(٢٠١٩م) .

٦٢- النبر والتنغيم في اللغة الصينية الماندرين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، قسم اللغة العربية وآدابها، (٢٠١٧م)

٦٣- النحو الوظيفي، إبراهيم عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، ط١١، القاهرة (٢٠٠٨م).

فهرس المحتويات

م	الموضوع
١	الملخص
٢	مقدمة
٣	أهمية البحث
٤	منهج البحث
٥	أسئلة البحث
٦	خطة البحث
٧	تمهيد: المنهج التقابلي ودوره في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
٨	المبحث الأول: المشكلات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
٩	المبحث الثاني: المشكلات غير اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
١٠	نتائج البحث.
١١	المصادر والمراجع
١٢	فهرس المحتويات