علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية

« دراسة نظرية تطبيقية »

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

الدكتور/ عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي

قسم تأهيل معلمي اللغة العربية - معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

مقـدمـــة :

كان الاعتقاد السائد لدى الغالبية من اللغويين ومعلمي اللغات الأجنبية، في فترة زمنية سابقة، أن اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية[1] يتأثر بأنظمة اللغة الأم للدراس، وكان يُعتقد أن هذا التأثير مباشر وسلبي في الغالب، وأن ناتج عن تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الهدف[2].

هذا الاعقاد يمثل مدرستين: إحدهما نفسية عرفت بالمدرسة السلوكية Behavioral School، وثانيتهما لغوية عرفت بالمدرسة البينوية Structal School، نشأتا في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين، وسيطرتا على الميدان فترة تربو على نصف قرن، وقد اتفق أصحاب هاتين المدرستين في معظم آرائهم حول طبيعة اللغة وأساليب تعلمها وتعليمها، ونتج عن هذا الاتفاق في الآراء اتجاه لغوي نفسي تعليمي يمكن أن نطلق علية في هذا البحث: الاتجاه السلوكي البنيوي Behavioral Structural Approach[3].

نتيجة لتبني هذا الاتجاه، ظهر في الميدان مناهج في البحث، كالتحليل التقابلي Contrastive Analysis، وتحليل الأخطاء Error Anslysis، ثم قام على أساس من هذه المناهج مذاهب ومداخل في تعليم اللغات الأجنبية أهمها: المدخل السمعي الشفهي Oral-Aura Approach، الذي أنبثق منه طرائق لتدريس اللغات الأجنبية، كان من أبرزها: الطريقة السمعية الشفهية Audio lingual Method[4]، وكان ينظر إلى اكتساب اللغة، في ضوء هذا الاتجاه وما انبثق عنه من طرائق، على أنه بناء عادات سلوكية آلية، وأن تعلم لغة ثانية يتطلب بناء عادات جديدة تحل محل عادات اللغة الأم.

ساد هذا الاتجاه حتى نهاية العقد الخامس من القرن العشرين، وبقيت تطبيقاته في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حتى نهاية السبعينيات الميلادية، ثم ظهر اتجاه لغوي نفسي آخر عرف بالاتجاه العقلاني المعرفي Cognitive Approach، تزعمه اللغوي الأمريكي المعاصر نوم تشومسكي (Noam chomsky 1928)، وهاجم من خلاله السلوكية البنيوية، ثم أعلن فيما يعد نظريته الفطرية Nativistic Theory حول اكتساب اللغة[٥].

كانت معظم آراء تشومسكي، رائد هذا الاتجاه، موجهه في المقام الأول إلى اكتساب الطفل لغته الأم، لا عتقاده أن اكتساب اللغة الثانية يختلف عن اكتساب اللغة الأم، وأنه يتطلب عمليات عقلية أكثر تعقيداً من العمليات التي يتطلبها اكتساب اللغة الأم، بيد أن هذا الاعتقاد لم يمنع باحثين آخرين[٦] من الاستفادة من هذا الاتجاه في تفسير نتائج دراسات أجريت في مجال اكتساب اللغة الثانية، كنتائج الدراسات المورفيمية، ونتائج الدراسات في تحليل الأخطاء، وبخاصة تلك الدراسات المنبثقة من الآراء الحديثة في اللغة المرحلية، التي لم تُبن على أساس من التحليل التقابلي.

أما تفسير أصحاب هذا الاتجاه عن علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية فمختلف اختلافاً بيّناً عن تفسير أصحاب الاتجاه السابق لهذه العلاقة، ففي نظر هؤلاء أن قواعد اللغة الأم للدارس لا تتحكم في مسار اكتسابه للغة الهدف، ولا تحدد مواطن السهولة والصعوبة فيها، كما يعتقد السلوكيون، وإنما يحدد ذلك القواعد الكلية Universal Grammar، التي تشترك فيها معظم لغات العالم، والموجودة في عقل الإنسان منذ الولادة، بصرف النظر عن لغته الأم أو ثقافته، فالقواعد الكلية هي التي توجه اكتسابه للغة الهدف، من خلال جهاز وهمي يسمى: أداة اكتساب اللغة Language Acquition Device (LAD)[٧].

وسوف نستعرض في هذا البحث - إن شاء الله - دور اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية من وجهات نظر مختلفة، بدءاً بالآراء التي تؤمن بتأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، كمنهج التحليل التقابلي، ومروراً بمنهج تحليل الأخطاء، وانتهاء بالاتجاهات الفطرية المعرفية الحديثة المخالفة لهذه الآراء[٨]، ثم نقدم دراسة ميدانية أجريت على مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، ونناقش نتائجها في ضوء الاتجاهات والدراسات السابقة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعريف بالاتجاهات والآراء حول علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الهدف، منذ ظهور الدراسات اللغوية التطبيقية حتى الآن، وتحديد علاقة لغات الدارسين الأم باكتسابهم اللغة العربية لغة ثانية من خلال نتائج الدراسة الميدانية، وقد جمعت في هذا البحث بين الجانبين: النظري والتطبيقي، لاعتقاد أنه يصعب الفصل بينهما، وأن كلاً منهما مكمل للآخر ومهم للقارئ العربي ليقف على الاتجاهات والمذاهب التي سيطرت على ميدان تعليم اللغات الأجنبية في فترات سابقة، وتأثر بها ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية، وليدرك ما اندثر من هذه الاتجاهات والمذاهب وما بقي منها في برامج تعليم اللغة العربية.

أهمية البحث:

الحديث عن دور اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف، سواء أكانت ثانية أم أجنبية، ليس جديداً في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يميلون إلى تبني رأي واحد في تفسير عملية اكتساب اللغة الثانية، وطرح

الآراء الأخرى جانباً، ثم وضع الخطط وبناء المناهج وتأليف الكتب الدراسية، وإعداد الاختبارات على أساس من هذا الرأي.

فالمتتبع لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مثلا يلاحظ أن عدداً منها يركز على مشكلات تعليم اللغة العربية لناطقين بلغات معينة، باعتبار أن لدى كل مجموعة من المتعلمين مشكلات خاصة بهم، بسبب تأثير لغتهم الأم، فليس غريباً أن نجد كتباً خاصة بتعليم العربية للناطقين باللغة الفرنسية، وأخرى للناطقين باللغة الإنجليزية أو الألمانية أو الإسبانية أو الروسية أو الأردية أو غيرها، كما نجد كتباً أخرى لا تعير هذا الأمر أي اهتمام، على الرغم من إيمان القائمين عليها بتأثير اللغة الأم في اكتسابة اللغة الثانية تأثيراً سلبياً.

وتأتي أهمية هذا البحث في عرضة للآراء والاتجاهات في هذا الموضوع، ومناقشتها في ضوء النظريات اللغوية النفسية، وما انبثق عنها من آراء وتطبيقات تربوية، ثم تقديم آراء واقتراحات مدعمة بنتائج دراسة ميدانية أجرها الباحث على عدد من دارسي اللغة العربية الناقين بلغات أخرى.

أحسب أن هذا البحث، بشقيه النظري والتطبيقي، مهم للقائمين على تعليم اللغة العربية، ومعين لهم في التخطيط وبناء المناهج ووضع المقررات وتأليف الكتب وإعداد الاختبارات، كما أنه معين للمعلم - بصفة خاصة - في اختيار مادته وتنظيمها وتقديمها بما يتناسب مع طلابه.

خطوات البحث :

قسمت البحث إلى قسمين رئيسين : قسم نظري، تحدثت فيه عن المناهج القديمة والحديثة في النظرة إلى علاقة لغة الدراس الأم باكتساب اللغة الهدف، وما وجه إلى هذه المناهج من نقد، وقسم عملي تطبيقي،

جمعت مادته من مائة دارس للغة العربية ثانية، في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، في مهارتي الكلام والكتابة.

والقسم النظري من هذا البحث ليس سرداً للدراسات السابقة، وإنما هو دراسة تحليلية نقدية للمناهج القديمة والحديثة، التي تعرضت لعلاقة اللغة الأم باكتسب اللغة الثانية، في ضوء ما يعرف باللغة المرحلية Interlanguage . الدراسة النظرية.

علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية في ضوء الاتجاهات القديمة:

كان الاتجاه السلوكي البنيوي هو المسيطر على الدراسات اللغوية التطبيقية في الخمسينيات الميلادية من القرن العشرين، وكان ينظر إلى اكتساب اللغة -في ضوء هذا الاتجاه- بوصفه عادة سلوكية يسهل السيطرة عليها، وجزءاً من السلوك الإنساني العام، الذي تشكله البيئة المحيطة بالطفل، كالوالدين والأقران والمعلمين، ويخضع لقانون المثير والاستجابة والتعزيز، دون ارتباط بالتفكير العقلي، أو اعتماد على الفطرة اللغوية التي هي أهم سمات الإنسان بعد العقل.

انتقلت هذه النظرة إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ثم ظهر في الميدان اتجاه بنيوي سلوكي، عرف بالمذهب السمعي الشفهي Aural- oral Approach وقد تبنى هذا المذهب، وطبقه في ميدان تعليم اللغات الأجنبية مجموعة من اللغويين التطبيقيين المؤيدين للاتجاه السلوكي البنيوي[٩]، فتعلم اللغة الثانية - في نظر هؤلاء - بناء عادات لغوية جديدة في مقابل عادات اللغة الأم التي نمت مع الإنسان منذ طفولته، والتي سوف تتدخل في عادات اللغة الهدف وتتداخل معها، فتؤثر فيها تأثيراً سلبيا، وتعوق تعلمها[١٠].

وقد اعتمد هذا المذهب على الدراسات التحليلية التقابلية .Contrastive Analyysis Studies، لأن بناء عادات جديدة لغة الهدف، مخالفة لعادات اللغة الأم، يتطلب المقارنة بين أنظمة اللغتين: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية، وهذا ما سوف نتحدث عنه في الفقرة الآتية إن شاء الله.

التحليل التقابلي Contrastive Analysis :

ثمة نوعان من التحليل التقابلي: أحدهما نظري، يعنى بدراسة اللغات دراسة نظرية بهدف الوصول إلى فهم حقيقي لطبيعة اللغة الإنسانية، وثانيهما تطبيقي، نشأ لخدمة تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، فكانت تطبيقاته موجهة إلى حجرة الدراسة وطريقة التدريس، وما يرتبط بهما من منهج ومواد تعليمية وأنشطة صفية ووسائل تقويم، لهذا أطلق عليه بعض الباحثين: التحليل التقابلي التطبيقي Applied Contrastive analysis[11].

وسوف نقتصر هنا على النوع الثاني، لارتباطه المباشر بتعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة ما يتعلق منه بموضوع هذا البحث، وهو علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، وللأهمية التي كانت له في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، عندما كان يعتمد عليه في وضع الخطط وإعداد المناهج وتأليف الكتب وبناء الاختبارات في برامج تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تعريفه وبيان أهدافه :

يعرف التحليل التقابلي التطبيق بأنه: مقارنة بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة اللغة الهدف، وتحديد مواطن التشابه والاختلاف بينهما في الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية، والهدف منه الوقوف على مواطن السهولة ومواطن الصعوبة في تعلم اللغة الهدف[12]،

وتحديد الأخطاء التي يُتوقع أن يقع فيها الدارس في مرحلة تعليم اللغة الهدف، بناء على ذلك يتم تحديد العناصر والأنماط في اللغة الهدف، التي ينبغي تعليمها للمتعلم، وتدريبه عليها بشكل مكثف، لاختلافها عن العناصر والأنماط المقابلة لها في لغته الأم، والتخفيف من تدريس العناصر والأنماط المشابهة لمقابلاتها في اللغة الأم أو إهمالها.

وللغويين تجاه التحليل التقابلي رأيان: أحدهما: حاد Strong View، والآخر ضعيف Weak View يعتقد أصحاب الرأي الحاد أنه يمكن التنبؤ بأخطاء الدرس في اللغة الهدف قبل وقوعه فيها، كما أنه يمكن تحديد درجة استفادته من محتوى مواد تعليمية معينة، بناء على نتائج التحليل التقابلي بين لغته الأم واللغة الهدف، لهذا يطلق على هذا الرأي رأي قَبْلي Priori View، أو رأي توقُّعي Predictive VIEW.

أما أصحاب الرأي الضعيف فيرون أنه يصعب الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي، وتوقع أخطاء الدارس في اللغة الهدف، لكن يمكن تفسيرها على أساس من لغته الأم بعد وقوعه فيها، لهذا يطلق على هذا الرأي رأي بَعْدي Posterioir View، أو رأي تفسيري Ecplanatory View[١٣].

فرضيات التحليل التقابلي:

يقوم التحليل التقابلي التطبيقي، وبخاصة الاتجاه الحاد فيه، على عدد من الفرضيات الأساسية، ذات العلاقة بطبيعة اللغة، وأساليب اكتسابه وتعلمها وتعليمها، وإعداد المواد التعليمية ووسائل التقويم، هذه الفرضيات يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١ ـ أن اللغة عادة سلوكية آلية، مثل السباحة وقيادة السيارة والكتابة على الآلة الكاتبة، يكتسبها الإنسان كما يكتسب هذه العادات، بواسطة التقليد والتكرار والحفظ والتعزيز.

٢ ـ أن تعلم لغة أجنبية يتطلب بناء عادات لغوية جديدة، تحل محل عادات اللغة الأم.

٣ ـ أن صعوبة اللغة الهدف تعتمد على درجة الاختلاف بين لغة المتعلم واللغة الهدف، فإذا كثرت الاختلافات بينهما ازدادت صعوبات اللغة الهدف، وكثرت الأخطاء والعكس بالعكس.

٤ ـ أنه يسهل توقع أخطاء الدارسين، أو تفسيرها بعد الوقوع فيها، إذا عرفت الاختلافات بين أنظمة لغة الدارس الأم و أنظمة اللغة الهدف.

٥ ـ أن نتائج الدراسات التقابلية سوف تعين واضعي المناهج، ومؤلفي الكتب الدراسية، على اختيار المواد التعليمية وترتيب محتوياتها، بما يناسب الطلاب الناطقين بلغة معينة، بحيث يُركز على مواطن الاختلاف بين لغتهم الأم واللغة الهدف، وتهمل مواطن التشابه بينهما.

٦ ـ أن هذه النتائج تعين المعلم على تغيير طريقته في التدريس، وتنويع أنشطته الصيفية، وتحسين أدائه، بما يتناسب مع نوعية طلابه وخلفيتهم اللغوية، كما تفيد في توجيه الدارس إلى التركيز على عناصر الاهتمام كثيراً بالعناصر والأنماط المشابهة لما في لغته الأم[١٤].

ولنتائج المقارنة بين لغة الدراس الأم واللغة الهدف عدة احتمالات، فقد يتبين أنه لا فرق بين اللغتين في العنصر أو النمط موضوع المقارنة، كلفظ: باب في العربية و Door في الإنجليزية، وقد يتبين أن نمطين في اللغة الأم يقابلهما نمط واحد في اللغة الهدف، فكلمتا: عم وخال في العربية يقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة هي UnCle وقد يتبين من المقارنة أيضاً أن نمطاً ما في اللغة الأم ليس له مقابل في اللغة الهدف، فالأفعال الإنجليزية

المساعدة am, is, are ، كما في : I am teacher, He is a doctor, and We are on vacation ، ليس لها مقابلات في اللغة العربية ، ومثل ذلك صوتا : \p\ \v\ الإنجليزيين اللذين لا مقابل لهما في العربية ، كما أن العنصر قد يوجد في اللغتين مع اختلاف في التوزيع الموقعي ، فكلمة Water الإنجليزية تقع اسماً ، كما في : a glass of water ، وتقع فعلاً كما في water the garden ، وتقع اسماً يقوم مقام النعت كما في : Water meter ، لكنها لا تقع صفة إلا بتعديل في شكلها ، كما في : watery substance ، أخيراً ، قد يتبين من المقارنة اختلاف اللغتين في نمط ما اختلافاً بيِّناً ، كترتيب النعت والمنعوت في العربية والإنجليزية ، فالعبارة العربية : الرجل السمين ، التي يتقدم فيها المنعوت على النعت ، تقابلها العبارة الإنجليزية : The fat man ، التي يتقدم فيها النعت على المنعوت[١٥] .

نقد التحليل التقابلي :

انتقد منهج التحليل التقابلي في كثير من مبادئه وتطبيقاته ، ولم يقتصر الهجوم على الاتجاه الحاد فيه ، بل تعدى ذلك إلى نقد الاتجاه التفسيري الضعيف ، الذي يعد أكثر خطورة من سابقه ، بيد أن معظم الانتقادات كانت موجهة إلى أربعة جوانب هي : الأساس النظري الذي قام عليه التحليل التقابلي ، والشك في إمكان مقارنة اللغات مقارنة حقيقية في ضوء هذا المنهج ، وعدم قدرته على التنبؤ بأخطاء الدارسين قبل الوقوع فيها ، والخلط بين القضايا اللغوية والقضايا النفسية وفيما يلي تفصيل لهذه الجوانب :

١ ـ الشك في الأساس النظري :

ذكرنا في موضع سابق أن التحليل التقابلي انبثق من الاتجاه السلوكي البنيوي ، الذي يرى أن اكتساب اللغة ما هو إلا تكوين عادات سلوكية آلية ، يعتمد علي المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة ، وأشرنا إلى انتقاد

المعرفيين الفطريين لهذا الاتجاه، وتأكيدهم أن هذه العوامل التي توصل إليها السلوكيون قد تنطبق على الحيوانات والطيور والأسماك في المختبرات، لكنها لا تنطبق على سلوك الإنسان بعامة، وسلوكه اللغوي بخاصة، ذلك الإنسان الذي ميزه الله عن سائر المخلوقات بميزات عديدة، منها العقل الذي يفكر به ويوجه سلوكه، واللغة المبدعة المرتبطة بهذا العقل.

يؤكد تشومسكي، زعيم المعرفيين الفطريين، أننا لا نستطيع تحديد استجابة معينة من خلال المثير الذي قد نتحكم فيه، وأن التعزيز والمحاكاه وغيرهما لا يؤديان إلى التعلم المطلوب، ثم يؤيد رأيه هذا بنتائج الدراسات التي اثبتت أن الوالدين نادراً ما يشجعان طفلهما أو يكافئانه على النطق السليم، أو يصححان أخطاءه اللغوية، وأنهما إن فعلا ذلك فإن الطفل لا يلتفت إلى هذا التصحيح، ولا يستفيد منه في تعديل سلوكه اللغوي، ويرى تسومسكي أن تفسير السلوكيين يعارض فرضية البناء الإبداعي في اللغة Creative Construction Hypothesis، التي نادى بها في كتاباته، والتي تعني أن الإنسان الذي يعيش في بيئة معينة، ويتلقى فيها لغته الأم، يكون قادراً على فهم تراكيب هذه اللغة، وإنتاج جمل سليمة، والحكم عليها بالصحة والخطأ، وإن لم يسمع بهذه التراكيب من قبل[١٦].

هذه الانتقادات، وإن كانت موجهة في الأصل إلى تفسير اكتساب اللغة الأم، سرعان ما دخلت ميدان اكتساب اللغة الثانية، واستخدمت للهجوم على منهج التحليل التقابلي، فاكتساب اللغة الأم إذا لم يكن اكتساب عادات سلوكية آلية، كما كان يعتقد، فإن مبدأ التداخل في اكتساب اللغة الثانية، الذي سببه رسوخ عادات اللغة الأم لدى متعلم اللغة الثانية، سوف يسقط من أساسه، لأن منهج التحليل التقابلي يقوم على الجزم بأن اكتساب اللغة الأم اكتساب عادات، وأن تلك العادات تنتقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، فتتداخل معها.

٢ ـ صعوبة المقارنة بين اللغات :

شك عدد من الباحثين في التوصل إلى نتائج عملية مفيدة في ضوء منهج التحليل التقابلي، بسبب اعتماده على الجانب اللغوي الشكلي عند التحليل، وإغفاله جوانب أخرى لا تقل أهمية عن هذا الجانب، كاختلاف السياقات وتغير المواقف الاجتماعية واختلاف الميول والاستعدادات وغير ذلك، ولعل خير مثال على ذلك قضية تناظر الترجمة Translation Equivalence، فكثيراً ما يترجم التحليليون التقابليون جملة ما في لغة إلى جملة في لغة أخرى ترجمة شكلية فقط، فيصفونهما بأنهما متماثلتان، ويهملون جانب المعنى والوظائف الاتصالية والمعاني التداولية لكل منهما، والأصل أن تتفق الجملتان مبنى ومعنى واستعمالاً، بل إن مقارنة اللغات مقارنة شكلية دقيقة يعد أمراً صعباً حتى في نظر البنيويين أنفسهم، فضلاً عن غيرهم، فهذا ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfied 1887-1949)، رائد البنيوية الأمريكية، يرى أن الاختلاف بين اللغات كبير، وأن الهواة بينها واسعة، تقف دون تقدم الباحثين في الوصول إلى نظام عام تتفق فيه لغات العالم أو معظمها[١٧]، إذا كان الأمر كما يرى بلومفيلد، وهو ما يراه غيره أيضاً من السلوكيين البنيويين، فكيف يمكن إيجاد نظام من التقابل بين اللغات مع غياب الحد الأدنى من التشابه بينها، يزداد الأمر تعقيداً إذا أدركنا أن معظم الدراسات التقابلية، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، كانت حول اللغات المنتمية إلى فصيلة واحدة أو فصائل متقاربة، كالتقابل بين الإنجليزية والإسبانية، والإنجليزية والفرنسية، والإنجليزية والألمانية، ونحو ذلك[١٨].

٣ ـ صعوبة التنبؤ بأخطاء الدارسين :

أدى تركيز التحليل التقابلي على الجانب الشكلي، وإهمال المعنى والاستعمال والعوامل المرتبطة بهما، إلى الشك في صحة الفرضية الأساسية لمنهج التحليل التقابل، وهي أن لغة الدارس الأم القوة الموجهة له في تعلمه اللغة الهدف، مما أدى إلى الشك في قدرته على التنبؤ بأخطاء الدراسين وتحديدها قبل الوقوع فيها، وأيضا قلة الاستفادة من هذا المنهج في ميدان تعليم اللغات الأجنبية[١٩].

وقد ثبت في عدد من الدراسات أن كثيراً من الأخطاء، التي توقَّع أصحاب التحليل التقابلي وقوع الدارسين فيها، لم تقع بالفعل، وأن الدارسين وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة أصلاً[٢٠]. لقد أثبتت هذه الدراسات أن توقع أخطاء المتعلمين، بناء على اختلاف أنظمة لغاتهم الأم عن أنظمة اللغة الهدف، ليس بالأمر اليسير، بل هو حكم نظري مسبق، لم تؤيده نتائج الدراسات في تحليل الأخطاء، ولا الدراسات المورفيمية، ولا غيرها من الدراسات في اللغة المرحلية.

٤ ـ الخلط بين القضايا اللغوية والقضايا النفسية :

أدى الحكم النظري لدى التحليليين التقابليين إلى الخلط بين القضايا اللغوية النظرية والقضايا النفسية ذات العلاقة باكتساب اللغة، حيث ربطوا اختلاف أنظمة لغة الدارس الأم عن أنظمة اللغة الهدف بصعوبة تعلم اللغة الهدف من ناحية، وربطوا هذه الصعوبة بحتمية الوقوع في أخطاء محددة من ناحية أخرى، وهذا ما اعتبره المعرفيون نقطة ضعف في فرضية التحليل التقابلي.

فالمعرفيون يرون أن اختلاف أنظمة اللغتين مسألة لغوية، أما الصعوبات فمسألة نفسية، ولا يصح -في نظرهم- التوصل إلي الصعوبات مباشرة من خلال معرفة الاختلاف اللغوي فقط، بل يذهب بعض المعرفيين إلى أبعد من هذا، إذ يفسرون كثرة أخطاء المتعلم في جملة ما بأنها دليل على عدم صعوبتها، بدليل عدم اكتراثه بها، في المقابل، فإن خلو جملة ما من الأخطاء لدى المتعلم قد يكون دليلاً على اهتمامه بها لصعوبتها، وبذله جهوداً كبيرة لإتقانها، والحذر من الخطأ فيها[٢١].

لقد اتضح من خلال عدد من الدراسات أن أصحاب الرأي التفسيري الضعيف أكثر واقعية، لاهتمامهم بالدارس نفسه، وجمع المعلومات عنه في مرحلة تعلم اللغة الهدف، ثم وصف هذه المعلومات وتحليلها وتفسيرها، بدلاً من البحث في اللغة الأم، كما كان الحال في منهج التحليل التقابلي، لهذا أصبح رأيهم هذا أساساً لا تجاه آخر في تعليم اللغات الأجنبية، عرف بمنهج تحليل الأخطاء Error Analysis وقد أسهم هذا الرأي، كغيره من الآراء والاتجاهات الحديثة، في تقويض دعائم التحليل التقابلي وكشف عيوبه، ونبه إلى ضرورة إعادة النظر في قضايا تعليمية كثيرة، قامت على تنبؤات أصحابه[٢٢].

علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية في ضوء الاتجاهات الحديثة:

لم يعد الاتجاه السلوكي البنيوي ذا قيمة يُعوَّل عليها في تفسير اكتساب اللغة لدى أصحاب الاتجاهات اللغوية النفسية الحديثة التي ظهرت في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، ولم يعد هؤلاء المحدثون يؤمنون بدور اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية بالدرجة التي يراها السلوكيون البنيويون، إلا في مجال الأصوات، كما أن نقل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهدف -

إن وجد- ما هو إلا مصدر واحد من مصادر الخطأ، وجزء يسير لا يستحق كل ما يبذل فيه من وقت وجهد، وأن ثمة أسباباً أخرى، كالمنهج أو المعلم أو اللغة الهدف أو الدارس نفسه أو غير ذلك من الأسباب، يستدل هؤلاء المحدثون على ذلك بما أشرنا إليه، وأثبتته نتائج الدراسات في اللغة المرحلية، من أن الدراسين كثيراً ما يقعون في أخطاء، ويواجهون صعوبات في تعلم اللغة الهدف، لم يتوقعها مؤيدو التحليل التقابلى، وأنهم لم يقعوا في الكثير من الأخطاء المتوقعة.

لم يكن هذا التفسير لسلوك المتعلمين تحولاً من منهج التحليل التقابلي إلى منهج تحليل الأخطاء وحسب، بل أصبح بداية لاستقلال ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وإيذاناً بظهور علم واسع النطاق، هو: اكتساب اللغة الثانية Second Language Acquisition، في ضوء اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، لقد اتخذت الاتجاهات الحديثة مناهج مختلفة في دراسة اللغة المرحلية وتحليلها، كان أبرزها تحليل الأخطاء، والدراسات المورفيمية وغيرها، مما سوف نتحدث عنه في الأسطر الآتية[٢٣].

تحليل الأخطاء Error Analysis :

عرف تحليل الأخطاء في الخمسينيات من القرن العشرين، وتأثر في بدايته بالمنهج السلوكي البنيوي، واعتمد على منهج التحليل التقابلي في تفسير أخطاء الدارسين، فهذا المنهج إذن ليس حديث النشأة، لكنه عدّ حديثاً بالنظر إلى ما حدث فيه من تطور في منهاجه في بداية العقد السابع من القرن العشرين، وبخاصة بعدما أصدر س بت كوردر S. Pit. Corder كتابه The Significance of Learners' Errors أهمية أخطاء المتعلمين[٢٤].

تعريفه وبيان أهدافه :

تحليل الأخطاء هو : دراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف، أما الأخطاء التي هي موضوع هذا المنهج فهي : مخالفة أداء الدارس نظام اللغة الهدف، وانحرافه عنه بشكل متكرر ومنتظم[٢٥].

والأخطاء - في ضوء هذا المنهج - ليست مرضاً أو جرحاً ينبغي استئصاله، كما يعتقد أصحاب المنهج التحليلي التقابلي، بل هي نظام خفي من القواعد المحكمة لدى المتعلم، في صورة محاولات منظمة ومدروسة، يقوم بها ويرسم معالمها ويحدد خطواته فيها بنفسه، بحثاً عن نظام يعتمد عليه ويسير فيه، للنجاح في تعلم اللغة الهدف، فهي مرحلة خصبة ينبغي الاستفادة منها في الدراسات اللغوية النفسية، حيث تقدم للباحث معلومات عن حالة المتعلم ونظامه اللغوي في كل مستوى، ودرجة معرفته بعناصر اللغة الهدف وأنماطها وقواعدها ومهارتها[٢٦].

وإذا كان منهج التحليل التقابلي يُركز على المقارنة بين أنظمة لغة الدارس الأم واللغة الهدف، فإن المنهج الحديث لتحليل الأخطاء يركز على مقارنة أخطاء الدارس في اللغة الهدف باللغة الهدف نفسها، فتحليل الأخطاء إذن شبيه بالاتجاه الضعيف في التحليل التقابلي من ناحية الانطلاق من الدارس نفسه، بدلاً من الانطلاق من اللغة الأم، لكنه يختلف عنه من حيث التحرر من تأثير اللغة الأم، والتركيز على اللغة الهدف.

والهدف من تحليل الأخطاء مساعدة الباحثين والمعلمين ومُعدى المناهج ومؤلفي الكتب لبرامج تعليم اللغات الأجنبية، وتزويدهم بالصعوبات التي غالباً ما تواجه المتعلمين، وبيان الأخطاء الشائعة لديهم في الأصوات والصرف والنحو والدلالة والثقافة في كل مرحلة من مراحل تعلم

اللغة الهدف، بصرف النظر عن لغاتهم الأم وخلفياتها الثقافية، فالهدف من تحليل الأخطاء إذن تطبيقي تعليمي[٢٧].

أنواع الأخطاء وأسبابها :

تصنف الأخطاء - في ضوء هذا المنهج - إلى نوعين : أخطاء تعود إلى اللغة الهدف، وتسمى أخطاء داخلية Intralingual Errors، وأخطاء سببها تأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف، وتسمى أخطاء بيْنيّة Interlingual Errors .

فالأخطاء الداخلية لها أسباب كثيرة، منها : الجهل بالقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ، إما لكون الدارس لم يتعلم القاعدة، فيخطئ في النمط خطأ عشوائياً[٢٨]، كأن يرفع متعلمُ اللغة العربية المبتدئ الكلمات الواقعةَ حالاً أو تمييزاً أو ظرفاً، جهلاً منه بأحكامها في الإعراب، لأن هذهَ الموضوعات النحوية غالباً ما تقدم للمتعلمين في مرحلة متأخرة من تعلم اللغة .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

ومنها : الجهل بقيود القاعدة Ingorance of Rule Restrictions، فقد يتعلم الدراس قاعدة ما، لكنه لم يستكمل شروطها ومحترزاتها، ظناً منه أنه قد أحاط بها علماً، أو لأنها لم تقدم له كاملة، متابعة لمبدأ التدرج في تقديم النمط أو القاعدة التي تحكمه . فإذا تعلم الدارس مثلا وجوب المطابقة بين الفعل والفاعل في مثل : محمد يذهب إلى المدرسة، هند تذهب إلى المدرسة، التلاميذ يذهبون إلى المدرسة والبنات يذهبن إلى المدرسة- فإنه قد ينتج جملاً مثل : يذهبون التلاميذ إلى المدرسة، أو يذهبن التلميذات إلى المدرسة، جهلاً منه بشرط قاعدة المطابقة الذي لم يتحقق في المثالين الأخيرين، وهو تقدم الفاعل على فعله[٢٩].

ومنها المبالغة في التعميم Overgeneralization ، وهي القياس الخاطئ أي تعميم قاعدة الدارس في درس سابق على أبنية لا تنطبق عليها هذه القاعدة، كأن يجر الاسم الممنوع من الصرف بالكسرة[٣٠]، وقريب من هذا السبب سبب آخر، هو : التطبيق الناقص للقاعدة Incomplete Application of Rules ، كأن يستخدم الدارس جمع الكثرة مكان جمع القلة، لجهله بأن ما جمعه لا يجمع جمع كثيرة، لكونه أقل من عشرة، أو يستخدم الياء والنون للجمع والمثنى في حالات الرفع والنصب والجر، وغالباً ما يحدث التطبيق الناقص للقاعدة عندما يضطر الدارس إلى استعمال اللغة الهدف في وقت مبكر، أي قبل أن يصل إلى مستوى تعليمي يؤهله لهذه المرحلة[٣١].

ومن هذه الأسباب الافتراضات الخاطئة حول اللغة الهدف False Concepts Hypotheses ، كأن يعتقد المتعلم أن كلمات معينة في اللغة العربية مثلا مؤنثة وهي مذكرة أو العكس، أو يعتقد خطأ أن صيغة المضارع في العربية تكون دائماً للزمن الحاضر أو المستقبل، وأن صيغة الماضي تكون دائماً للزمن الماضي فجملة : لم يذهب محمد إلى المدرسة هذا الصباح، تدل على الزمن الماضى، بسبب دخول أداة النفي (لمْ) عليها رغم أن (يذهب) فعل مضارع، وقد يخطئ الدارس نتيجة هذا الافتراض الخاطئ فيقول : لمْ ذَهَبَ محمد إلي المدرسة هذا الصباح وجملة : إذا دخل المعلم فاسأله، تدل على المستقبل، بسبب دخول الأداة (إذا)، رغم أن الفعل (قام) فعل ماض، قد يخطئ الدارس نتيجة هذا الافتراض فيقول : إذا يدخل المعلم فاسأله[٣٢].

ومن الأسباب أيضاً التبسيط Simplification ، وهو لجوء الدارس إلى إنتاج تركيب مبسط تبسيطاً مخلاً، بدلاً من التركيب السليم الكامل، كأن يخلو التركيب من حروف الجر أو أدوات العطف أو الضمائر

والموصولات أو غيرها من الأداوت الضرورية لصحة الجملة[٣٣]، وهذا نمط من أنماط التهجين أو الرطانة Pidginization ، التي تعد مرحلة من مراحلة تعليم اللغة الهدف .

وهناك أخطاء أخرى سببها المنهج بمفهومه العام، من كتب ومعلمين وطرائق تدريس ووسائل تقويم، فقد تركز بعض المناهج على أنماط معينة في اللغة الهدف، لاعتقاد القائمين عليها أنها صعوبات حقيقة، بسبب اختلافها عما في لغة الدارسين الأم، وتهمل أنماطاً أخرى، لتشابهها مع أنماط اللغة الأم، فيقع الدارسون في أخطاء، نتيجة التدريب المفرط على أنماط معينة في جمل مصنوعة، والمبالغة في تصويب أخطاء الدارسين فيها، وإهمال الاستعمال الطبيعي للأنماط الأساسية في اللغة[٣٤].

والمعلم نفسه قد يكون سبباً في وقوع طلابه في الأخطاء، فالأخطاء في نطق الأصوات قد تحدث نتيجة لهجة المعلم الذي قد ينطق الثاء سيناً أو تاء، والجيم جيماً قاهرية أو كافاً فارسية مثلثة (ک) أو زاياً فارسية مثلثة (ز).

فالطالب عادة ما يقلد صوت معلمه، وقد تتضاعف أخطاؤه إذا تعددت لهجات معلميه، والأمر في هذا ليس مقصوراً على الأخطاء في الأصوات، فغالباً ما يؤدي عدم التزام المعلم بالعربية الفصحى أمام طلابه إلى وقوعهم في أخطاء قد تستمر معهم حتى بعد انتهاء مرحلة اللغة، فتتحجر وتثبت، فالمعلم الذي لا يتقيد بقواعد اللغة العربية في كلامه وكتاباته لا يتوقع من طلابه أن يتعلموا لغة عربية سليمة[٣٥].

وهناك أخطاء سببها الاتصال، وتسمى Communication -based Errors ، وهي الأخطاء التي تحدث عندما يستخدم الدارس استراتيجيات اتصالية معينة، وكذلك الأخطاء التي يقع فيها الدارس نتيجة الاستقراء الخاطئ

Induced Errors، وتحدث غالباً بسبب انتقال أثر التدريب Transfer of Training، إما من تدريب إلى آخر داخل اللغة الهدف، وهو المقصود هنا في الغالب، وإما من اللغة الأم إلى اللغة الهدف[٣٦].

أما الأخطاء البَيْنِيَّة، التي تعود إلى تأثير اللغة الأم، فتعني استعانه المتعلم بأنظمة لغته الأم أثنَاء استعمال اللغة الهدف، فينتج عن هذا تداخل بين أنظمة اللغتين Interferece، وقد فصلنا القول في هذا الجانب أثناء الحديث عن التحليل التقابلي، بما لا يزيد عليه في هذا الموضع.

نقد تحليل الأخطاء :

لم يسلم تحليل الأخطأ من النقد، سواء في منهجه أم في نتائجه، بيد أن معظم النقد كان موجهاً إلى الأساليب المتبعة في جمع المادة العلمية، وصعوبة تحديد الأخطاء تحديداً دقيقاً، وكذلك الأساليب المتبعة في التحليل، والاقتصار على تحليل الأخطاء الظاهرة، بالإضافة إلى تعدد أسباب الخطأ، وهذا ما سوف نبينه في الفقرات الآتية:

١ ـ من حيث جمع المادة اللغوية :

يصعب على كثير من الباحثين تتبع المتعلمين في مراحل مختلفة من تعلم اللغة الهدف، وجمع المادة اللغوية منهم في فترات متعددة، ولمدة زمنية كافية، لهذا يلجئون إلى جمع مادتهم من عدد من المتعلمين، المتفاوتين في الكفاية اللغوية، في فترة زمنية مختلفة، يطلق على المنهج الأول: الاتجاه الأفقي Corss -sectional Approach، وعلى المنهج الثاني: الاتجاه الرأسي Longitudinal[٣٧]، ولا شك أن المنهج الثاني (الرأسي) أدق من الأول (الأفقي) وأصدق منه في تمثيل المادة العلمية (اللغوية) للغة المرحلية،

وقد انتقد تحليل الأخطاء لاعتماده كثيراً على المنهج الأول، فأثر هذا الخلل -في جمع المادة اللغوية- تأثيراً سلبياً على تحديد الأخطاء وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم على استخلاص النتائج منها[٣٨].

٢ ـ صعوبة تحديد الأخطاء :

يصعب في كثير من الحالات تحديد الخطأ تحديداً، دقيقاً، كما يصعب تحليله تحليلاً علمياً، فتحديد الخطأ يعتمد على معرفة الباحث بقصد الدارس من الجملة موضوع الخطأ، ثم إعادة بناء الجملة بناء سليماً يتفق مع قصد الدارس، وينسجم مع نظام اللغة الهدف، وهذا مطلب صعب المنال[٣٩]، فإذا قال المتعلم: أذكر قصة التي رأيتها بعيني[٤٠]، فقد يكون الخطأ في حذف أداة التعريف (أل)، وقد يكون في زيادة الاسم الموصول (التي)، وكلا الاحتمالين مقبول. ولا شك أن تعدد الاحتمال يقلل من قيمة النتائج، وما يبني عليها من تفسير وتحليل.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

٣ ـ من حيث التحليل:

غالباً ما يقتصر محللو الأخطاء على رصد الأبنية الخاطئة في النمط المراد تحليله وإغفال الأبنية الصحيحة، وهذا يعني الاقتصار على تحليل الأخطاء الظاهرة، والتي لا تمثل إلا جانباً واحداً من جوانب المشكلة، وقد اعتبر هذا الأسلوب نقطة ضعف في تحليل الأخطاء. بيد أن ثمة عاملاً مهماً لا يظهر في أداء الدارس، ولا يبرزه التحليل الشكلي، هو التحاشي Avoidance، وهو تجنب المتعلم استعمال نمط ما في اللغة الهدف؛ بسبب صعوبته أو عدم التأكد من صحته[٤١].

وقد دلت نتائج بعض الدراسات في تحليل الأخطاء أن اختلاف النمط في اللغة الهدف عما في لغة الدارس الأم لا يؤدي بالضرورة إلى

كثرة أخطائه فيه، وأن تشابه النمطين في اللغتين قد لا يؤدي إلى قلة الأخطاء أو عدمها، بقدر ما يؤدي إلى تحاشي المتعلم لهذه الأنماط[٤٢]. والتحاشي سلوك خفي يمكن التعرف عليه من خلال رصد الجمل الخاطئة والصحيحة للنمط المراد تحليله، ثم مقارنتها بالنمط المقابل له في اللغة الأم للمتعلم[٤٣].

٤ - الاقتصار على تحليل الأخطاء الظاهرة

ركزت معظم الدراسات على الأخطاء الشكلية الظاهرة في مرحلة واحدة من مراحل تعلم اللغة، وأغفلت النمو اللغوي لدى المتعلم في المراحل الأخرى السابقة لهذه المرحلة واللاحقة لها، وهذا الأسلوب لن يقود الباحث إلى معرفة سبب الخطأ معرفة حقيقية. فالاقتصار على تحليل الجمل التي تبدو خطأ في الشكل فقط، والإعراض عن جمل أخرى قد تبدو صحيحة الشكل - تحليل قاصر في نظر منتقدي منهج تحليل الأخطاء. فالدارس قد ينتج جملة سليمة الشكل في مرحلة معينة من مراحل تعليم اللغة صدفة، ثم يخطئ فيها مرات عديدة فيما بعد. تفسير هذه الظاهرة أن المتعلم لما يصل بعد إلى مرحلة القدرة على إنتاج مثل هذه الجملة. وهذا التفسير يقوم على الإيمان بمبدأ النمو اللغوي الطبيعي الذي يسير عليه متعلمو اللغات الأجنبية، والمراحل التي يمرون بها، التي يعتقد أنها تتشابه لدى جميع المتعلمين بصرف النظر عن لغاتهم الأم وخلفياتهم الثقافية. يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن لكل مرحلة مورفيمات محددة يكتسبها الدارس بيسر وسهولة، لكنه لا يكتسب مورفيمات أخرى من مرحلة لما يصل إليها بعد، وإن حاول البعض إقحامها في المنهج، وفرضها على المتعلم قبل استعداده لتعلمها[٤٤].

٥ ـ تعدد أسباب الخطأ :

يرى محللو الأخطاء أن لكل خطأ سبباً واحداً في الغالب، في حين يلاحظ أن كثيراً من الأخطاء يمكن أن يكون لها أكثر من سبب، وقد انتقد منهج تحليل الأخطاء من هذا الجانب الذي قد يقوض كثيراً من أساسياته. فقد يعتقد باحث ما أن خطأ من الأخطاء سببه النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، على حين يرى باحث آخر الخطأ نفسه باعتباره خطأ داخل اللغة الهدف، كأن يكون نتيجة قياس خاطئ أو مبالغة في تعميم قاعدة أو نحو ذلك. صحيح أن ثمة أخطاء معينة لا تحمل إلا تفسيراً واحداً، لكن كثيراً من الأخطاء العامة، كأخطاء الاستفهام والنفي والتعريف والتنكير - تحتمل أكثر من تفسير، ويختلف حولها الباحثون[٤٥].

الدراسات المورفيمية Morpheme Studies :

ظهر في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين اتجاه لغوي نفسي عرف بالاتجاه المعرفي Cognitve Approach تزعم هذا الاتجاه نوم تشومسكي، وانتقد من خلاله نظرة السلوكيين البنيويين للغة بأنها تراكيب سطحية، وأشكال مجردة من المعنى. كما انتقد تفسيرهم لاكتساب اللغة على أساس من المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من المصطلحات التي تنظر إلى السلوك الإنساني نظرة شكلية آلية، أو حيوانية في أحسن الأحوال. وقد دعا في مقابل ذلك إلى البحث في التفسر والمعنى؛ لأن اللغة عمل عقلي، يتميز به الإنسان عن الحيوان؛ ومن ثم فإن الهدف الأساس للنظرية اللغوية - في نظره - هو دراسة الجانب العقلي من الإنسان، والكشف عن قدراته اللغوية التي تتحكم في اكتسابه اللغة[٤٦].

واكتساب اللغة في ضوء هذا الاتجاه فطرة إنسانية، تسير وفق قوانين ثابتة، وتخضع لما يعرف بالقواعد الكلية Universal Grmmar، والتي تتحكم في اكتساب اللغة الخاصة، بواسطة جهاز وهمي مغروس في عقل الإنسان، أطلق عليه: أداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAd) وهذه الفطرة متشابهة لدى الأطفال مهما اختلف لغاتهم وبيئاتهم وثقافاتهم[٤٧].

وقد أجريت دراسات ميدانية في هذا المجال، عرفت بالدراسات المورفيمية Morpheme Studies، وأظهرت نتائجها أن النمو اللغوي لدى الأطفال يسير بشكل مرحلي منظم، وأن الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم يقعون في أخطاء متشابهة. فقد لوحظ أن الأطفال الناطقين بالإنجليزية مثلاً يسيرون بتدرج ثابت ومتشابه في اكتسابهم لأربعة عشر مورفيماً في اللغة الإنجليزية، منها: الأفعال المساعدة، وأدوات التعريف والتنكير، وحروف الجر، ومورفيم الجمع، ومورفيم المفرد الغائب، وغيرها[٤٨].

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

انتقلت الدراسات المورفيمية إلى ميدان تعليم اللغة الأجنبية، حيث بدأ البحث عن هذه الظاهرة لدى الأطفال من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية[٤٩]، ثم انتقل البحث إلى لغة المتعلمين من الكبار[٥٠]. وقد دلت نتائج هذه الدراسات على تشابه هذه المراحل لدى المتعلمين مهما اختلفت لغاتهم وبيئاتهم وثقافاتهم. بناء على هذه النتائج؛ اقتنع كثير من الباحثين في الميدان أن متعلمي اللغات الأجنبية يسيرون في اكتسابهم وفق تدرج مشترك وثابت، عرف بالتدرج الطبيعي في اكتساب اللغة الثانية Natural Order of Second Language Acquisition، وأن دور اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية محدود جداً[٥١].

نقد الدراسات المورفيمية :

على الرغم مما قدمت الدراسات المورفيمية من معايير يمكن تطبيقها على الدارسين مهما اختلفت لغاتهم وثقافاتهم، فقد هوجمت هذه الدراسات من حيث المنهج ومن حيث النتيجة، بل إن نتائجها لم تكن بالقوة بحيث تنسف الآراء المبنية على التحليل التقابلي أو تحليل الأخطاء.

لقد أخذ على الدراسات المورفيمية أنها كانت دراسات أفقية - Cross Sectional Studies، تعتمد على اختيار عدد كبير من المتعلمين ذوي المستويات اللغوية المختلفة، ثم جمع المعلومات المطلوبة منهم في فترة زمنية واحدة عن طريق الاختبار أو الملاحظة السريعة. وهذا النمط من الدراسات لا يقدم صورة واضحة عن المتعلمين مثلما تقدمه الدراسات الرأسية Longitudinal Studies[٥٢]، والتي يركز فيها الباحث على عدد قليل من المتعلمين في فترة، طويلة قد تستغرق جميع مراحل تعلم اللغة، يسجل فيها مراحل النمو لدى المتعلمين أولاً بأول، وخصائص كل مرحلة، مستخدماً في ذلك أكثر من وسيلة، كالاختيارات والملاحظة وتسجل الكلام وتحليله ونحو ذلك[٥٣].

وقد أخذ على هذه الدراسات اعتمادها على مقياس النحو الثنائي Bilingual Syntax Measure (BSM)، الذي يقوم فيه الباحث بعرض مجموعة من الصور على الدراسين، ثم يشير إلى كل صورة، ويطلب منهم وصفها بعبارات محددة وموجهة. وقد أثرت هذه الأساليب في سلوك المُمتَحَنين، وحددت إجاباتهم مسبقاً، بل أصبح أداؤهم شبيهاً بالأداء المصطنع[٥٤].

وانتقدت هذه الدراسات في طريقة تصنيف المورفيمات نفسها. ففي تصنيف مورفيمات اللغة الإنجليزية مثلاً عد الباحثون وجود أداة التعريف The، ووجود أداة التنكير a، وعدمها - Zero article مورفيماً واحداً، هو مورفيم الجنس (التعريف والتنكير)، على حين يرى آخرون أن كل حالة منها مورفيم مستقل، وأن معظم الأشخاص الذين أجريت عليهم الدراسات تعاملوا مع هذه الحالات الثلاث على أنها ثلاثة مورفيمات مختلفة[٥٥].

كما انتقدت هذه الدراسات في عدم التفرق الدقيق بين الكفاية اللغوية Language Proficiency والصحة اللغوية Language Accuracy في أداء المتعلمين. فالصحة اللغوية قد لا تعكس النمو اللغوي Language Develpment لدى المتعلم، أي أن اتيان المتعلم بنمط صحيح لا يعني بالضرورة اكتسابه للقاعدة التي تحكمه، وإنما هو نمط صحيح فرضه الموقف أو السياق اللغوي أو الصدفة. وقد تكون معظم الأنماط التي أنتجها المتعلمون في هذه الدراسات تندرج تحت ما يعرف بالسياق الإلزامي Obligatory Context/ Occasions، وهو أسلوب من أساليب الاختبار تكون إجابة الدارس فيه مقيدة، والخيارات لديه محدودة. فالعبارة الإنجليزية: There playing in the garden - are three، تتطلب من الممتَحَن أن يضع في الفراغ كلمة منتهية بأداة جمع، مثل: boys؛ لأن السياق قد حددها؛ بسبب وجود كلمة three، فلا أحد يعرف، من خلال هذه الإجابة فقط، الأنماط التي يعرفها الطالب الممتَحَن[٥٦].

ومهما يكن من أمر، فإن المعلومات التي جمعت من نتائج الدراسات المورفيمية حتى الآن، غير كافية لإصدار الأحكام النهائية عليها؛ لأن المورفيمات التي درسها الباحثون لاتكفي للحكم على اكتساب جميع مورفيمات اللغة الإنجليزية، فضلاً عن مورفيمات اللغات الأخرى.

على الرغم من ذلك، فإن هذه الانتقادات لاتهدم المبدأ الذي قامت عليه الدراسات المورفيمية، ولاتنقص من مزاياها. فقد نبهت هذه الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالناحية الفطرية المعرفية لدى المتعلمين، وملاحظة نموهم اللغوي، ورصده في مراحل مختلفة، ثم دراسة هذه المراحل دراسة علمية دقيقة. كما قدمت هذه الدراسات معلومات أولية مفيدة عن هذه المراحل. لكن الدراسات المورفيمية ينقصها تفسير التدرج الطبيعي تفسيراً علمياً مقنعاً، يوضح فيه أسباب هذا التدرج. فهل التدرج في اكتساب مورفيمات معينة ناتج عن اختلاف درجات شيوع هذه المورفيمات في الدخل اللغوي حديثاً وكتابة؟ أم أن هذا ناتج عن سهولة مورفيمات معينة، وصعوبة مورفيمات أخرى؟ أم أن هذا ناتج عن بروز مورفيمات معينة في الحديث، وسهولة التعرف عليها دون غيرها؟ أم أنه ناتج عن تعقيد مورفيمات دون غيرها؟ وهل للغة الأم دور في ترتيب هذه المورفيمات؟ هذه التساؤلات تحتاج إلى إجابات مقنعة، قد يكون بعضها فيما سوف نتعرض له في موضوعَي الاستراتيجيات والقواعد الكلية.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

الاستراتيجيات Strategies:

يقصد بالاستراتيجيات: المدخل والأساليب والأنشطة المقصودة، التي يستخدمها متعلمو اللغات الأجنبية؛ لحفظ المعلومات اللغوية واسترجاعها، والاستفادة منها في إنجاح عملية تعلم اللغة، أو جعل التعلم أكثر حيوية ومتعة، أو حل مشكلة في الفهم أو الإنتاج أو الاتصال.

وتصنف الاستراتيجيات ذات العلاقة باكتساب اللغات الثانية وتعلمها إلى:

تصنيفات عدة، نذكر منها ما يتعلق بموضوعنا، وهو التصنيف الذي يقسمها إلى ثلاثة أنواع: استراتيجيات التعلم Learning Strategies

واستراتيجيات الإنتاج Production Strategies، واستراتيجيات الاتصال Communication Strategies، والذي يهمنا هنا النوعان الأخيران؛ لارتباطهما بدور اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية.

فاستراتيجيات الإنتاج تعني: استعمال المتعلم اللغة استعمالاً فاعلاً وناجحاً، مع بذل الحد الأدنى من الجهد، كالتخطيط للحديث وتبسيطه وتكراره. أما استراتيجيات الاتصال فتعني: الاستعانة ببعض الأساليب؛ للتغلب على المشكلات التي تحدث أثناء العملية الاتصالية، كالتمثيل واستعمال الإشارات وحركات الوجه واليدين وغير ذلك من الأساليب التي تعين المتحدث على توصيل الرسالة، وتعين السامع على فهمها. ولتشابه هذين النوعين فإنه يمكن دمجهما في نوع واحد، يمكن أن نطلق عليه: استراتيجيات استعمال اللغة. ولهذا النوع من الاستراتيجيات صور منها: التحاشي والتفاوت في الكم والتفاوت في الكيف والمبالغة في الإنتاج، وكذلك التبسيط والحذف، وسوف نتحدث عن كل واحدة من هذه الصور في الفقرات الآتية:

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

١ ـ التحاشي Avoidance:

التحاشي هو: تجنب المتعلم استعمال عنصر من عناصر اللغة الهدف، أو نمط من أنماطها؛ بسبب صعوبته أو تعقيده. وهو استراتيجية يلجأ إليها متعلمو اللغات الأجنبية؛ خوفاً من الوقوع في الخطأ. فتعلمو اللغة العربية لغة ثانية قد يتحاشون استعمال الأصوات الحلقية أو ألفاظ المثنى أو العدد أو علامات الإعراب أو غير ذلك.

وإذا كان التحليليون التقابليون يرون أن اختلاف النمط في اللغة الهدف عما يقابله في لغة المتعلم، أو عدم وجوده فيها، يسبب صعوبة في تعلمه -

فإن بعض الباحثين يرى أن هذا الاختلاف قد يقود المتعلم إلى تحاشي استعمال النمط بالكلية. فقد لاحظت جاكلين شاختر Jacquelyn Schachter، في دراسة أجرتها على عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، أن الناطقين بالصينية واليابانية[٥٧] أقل استعمالاً لجملة الصلة في اللغة الإنجليزية من الناطقين بالعربية والفارسية. والمعروف أن أبنية جملة الصلة في الإنجليزية أقرب إلى الفارسية والعربية من مقابلاتها في كل من الصينية واليابانية.

كما لاحظ كل من لوفر Laufer، وإلياسين Eliasson في دراسة لهما تحاشي الناطقين باللغة السويدية استعمال العبارات شبه الجملية في اللغة الإنجليزية Phrasal Verbs مثل: come in, lay aside, shut off, shot up, mix up take off, let down, take away, etc، والاستبدال بها أفعالاً مفردة مثل: enter, save, stop, confuse, leave, disappoint, remove.، على التوالي[٥٨].

بيد أن باحثين آخرين يرون أن التحاشي لا يحدث نتيجة الاختلاف بين أنظمة لغة المتعلم واللغة الهدف فحسب، بل يحدث نتيجة تعقيد النمط أو المورفيم نفسه في اللغة الهدف، واستدلوا على هذا بما لوحظ من تحاشي عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية للعبارات الفعلية أشباه الجمل، التي ذكرنا أمثلة منها قبل قليل. بل ذهب آخرون إلى القول بأن التشابه بين أنظمة اللغتين في أبنية معينة إلى درجة التماثل يقود الدارس أحياناً إلى تحاشي استعمال هذه الأبنية؛ لأسباب نفسية وهمية، نابعة من شكّه في حقيقة هذا التشابه، أي وجود أبنية وأنماط في لغة أجنبية تشابه أبنية وأنماطاً في لغتهم الأم[٥٩].

٢ ـ التفاوت في الكم Different Rates :

نقل المتعلم عادات لغته الأم إلى اللغة الهدف يكون آلياً، أي غير إرادي، فيسمى تدخلاً Interference، ويكون مقصوداً فينظر إليه باعتباره استراتيجية Strategy، يلجأ إليها المتعلم، تكون مفيدة أحياناً وضارة أحياناً أخرى. وقد لاحظ بعض الباحثين أن أخطاء المتعلم قد تزداد في الأنماط المتشابهة بين اللغتين، وتقل في الأنماط غير المتشابهة. فقد أجرى كل من أرد Ard وهو مبرج Homburg دراسة على مجموعتين من متعلمي الإنجليزية؛ إحدهما ناطقة بالإسبانية، والأخرى ناطقة بالعربية، فأظهرت نتائجها كثرة أخطاء المجموعة الأولى في الكلمات الإنجليزية التي لها نظائر مشابهة في اللغة الإسبانية، مقارنة بأخطائهم في الكلمات التي لا نظائر لها في هذه اللغة على حين تساوت أخطاء المجموعتين في الكلمات الإنجليزية البعيدة عن كلتا اللغتين؛ العربية والإسبانية. وقد فسر الباحثان كثرة أخطاء الناطقين بالإسبانية في الكلمات الإنجليزية، ذات النظائر المشابهة لما في لغتهم الأم، بأنه إهمال لها ونقص في التدريب على استعمالها؛ بسبب الشعور بسهولتها. كما فسرا قلة الأخطاء في الكلمات التي ليست لها نظائر في لغتهم الأم بالتركيز عليها، وكثرة التدريب على استعمالها، ومضاعفة الجهد وزيادة الوقت في تعلمها. وقد فسر هذا السلوك على أساس من الاختلاف في الكم، أي الاختلاف في كمية التدرب على الأنماط[٦٠].

٣ ـ التفاوت في الكيف Different Paths :

لوحظ اختلاف المتعلمين في نوعية الأنماط التي يستخدمونها في مرحلة معينة من مراحل تعليم اللغة الهدف، وقد فسر هذا الاختلاف على أساس من اختلاف لغاتهم الأم. فقد أجرى زوبل Zoble[٦١] دراسة على طفلين من

متعلمي اللغة الإنجليزية؛ أحدهما ناطق باللغة الصينية، والثاني ناطق باللغة الإسبانية، فوجد تفاوتا بينهما في استعمال أداة التعريف في الإنجليزية The؛ حيث لاحظ لجوء الناطق بالصينية إلى استعمال أداة النعت الإشاري This عوضاً عنها، على حين التزم الناطق بالإسبانية بالأداة الأصلية. The كما لوحظ في دراسات أخرى تفاوت المتعلمين في اكتسابهم مورفيمات النفي في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في المراحل المتوسطة، بشكل يوحي بأن هذا التفاوت مرتبط بأنماط لغاتهم الأم[٦٢].

٤ ـ المبالغة في الإنتاج Overproduction :

لوحظ مبالغة بعض متعلمي اللغات الأجنبية في استعمال أنماط معينة دون غيرها؛ بسبب تعودهم على أنماط مشابهة لها في لغاتهم الأم. ففي دراسة أجراها كل من شاختر Schachter وراذرفورد Rutherford، على متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغتين الصينية واليابانية - لوحظ مبالغة هؤلاء في استعمال الجمل الرئيسة التي تدور حول موضوع معين، المعروفة بـ: جمل المبتدأ والخبر Topic - Comment Sentences، كما في: There Is The Boy Coming، في مقابل الجمل المكونة من المسند إليه والمسند Subiect - Predicate Sentences، كما في: The Boy Coming، والفرق بين التركيبين أن صدر الجملة الأولى There Is The Boy مبتدأ وليس مسنداً إليه، أما صدر الجملة الثانية The Boy فمبتدأ ومسند إليه في آن واحد. وقد لاحظ الباحثان كثرة استعمال هؤلاء المتعلمين لهذه الأبنية بكثرة في اللغتين الصينية واليابانية، وأودر أمثلة من كتاباتهم.

مثل: .Teatit As For Meat (Topic), We Don Anymore (Comment).

ومثل: There Is A Small Restaurant Near My House.

و: Many Thins Of Therestaurant Are Like Those.

وكذلك: Lt Is Very Unfortunate That[٦٣].

٥ ـ التبسيط Simplification :

التبسط في استعمال اللغة هو لجوء المتعلم إلى استعمال أنماط قصيرة ويسيرة، بدلاً من أنماط طويلة أو معقدة، قد يتطلب استعمالها إلماماً بقواعد لم يدرسها الطالب أو لما يصل إلى مرحلة تعلمها بعد. والتبسيط استراتيجية من استراتيجيات تعلم اللغة الهدف واستعمالها، يعتقد أن لها علاقة بما تعود عليه الدارس في لغته الأم، أي أن المتعلم قد يلجاء إلى استعمال أنماط معينة؛ لوجود أنماط مشابهة لها في لغته الأم، أسهل مما في اللغة الهدف.

والتبسيط نوعان: الأول الاستبدال، وهو شبيه بالتحاشي، ومن أمثلته ما ذكرنا قبل قليل من استبدال متعلمي اللغة الإنجليزية الأفعال المفردة بالعبارات الفعلية أشباه الجمل. والثاني تبسيط الحذف، كحذف الأفعال المساعدة في اللغة الإنجليزية، وحذف أدوات التعريف والتنكير وضمائر الملكية، كما في قول الأطفال الناطقين بالإنجليزية: Lady want chair، و Mommy suck[٦٤] ومثل ذلك حذف الأدوات الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كحروف العطف وحروف الجر والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وغيرها[٦٥].

القواعد الكلية Universal Grammar

من الملاحظ أن المتعلم يواجه صعوبة في اكتساب بعض أنماط اللغة الهدف، التي تختلف بنينها عن أنماط لغته الأم، على حين يكتسب أنماطاً أخرى بيسر وسهولة رغم اختلافها عما في لغته الأم. وإذا أمكن تفسير الحالة الأولى على أساس من تدخل أنظمة اللغة الأم في اكتساب أنماط اللغةالهدف، فكيف يمكن تفسير الحالة الثانية؟ فسر بعض الباحثين هذه الظاهرة على أساس من التفريق بين القواعد غير الموسومة Unmarked Rules والقواعد الموسومة Marked Rules فالقواعد غير الموسومة - كما

هي عند المعرفيين - هي التي تتفق مع المبادئ الأساسية للغات، تلك المبادئ المعروفة بالقواعد الكلية Universal Grammar، والتي توصف بأنها طبيعية سهلة. أما القواعد الموسومة فهي القواعد الخاصة بلغة معينة، والتي لا تتفق مع القواعد الكلية، وتوصف بأنها شاذة معقدة وصعبة[٦٦].

بناء على هذا التفريق، فإن الصعوبة أو السهولة لا تتوقف على اختلاف النمط أو تشابهه في اللغتين، بقدر ما تعتمد على طبيعة النمط نفسه من حيث الموسومية أو عدمها، أي من حيث علاقة النمط بالقواعد الكلية. فإذا اتفق النمط في اللغتين فلا مكان للتداخل، سواء أكان موسوماً أم غير موسوم، وقد لا يجد المتعلم صعوبة في اكتسابه؛ لتعوده عليه في لغته الأم. وإن اختلف النمط في اللغتين، فإن كان موسوماً في الأولى، وغير موسوم في الثانية؛ فلن يواجه المتعلم صعوبة في تعلمه؛ لأنه سوف يتحول من نظام شاذ ومعقد في لغته إلى نظام طبيعي سهل في اللغة الهدف. فالناطق بالعربية مثلاً لن يجد صعوبة في استخدام صيغة الجمع (S) فيما دل على اثنين في اللغة الإنجليزية؛ لأنه أسهل من نظام اللغة العربية الذي يفرق بين المثنى والجمع. أما إن كان النمط موسوماً في الثانية، وغير موسوماً في الأولى، فهذه هي الحالة التي يتوقع أن تكون صعبة؛ بسبب تدخل اللغة الأم، وقد تحدث هذه الحالة للناطقين بالإنجليزية عند استعمالهم للمثنى في العربية، إذاعددنا علامة المثنى مورفيماً موسوماً تختص به بعض اللغات، منها اللغة العربية[٦٧].

الدراسة الميدانية: إجراءات الدراسة:

اختيار العينة:

عينة الدراسة هم مائة من طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، الدارسين في المستويات: الثاني والثالث والرابع من قسم الإعداد اللغوي، والمستويين: الأول والثاني من قسم العلوم العربية والإسلامية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، في العام الدراسي ١٤١٨/ ١٤١٩هـ. وهذه المستويات تمثل المستويات الرئيسية في مرحلة تعلم اللغةالعربية في المعهد، وهي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم(٦٨).

وقد قسم الباحث هذه العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى، عدد أفرادها خمسة وسبعون طالباً، ناطقون بثمان وعشرين لغة، والمجموعة الثانية، وعدد أفرادها خمسة وعشرون طالباً، ناطقون بلغة واحدة، هي اللغة الأردية. وقد رأى الباحث تقسيمهم إلى مجموعتين للوقوف على الفرق بين أخطاء المجموعة الناطقة بلغة واحدة، لأن هدف الدراسة هو معرفة العلاقة بين لغة الدارس الأم واكتسابه اللغة الهدف.

وقد تم اختيار المجموعة الأولى بطريقة عشوائية من كل مستوى من المستويات الثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم. أما المجموعة الثانية فقد شملت جميع الدارسين الناطقين باللغة الأردية، الذين رغبوا في المشاركة.

ومجتمع هذه العينة هم متعلموا اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. ويمكن تعميم نتائج الدراسة على متعلمي اللغة العربية ثانية في جميع معاهد تعليم اللغة العربية ومراكزها المنتشرة في المملكة العربية السعودية، لتشابه

کتابخانه و مرکز اطلاع رسانی
بنیاد دایرة المعارف اسلامی

الطلاب والمناهج والمقررات فيها، كما يمكن تعميم هذه النتائج على الدارسين في عدد من برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الأقطار العربية.

جمع المادة:

مرّ جمع مادة هذا البحث بعدة خطوات، يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

١ ـ اختار الباحث خمسة وعشرين طالباً من المجموعة الأولى، الناطقة بلغات عدة، وطلب من كل واحد منهم أن يتحدث حديثاً شفهياً حراً مدة عشر دقائق عن بلده أو دراسته أو موقف مر به في حياته، وسجلت جميعها على جهاز تسجيل، ثم نقلت إلى نصوص مكتوبة، لتكون موضوعاً لتحليل الأخطاء الصوتية فقط.

٢ ـ طلب من جميع أفراد العينة أن يكتبوا في موضوعات مختلفة يختارونها، في حدود صفحتين.

٣ ـ صحح جميع الأوراق، المكتوبة، والمنقولة من الحديث الشفهي.

٤ ـ صنف الأخطاء ووضعها في جدول، واستخرج نسبة كل صنف من الأخطاء إلى مجموع الأخطاء، للوقوف على أكثر الأخطاء شيوعاً لدى المتعلمين.

تحليل المادة:

١ ـ قام الباحث بوصف أخطاء جميع الطلاب وتحليلها وتفسيرها.

٢ ـ قارن بين أخطاء الكتابة لدى الجموعة الأولى الناطقة بلغات مختلفة بأخطاء المجموعة الثانية الناطقة بلغة واحدة، للوقوف على مايتعلق منها بلغة الدارس الأم.

٣ ـ ناقش هذه النتائج في ضوء الاتجاهات والدراسات السابقة التي تحدث عنها في الجانب النظري من البحث.

نتائج الدراسة :

١ ـ الأخطاء في الأصوات:

أظهرت نتائج دراسة الكلام الشفهي أن أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم الأم ومستوياتهم في اللغة العربية ـ قد أخطؤوا في معظم أصوات اللغة العربية، ولم يسلم من هذه الأصوات سوى خمسة صوامت، هي: الكاف والنون والباء والميم، وكذلك الياء، التي تعد نصف صامت أو نصف حركة[٦٩] كما أنهم أخطؤوا في ظواهر صوتية أخرى، كالنبر والتنغيم وتكرار الصامت وإضافة حركة بعد الصامت الساكن.

وهذه الأخطاء بعضها وظيفي (فونيمي)، يغير معنى الكلمة التي ورد فيها، كنطق العين همزة والحاء هاء وإطالة الحركة القصيرة ونحو ذلك، وبعضها صوتي غير وظيفي (ألوفوني)، لايغير معنى الكلمة، كنطق الصوت من مخرج قريب من مخرجه الأصلي نطقاً لايحوله إلى صوت آخر. وسوف نركز على النوع الأول من الأخطاء، لأهميته في تغيير المعنى، علماً بأن النوع الثاني لم يسلم من الوقوع فيه أحد من الدارسين، في أي مستوى من المستويات الثلاثة، وهذا النوع هو مايعرف باللكنة الأجنبية Foreign Accent، التي لاتفارق الأجنبي مهما بلغ الكفاية في اللغة الهدف.

وقد تفاوتت أخطاء الدارسين في الأصوات (الوظيفية) من حيث الشيوع والتكرار. فالهمزة والعين أخطأ فيها مايربو على تسعين بالمائة من أفراد العينة، والصاد والضاد والطاء أخطأ فيها مايربو على ثمانين بالمائة منهم، أما الحاء والذال والقاف والظاء والثاء فقد زادت نسبة الأخطاء فيها على خمسين بالمائة من أفراد العينة، على حين لم يخطئ في الفاء والجيم واللام سوى

ستة بالمائة منهم. لقد تبين من هذه النتائج أن الأخطاء الشائعة كانت في الأصوات التي تختص بها اللغة العربية، وهي الأصوات الحلقية والأصوات المطبقة وأصوات قريبة منها ذات سمات خاصة في اللغة، وهي الأصوات الذلفية، كالثاء والذال والشدة، وكذلك اللام الشمسية، حيث أخطأ في هذه الأصوات معظم الدارسين الناطقين بجميع لغات أفراد العينة موضوع الدراسة.

وقد أظهرت النتائج أن البدائل لهذه الأصوات قد تباينت تبعاً لصعوبة الصوت في اللغة العربية من ناحية واختلافه عما في لغة الدارس الأم من ناحية أخرى. فالبدائل للأصوات الحلقية والمطبقة كانت أكثر تنوعاً من غيرها لدى معظم أفراد العينة. فالهمزة مثلاً سُهِّلت لدى عدد كبير من أفراد العينة عندما وردت في وسط الكلمة، فتحولت إلى ألف، كما في: يأكل، وواو، كما في: بدَوُوا (بدأوا)، وياء، كما في: ميَه. وأبدلت هاء لدى بعضهم عندما وردت في وسط الكلمة، كما في: مصاهر (مصائر) ومساهل (مسائل)، وحذفت لدى عدد آخر منهم عندما وقعت في وسط الكلمة وآخرها، كما في: بر (بئر)، وشَيْ وأشيا.

والعين أبدلت همزة لدى معظم أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم، عندما وقعت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: إند (عند)، الألوم (العلوم)، وَقَأ (وقع)، وحذفت لدى عدد آخر منهم عندما وقعت متوسطة ومتطرفة، كما في: يَني (يعني)، شُجَا (شجاع)، وأبدلت هاء لدى اثنين من أفراد العينة: أحدهما ناطق باليوربا، والآخر ناطق بلغة الملايو، كما في: هنُدَهَا (عندها)، أهْوَام (أعوام). كما أبدلت حاء، كما في: مَحْهَد (معهد)، وَالاحْتِدال (الاعتدال).

والحاء أبدلت لدى الكثير من أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم، هاء عندما وقعت في صدر الكلمة ووسطها، كما في: هَبْل (حبل)، ومُلْهق (ملحق)، وأبدلت همزة لدى عدد من الناطقين بالإنجليزية والبنغالية والمندي واليوربا ولغة الملايو، كما في: أُسَين (حسين)، والأُلُوف (الحروف)، وحذفت لدى بعض الناطقين بالأردية والفارسية والبنغالية عندما وقعت في وسط الكلمة وآخرها، كما في: مُمُد (محمد)، وفَرَ (فَرَح). كما أبدلت خاء لدى ناطق باللغة التركية، حيث حول (الأحمد) إلى (الأخمد).

والصاد أبدلت لدى معظم الدارسين، على اختلاف لغاتهم، سيناً عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: سناعات (صناعات)، وإحْساء (إحصاء) وشَخْس (شخص)، وأبدلها اثنان منهم شيناً: أحدهما ناطق بلغة الملايو، والآخر بلغة التاميل، وذلك عندما وقعت في صدر الكلمة فقط، كما في: أنْتَشرْنا (انتصرنا).

والضاد أبدلت لدى عدد منهم دالاً عندما وقعت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: دَرْب (ضرب)، ومَدْيعَة (مضيعة)، وبَعْد (بعض)، وظاء لدى عدد آخر عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: ظدَّهُم (ضدّهم)، وبَعْظُهم (بعضهم)، ونَقَظَ (نقض)، وأبدلت زاياً لدى الناطقين بالأردية والفارسية وذلك عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: زد(ضد)، ورَمزان (رمضان)، وبعز (بعض). كما نطقت لاماً عند اثنين من الدارسين: أحدهما ناطق بالصومالية، والآخر ناطق بلغة الملايو، كما في كلمتي: لِمْن (ضمن)، وأيلاً (أيضاً).

والطاء أبدلت لدى غالبية أفراد العينة تاء عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: تَريق (طريق)، ومنْتَقْة (منطقة)، وبَسيت (بَسيط)، وأبدلت دالاً لدى عددَ من الناطقين بالصومالية والإنجليزية ولغة

التأميل، وذلك عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في دَريقة) (طريقة)، والأدْفال (الأطفال)، والمُحيد (المحيط).

أما الظاء فقد أبدلت لدى الكثير من أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم، زاياً مفخمة عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في: زُظرُوف (ظروف)، ومُحافَزَظة (محافظة)، واللَّفْزظ (اللفظ)، وأبدلت زاياً مرققة لدى ثلاثة من أفراد العينة: اثنان منهم ناطقان بالتركية، والثالث ناطق بالإنجليزية، كما في: زهر (ظهر)، والتِّرام (النظام). وأبدلت ذالاً لدى اثنين: أحدهما ناطق بالصومالية، والآخر ناطق بالسواحلية، كما في: انْتَذر (انتظر)، واستْيْقَذَ (استيقظ). كما أبدلها ناطق بلغة التاميل لاماً، كما في: عظيماً التي نطقها: عليماً. والقاف أبدلت لدى عدد من أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم، كافاً عندما وردت في صدر الكلمة ووسطها وآخرها، كما في كبل (قبل)، والوكت (الوقت)، وشرك (شرق). وأبدلت لدى دارس واحد غيناً عندما وردت في صدر الكلمة، حيث حول كلمة قريب إلى غريب، كما أبدلت لدى دارس آخر هاء عندما وردت في وسط الكلمة، حيث حول: نَقَض إلى (نهض).

وقد أخطأ عدد كبير من الدارسين في نظام الكتابة العربية، كصوتي الثاء والذال، اللذين ينطقان من بين الأسنان، والشدة واللام الشمسية. فالذال نطقت زاياً، كما في: زهب (ذهب)، وأخزت (أخذت)، وأستاز (أستاذ)، ونطقت دالاً، كما في: دلك (ذلك)، والدي (الذي)، ونطقت ثاء، كما في: تثكرة (تذكرة). والثاء نطقت سيناً، كما في: سلاس (ثلاث)، بكسرة (بكثرة) وتاء، كما في تمانية (ثمانية) وأكتر (أكثر). وخففت الشدة، كما في: جداً التي نطقت جَداً، ولا بُدَّ التي نطقت: لا بدَ، والعامّيّة التي نطقت: العاميَة. كما نطقت اللام الشمسية لاماقمرية، فتحول: الطّلب إلى: الطلب، والذّهب إلى: الْدهب، والسَّلام إلى: أسْلام.

وهذا النمط الصوتي يندر وجوده بهذه الصورة في غير اللغة العربية.

أما الأصوات التي لاتختص بها اللغة العربية فقد أظهرت النتائج أن الأخطاء فيها أقل شيوعاً من الأصوات التي اختصت بها اللغة العربية، وبخاصة الأصوات الحلقية والأصوات المطبقة. فالكاف والنون والباء والميم لم يخطئ فيها أحد من أفراد العينة، كما ذكرنا قبل قليل. والتاء والدال والجيم والسين والشين والراء والزاي واللام والفاء والواو، لم يخطئ فيها إلا عدد قليل منهم.

وقد أظهرت النتائج أن البدائل لهذه الأصوات كانت أقل عدداً من البدائل للأصوات التي اختصت بها اللغة العربية، بل إن الكثير منها لم يرد له سوى بديل واحد. فالشين لم يرد لها بديل سوى السين، كما في: سيخ (شيخ)، والجيم لم يرد لها بديل سوى الزاي، كما في: زامعة (جامعة)، والراء لم يرد لها بديل سوى اللام، كما في: مدلس (مدرس)، وهكذا.

وقد لوحظ أن البدائل لهذه المجموعة من الأصوات لدى أفراد العينه اختلفت حسب طبيعة لغة الدارس الأم. فصوت الواو الصامت قد أبدله عدد من الناطقين بالفارسية والأردية والتركية واليوغسلافية ولغة التاميل - فاء مجهورة (V) في كلمات مثل: فقت (وقت)، أفل (أوّل). والفاء قد نطقها بعض الناطقين بلغة الملايو باء مهموسة (p)، في كلمات مثل: سابرت (سافرت). كما أخطأ عدد من الناطقين بالإنجليزية والتركية والأردية والأوغندية ولغة التاميل - في مواضع النبر تبعاً للنظام الصوتي في لغاتهم، فالناطقون بالإنجليزية مثلاً وضعوا النبر الأساس في المقطع الأول في كلمات مثل: مسجد التي نطقت: ماسْجد، ومغرب التي نطقت: ماغْرب، والناطقون بالأوغندية والسواحلية ضغطوا على المقطع الأخير في كلمات مثل: حاكم، ذهب، فقط، رجل.

كما لوحظ أخطاء الدارسين في الأصوات لم تتفاوت كثيراً، على الرغم من اختلاف مستوياتهم في اللغة العربية (مبتدئ ومتوسط ومتقدم)، أي أن أخطاءهم في الأصوات قد تفاوتت، لكنها لم تتفاوتت، بقدر تفاوت مستوياتهم في اللغة العربية.

فقد وقع الكثير من طلاب المستوى المتقدم في الأخطاء التي وقع فيها غيرهم من طلاب المستويين: المتوسط والمبتدئ. وفي الجدول الآتي موجز بالأخطاء الصوتية التي زادت نسبة الخطأ فيها على ٥٠٪، وبدائلها لدى أفراد العينة:

الصوت	نسبة الخطأ فيه	البدائل
الهمزة	٩٢٪	الألف - الواو - الياء - الهاء - الحذف
العين	٩٢٪	الهمزة - الهاء - الحاء - الحذف
الضاد	٨٤٪	الدال - الظاء - الزاي - اللام
الصاد	٨٠٪	السين - الشين
الطاء	٨٠٪	التاء - الدال
الحاء	٧٢٪	الهاء - الهمزة الخاء - الحذف
الذال	٧٢٪	الزاي - الثاء - الدال
القاف	٦٨٪	الكاف - الغين - الهاء
الظاء	٥٦٪	الزاي المفخمة - الزاي المرققة - الذال - اللام
الثاء	٥٦٪	السين - التاء
الشدة	٥٢٪	التخفيف
اللام الشمسية	٥٢٪	اللام القمرية

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

٢ ـ الأخطاء في الصرف والنحو :

وقع أفراد العينة في أخطاء نحوية وصرفية متنوعة، بعضها شائع لدى الكثير منهم، وبعضها الآخر قليل أو نادر لم يقع فيه سوى عدد محدود منهم. وقد أمكن تصنيف أخطائهم في عشرة موضوعات، هي: التعدي واللزوم وحروف الجر، والمطابقة، والتعريف والتنكير، والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وحروف العطف، والتقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والتصريف، بالإضافة إلى أخطاءالإعراب والأخطاء الأسلوبية. بيد أن الأخطاء الشائعة تركزت في خمسة موضوعات، وهي التعدي واللزوم واستعمال حروف الجر، والتعريف والتنكير، والمطابقة، والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والإعراب. وسوف نقتصر- في الحديث هنا- على الأخطاء في الموضوعات الشائعة، باستثناء الأخطاء في الإعراب؛ لأن الإعراب ظاهرة نادرة في اللغات المعاصرة، مما يرجح الاعتقاد بأن الأخطاء فيه ليست بسبب تدخل اللغة الأم.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

(أ) الأخطاء في التعدي واللزوم واستعمال حروف الجر :

يقصد بأخطاء التعدي واللزوم هنا تعدية الفعل اللازم إلى مفعول واحد مباشرة، أي بدون حرف جر، وتعدية الفعل المتعدي لمفعول واحد إلى مفعولين مباشرة. كما يقصد بها أيضاً إلزام الفعل المتعدي لواحد أو تعديته بواسطة حرف الجر، والاقتصار على مفعول واحد في استعمال الأفعال التي تتطلب مفعولين.

أما الأخطاء في حروف الجر فيقصد بها زيادة حرف جر في موضع لا يتطلب وجوده، وحذفه من موضع يتطلب وجوده، كما يقصد بها استعمال حرف جر مكان جر آخر خطأ، أي بلا مسوغ. وقد صنفت الأخطاء في

حروف الجر مع الأخطاء في التعدي واللزوم في موضوع واحد؛ لأن الخطأ في استعمال حرف الجر غالباً ما يكون سببه الخطأ في صياغة الفعل أو فهم معناه أو وظيفته في التركيب من حيث التعدي واللزوم.

وقد وردت أخطاء هؤلاء في التعدي واللزوم على عدة صور: فقد عدّى عدد من أفراد العينة الأفعال اللازمة، أي التي لا تتعدى إلى مفعول واحد إلا بحرف جر- إلى مفعول واحد مباشرة، أي بدون حرف الجر، كما في قول أحدهم: ويستبشرون المؤمنين الذين من خلفهم، يقصد: ويستبشرون بالمؤمنين، وقول أحدهم: أخبره الرسول في أحاديثه، يقصد: أخبربه الرسول في أحاديثه، وقول الآخر: وفكَّرت الوسيلة التي تخرج بها، يقصد: وفكَّرت في الوسيلة التي تخرج بها. وعامل بعضهم الأفعال التي تتطلب مفعولين؛ أحدهما مباشرة والآخر بحرف جر، معاملة الأفعال المتعدية إلى مفعولين؛ مباشرة كما في قول أحدهم: فَسَّرَ الولدُ أباه الحديث، يقصد: فَسَّرَ الولدُ لأبيه الحديثَ. كما ألزم بعضهم الأفعال المتعدية لمفعول واحد مباشرة، أي عداها إلى مفعول واحد بحرف جر خطأ، كما في قول أحدهم: ويستشير بالآخرين، يقصد: ويستشير الآخرين. وأدخل بعضهم حرف جر على كلا المفعولين، رغم أن الأول لايتطلبه، كما في قول أحدهم: فَأت بِه بالحجج، يقصد: فَأته بالحجج.

والملاحظ أن أخطاء الدارسين في حذف حروف الجر من المفاعيل التي تتطلبها أكثر من إثباتها في المواضع التي لا تتطلبها، أي أن الغالبية منهم تميل إلى تعدية الفعل إلى مفعوله مباشرة، وبخاصة إذا كان المفعول به ضميراً، كما في قول أحدهم: وأخبره الرسول في أحاديثه، أي أخبر به، وقول الآخر: يتركونه ولا يبالونه، أي لا يبالون به.

أما الأخطاء في استعمال حروف الجر فقد تمثلت في جانبين: أحدهما: زيادة الحرف الداخل على المفعول به أو حذفه منه خطأ وقد ذكرنا أمثلة لهذا النوع من أخطاء التعدي واللزوم قبل قليل، فلا ضرورة لتكرارها هنا. وثانيهما: استعمال حرف جر مكان حرف جر آخر بلا مسوغ، ولهذا النوع أمثلة كثيرة جداً، نذكر منها قول أحدهم: الطاعة إليه واجبة، يقصد: الطاعة له واجبة، وقول أحدهم: فعليه الثواب العظيم، يقصد: فله الثواب العظيم، وقول أحدهم: أن يُؤْمن على الخالق، يقصد: أن يؤمن بالخالق، ونحو ذلك.

وإذا تأملنا الأخطاء في استعمال حروف الجر وجدنا أن لها ارتباطاً وثيقاً بالأخطاء في الأفعال، لا في قضية التعدي واللزوم المتمثلة في زيادة حرف جر أو حذفه فقط، بل أيضاً في استعمال حرف جر مكان حرف جر آخر، أي أن الخطأ في الفعل نتج عنه خطأ في استعمال حرف الجر. فالمتعلم قد يستخدم فعلاً ويقصد به معنى آخر غير معنى الفعل الظاهر، وهذا ما يعرف بالتضمين، ثم يعامل الفعل الظاهر (المُضَمَّن) معاملة الفعل الباطن الذي يقصده في المعنى، وما يترتب عليه من أحكام في التعدي واللزوم، وما يتطلبه من حرف جر أو عدمه[٧٠]. ومن الأمثلة على ذلك في تعدية اللازم ما سبق ذكره من قول أحدهم: وأخْبَرَه الرسولُ في أحاديثه، فقد يكون قصده: وذَكَرَهُ الرسولُ في أحاديثه، حيث ضمن أخْبَرَ اللازم معنى ذَكَرَ المتعدي إلى مفعوله مباشرة. ومن الأمثلة على ذلك في إلزام المتعدي قول أحدهم: يستشير بالآخرين، ولعله يقصد: يستعين بالآخرين، حيث ضمّن يستشير معنى يستعين الذي يتطلب مفعوله حرف جر هو الباء.

وقد دلت النتائج على كثرة أخطاء أفراد العينة في هذا الجانب، ولم تقتصر الأخطاء على مجموعة أو مجموعات ناطقة بلغة أو لغات معينة،

بيد أن نسبة الأخطاء في هذا الجانب لدى المجموعة الأولى بلغت ٢١٪ من مجموع الأخطاء، في حين لم تتعدى لدى المجموعة الثانية سوى ١٥٪ من مجموع هذه الأخطاء[٧١].

كما دلت النتائج على تفاوت أفراد العينة في هذه الأخطاء، حسب مستوياتهم في اللغة العربية، حيث تقل الأخطاء كلما تقدم مستوى المتعلم، بل إن بعض طلاب المستوى المتقدم لم يقع إلا في أخطاء محدودة في هذا الجانب.

(ب) أخطاء التعريف والتنكير:

التعريف والتنكير في اللغة العربية موضوع واسع، يشمل المعرفة والنكرة، وأقسام كل منهما، حسبما هو مفصل في كتب النحو. لكننا نقصد بالتعريف والتنكير هنا استعمال (أل) التي تفيد التعريف، وحذفها، وأخطاء الدارسين في ذلك؛ لأن أخطاء الدارسين غالباً ما تنحصر في هذا الجانب من جوانب التعريف والتنكير، أما الجوانب الأخر فيمكن تصنيفها في موضوعات مستقلة، كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة ونحو ذلك، مما سوف نتعرض له فيما بعد إن شاء الله.

وقد بلغت أخطاء الدراسين في التعريف والتنكير نسبة عالية، ووقع فيها الغالبية العظمى منهم، على اختلاف لغاتهم الأم، بيد أن نسبة الأخطاء لدى المجموعة الثانية كانت أعلى من نسبة الأخطاء لدى المجموعة الأولى بما يزيد على الضعف؛ حيث بلغت ٣٥٪ لدى المجموعة الثانية، وجاءت في الدرجة الأولى من أخطائهم، وبلغت ١٦٪ لدى المجموعة الأولى، وجاءت في الدرجة الثالثة من أخطائهم.

وقد وردت الأخطاء في هذا الجانب على صورتين هما: زيادة (أل) في موضع يتطلب حذفها، وحذفها في موضع يتطلب ذكرها. بيد أن أخطاء الحذف لدى هؤلاء الدارسين جاءت أكثر من أخطاء الزيادة؛ حيث بلغت أخطاء الحذف ٦٢٪ من مجموع أخطاء التعريف والتنكير، وبلغت أخطاء الزيادة ٣٨٪ فقط من مجموع الأخطاء في هذا الموضوع. فمن أمثلة زيادة أل التعريف قول أحدهم: والنزول (ونزول) الأمطار، ومن أمثلة الحذف قول أحدهم: التي رباها مصطفى (المصطفى) صلى الله عليه وسلم.

وكان معظم أخطاء حذف الألف واللام هنا في الأسماء الموصوفة، كما في قول أحدهم: في أماكن (الأماكن) المظلمة، وفي كرة (الكرة) الأرضية، عليه صورة عجوز (العجوز) الشمطاء. وقريب من ذلك ما سبق باسم إشارة، مثل: أكتب لك هذه مرة (المرة) ناصحاً لك، وقرأت لك هذه قصة (القصة). كما تركزت في الأسماء المتبوعة بجملة الصلة، مثل: في زمن (الزمن) الذي أحب، وأمر الناس بتفكير (بالتفكير) فيما خلق الله.

كما أخطأ عدد كثير من الدارسين في حذف الألف واللام الداخلة على الأعلام، مثل كلمة (مصطفى) في المثال السابق، والمعطوفة كما في قول أحدهم: سلسلة من الجبال المرتفعة وواسعة (والواسعة)، وقول الآخر: جاء بالبراهين وأدلة (والأدلة)، والكلمات الواقعة مضافاً إليه، مثل: إن خير زاد (الزاد) التقوى، والواقعة بعد حرف جر، مثل: وإن في تفكير (التفكير) في صنع الله، . . . بنسبة الملك (بالنسبة للملك) . . . والنمط الأخير شائع في كلامهم وكتاباتهم.

أما أخطاء زيادة الألف واللام فقد تركز معظمها في الخبر، سواء أكان خبراً لمبتدأ، كما في قول أحدهم: وهو الثاني (ثاني) الخلفاء الراشدين، أم كان خبراً لإنّ وأخواتها، كما في قول أحدهم: وأن محمداً الرسول

(رسول) الله ، وقول الآخر : نعرف أن عقيدته الصحيحة (صحيحة) ، وكذلك في المضاف ، كما في قول أحدهم : يثوب الأعمال الخير (يثاب على أعمال الخير) ، وقول الآخر : والنزول (نزول) الأمطار ، وفي المضاف إليه ، كما في قول أحدهم : وهذا أسوأ الوسيلة (وسيلة) ، وقول الآخر : أحسن الشيء (أحسن شئ) .

كما وردت الزيادة في الكلمات المعطوفة ، مثل قول أحدهم : أرجو أن تكون بصحة والعافية (وعافية) .

والملاحظ أن معظم الأخطاء في زيادة (أل) وحذفها كان بسبب الخلط بين الإضافة والنعت ؛ فقد يتحول الاسم المنعوت إلى مضاف ، كما في قول كثير منهم : أنا في مستوى الرابع ، أي في المستوى الرابع ، وقول بعضهم : قدَّمت في جامعة الإسلامية ، أي قدمت في الجامعة الإسلامية . وقد يتحول الاسم المضاف إلى منعوت ، كقول أحدهم : والشارع الملك فهد ، أي : وشارع الملك فهد ، وقول الآخر : أدرس في الجامعة الإمام ، أي في جامعة الإمام .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

وقد دلت النتائج على تفاوت أفراد العينة في هذه الأخطاء حسب مستوياتهم في اللغة العربية ، حيث تقل الأخطاء كلما تقدم مستوى المتعلم ، بل إن بعض طلاب المستوى المتقدم لم يقع إلا في أخطاء محدودة في هذا الجانب .

وإذا قارنا أخطاء المجموعة الأولى بأخطاء المجموعة الثانية في هذا الموضوع ، وجدنا فرقاً بين أخطاء المجموعتن كماً وكيفاً . فمن حيث الكم يلاحظ أن أخطاء التعريف والتنكير لدى المجموعة الأولى تأتي في الدرجة الثالثة ، بعد الأخطاء الدلالية وأخطاء التعدية واللزوم وحروف الجر ، وتمثل

١٦٪ من مجموع أخطائها، في حين تأتي هذه الأخطاء في الدرجة الأولى لدى المجموعة الثانية، وتمثل ٣٥٪ من مجموع أخطائها، وهي ضعف أخطاء المجموعة الأولى. ومن حيث الكيف يلاحظ أن أخطاء المجموعة الأولى متنوعة، في حين تركزت أخطاء المجموعة الثانية في زيادة الألف واللام في المضاف إلى عَلَم، كما في: نزلت في المطار الملك خالد، وسكنت في المدينة الرياض، وجئت إلى الجامعة الإمام، ونحو ذلك، وزيادتها في المضاف إليه غير العلم، مثل: في عدة الأسواق، أي عدة أسواق، وحذفهما من الاسم المنعوت، كما في: يقع الدمام في جهة الشرقية من المملكة، وقدّمتُ أوراقي إلى جامعة الإسلامية، ونحو ذلك. وقد لوحظ أن أخطاء الزيادة في الألف واللام أقل من أخطاء الحذف لدى المجموعتين، لكن نسبة الحذف لدى المجموعة الثانية أكبر من نسبة الحذف لدى المجموعة الأولى.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

(جـ) أخطاء المطابقة:

يقصد بأخطاء المطابقة هنا: كل ما يخالف فيه المتعلم نظام المطابقة في اللغة العربية؛ كعدم المطابقة بين عنصرين لغويين في العدد (الإفراد والتثنية والجمع) أو الجنس (التذكير والتأنيث) أو التعيين (التعريف والتنكير)، سواء أكان أحدهما تابعاً للآخر أو موصولاً أو ضميراً يعود إليه أو غير ذلك. ويدخل في أخطاء هذا الباب مطابقة مالاتجوز فيه المطابقة، كمعاملة نعت جمع غير العاقل كنعت جمع المذكر السالم أو جمع المؤنث السالم، في مثل: مدارس كثيرات، ومثل ذلك إثبات الواو والنون في الفعل المسند إلى الجمع المتأخر عنه، كما في: يذهبون الناس، ويدرسون الطلاب، ونحو ذلك.

وقد تركزت معظم هذه الأخطاء في عدم المطابقة فيما تجب فيه المطابقة في العدد، كما في قول أحدهم: الشمس والقمر تطلع (تطلعان)، وقول الآخر: أرجو أن نكون من عباد الله الخاشع (الخاشعين)، والجنس كما في قول أحدهم: صاح صيحة عجيباً (عجيبة)، وقول الآخر: التفكير في صنع الله لها فوائد، أي له فؤاد، والتعيين كما في قول أحدهم: هناك عاملين والموظفين، أي: هناك عاملون وموظفون، ومثل ذلك عدم المطابقة بين المبتدأ وخبره، كما في قول أحدهم: الأمانة في حياة المسلم مهم (مهمة) جداً، وقول الآخر: المعاملة في السعودية ممتاز (ممتازة)، وما في حكمهما، كاسم إن وخبرها، في مثل: إن رحيلنا قريبة (قريب). وقد كثرت الأخطاء في المطابقة بين الصلة وعائدها.

وقد وصلت أخطاء المطابقة لدى أفراد العينة نسبة عالية، بيد أنها اختلفت لدى المجموعتين فيما يربو على الضعف، حيث بلغت لدى المجموعة الثانية ٢٣٪، في حين لم تتعد ١١٪ لدى المجموعة الأولى. وقد جاءت أخطاء المطابقة في الدرجة الثانية لدى المجموعة الثانية، وفي الدرجة الرابعة لدى المجموعة الأولى. واختلفت أخطاء المجموعة الثانية في المطابقة عن أخطاء المجموعة الأولى من ناحيتين: إحدهما: مبالغة المجموعة الثانية في المطابقة بين عناصر لا تصح فيها المطابقة بين الفعل وفاعله المتأخر عنه، فيما يعرف بلغة أكلوني البراغيث، من مثل قول أحدهم: ويتجهون الناس إلى المساجد، والمطابقة بين جمع غير العاقل ونعته، كما في قول أحدهم: يدرسون الطلاب في الكليات المختلفات.

وثانيتهما: كثرة الأخطاء في المطابقة في الجنس، أي في التذكير والتأنيث، وقد تركزت الأخطاء في تذكير ما حقه التأنيث من التوابع وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، كقوله أحدهم: أجرة السيارة رخيص جداً،

وقول الآخر: تجنب كل الأمور الذي فيه مرض، أي: تجنب كل الأمور التي فيها مرض. أما تأنيث ما حقه التذكير فقد ورد لدى بعض منهم، كما في قول أحدهم: مناخ الرياض شديدة الحرارة.

(د) أخطاء الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة:

يرى النحاة العرب أن الضمير ليس قسماً من أقسام الكلم مستقلاً بذاته، بل يدخل ضمن الأسماء[٧٢] بيد أن أستاذنا الدكتور تمام حسان يرى أن الضمائر قسم مستقل بذاته، وأنها تنقسم إلى ضمائر الشخص، وضمائر الإشارة، وضمائر الموصول[٧٣]. وقد ارتضينا هنا تقسيم الدكتور تمام حسان؛ فوضعنا الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة في مجموعة واحدة.

وقد تنوعت أخطاء الدارسين في هذا الموضوع، بين أخطاء في المطابقة بين الضمير ومرجعه، وأسماء الإشارة وما تشير إليه، والموصولات والعائد إليها، وأخطاء في زيادة الضمير أو الأشارة أو الموصول أو حذفه.

فمن أخطاء المطابقة في الضمير قول أحدهم: مدينة الرياض فيه (فيها) المطار القديم، وفي الإشارة قول أحدهم: حتى نصل إلى كنه تلك (ذلك) الحل، وقول الآخر: هذان (هاتان) جامعتان، ومن أخطاء المطابقة في الموصولات قول أحدهم: الطلاب الذي (الذين) يدرسون، ومن أخطاء الزيادة قول أحدهم: أذكر قصة التي رأيتها بعيني، أي: قصة رأيتها بعيني، ومن الأخطاء في حذف الموصول قول أحدهم: الجهاد من أعظم الأعمال يستطيع أن يقدم (ها) العبد لربه. ومن أخطاء حذف الضمير قول أحدهم: لأن وجدوا هذه المدينة، أي لأنهم وجدوا.

ويشيع لدى هؤلاء الخلط بين المخاطب والمتكلم والغائب، مثل قول أحدهم: فعلينا أيها المسلمون، أي فعلينا نحن المسلمين أو معشر المسلمين، وعدم التفريق بين الإشارة إلى القريب والإشارة إلى البعيد، ومن ذلك قول أحدهم: أما هناك (هنا) في الرياض.

وقد بلغت أخطاء المجموعة الأولى في الضمائر، بأقسامها الثلاثة، ١١٪ من مجموع أخطاء هذه المجموعة، أما أخطاء المجموعة الثانية فقد وصلت إلى ٧٪ فقط من مجموع أخطائها. وفي الجدول الآتي تلخيص لأبرز الأخطاء الصرفية والنحوية، ونسبة الأخطاء فيها:

موضوع الخطأ النحوي والصرفي	نسبة الخطأ فيه لدى كل مجموعة	
	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
التعدي واللزوم واستعمال حروف الجر	٢١٪	١٥٪
أخطاء التعريف والتنكير	١٦٪	٣٥٪
أخطاء المطابقة	١١٪	٢٣٪
أخطاء الضمائر والإشارة والموصولات	١١٪	٧٪

٣ ـ الأخطاء في المفردات والدلالة:

يقصد بأخطاء المفردات والدلالة هنا: بناء الكلمات بناء غير صحيح، أو استعمال كلمات صحيحة البناء لكنها غير مناسبة للسياق الذي وردت فيه. وقد وردت أخطاء كثيرة في هذا الجانب، بيد أن معظمها قد صنف ضمن موضوعات أخرى، تحدثنا عن بعضها ضمن أخطاء التعريف والتنكير، وأخطاء المطابقة، والأخطاء في الضمائر بأنواعها، وتركنا البعض الآخر؛ لأنه لم يصل إلى درجة الشيوع، كأخطاء الحذف والزيادة، والأخطاء في العدد، والأخطاء في تصريف الكلمات من أسماء وأفعال.

وقد لوحظ أن أخطاء النوع الأول، وهو بنية الكلمة، قليلة لم ترد إلا في كتابات بعض الناطقين باللغتين؛ الأردية والفارسية؛ لكثرة الكلمات العربية التي دخلت هاتين اللغتين، وأصبحت تنطق نطقاً محرفاً عن النطق العربي، ومن الأمثلة عليها استعمال كلمة عجوزة بدل عجوز، واستخصاص بدل اختصاص. أما الأخطاء في النوع الثاني فكثيرة جداً لدى معظم أفراد العينة، على اختلاف لغاتهم الأم. فقد يستخدم الطالب كلمة مكان كلمة أخرى، كاستعمال كلمة (كبير) بدل (كثير)، في جملة مثل: إن أثر المسلمين كثير (كبير) على أعدائهم، وكلمة (مقدس) بدل (برئ)، في جملة مثل: إن الإسلام مقدس (برئ) من الشرك، وكلمة (العتيق) بدل الُحريّة، في جملة مثل: الطير يحب العيش في حياة العتيق (الحرية)، أو في الحياة الحرة.

وقد يستخدم عبارة مكان كلمة أو كلمة مكان عبارة، مثل قول أحدهم: فعلى المسلم واجب يؤدي الأمانة، يريد أن يقول: فعلى المسلم واجب هو أداء الأمانة، أو: هو أن يؤدي الأمانة، وقول الآخر: التفكير في صنع الله تنتج لنا بوحدانيته، ولعله يريد أن يقول: التفكير في صنع الله يقودنا إلى الإيمان بوحدانيته، أو إلى التوحيد، أو شيئاً نحو ذلك.

وقد اختلفت المجموعتان في أخطاء المفردات والدلالة اختلافاً بيناً في العدد والنوع. فمن حيث العدد جاءت هذه الأخطاء في الدرجة الأولى لدي المجموعة الأولى، وبلغت نسبتها ٢٣٪ من مجموع الأخطاء، وجاءت لدى المجموعة الثانية في الدرجة الأخيرة، ولم تتعد نسبتها ٧٪ من مجموع الأخطاء. أما من حيث النوع فإن أخطاء الدلالة، واستعمال الكلمات والعبارات في سياقات غير مناسبة ـ قد وردت في كتابات المجموعة الأولى أكثر مما هي لدى المجموعة الثانية، على حين أخطأ بعض أفراد المجموعة الثانية في بناء الكلمات.

تحليل النتائج ومناقشتها:

١ ـ نتائج الأخطاء الصوتية:

تبين من النتائج السابقة أن الأخطاء في الأصوات كانت أبرز الأخطاء لدى جميع أفراد العينة على اختلاف لغاتهم الأم ومستوياتهم في اللغة العربية، وأن هذه الأخطاء قد شملت معظم أصوات اللغة العربية تقريباً. بيد أن هذه الأخطاء اختلفت من حيث الشيوع والتكرار والبدائل للصوت موضع الخطأ حسب صعوبته في اللغة العربية، ووجود ما يقابله في اللغة الأم للمتعلم، أو عدم وجوده فيها. فقد لوحظ أن معظم الأخطاء كانت في الأصوات التي اختصت بها اللغة العربية، كالأصوات الحلقية[٧٤] والأصوات المطبقة وأصوات أخرى، كالثاء والذال والشدة واللام الشمسية. كما لوحظ أن تعدد البدائل للصوت الواحد، لدى هؤلاء الدارسين، كان شائعاً في هذه المجموعة من الأصوات أكثر مما هو في الأصوات الأخرى.

وإذا تأملنا في هذه الأخطاء أدركنا أنه يمكن تصنيفها إلى نوعين: الأول: أخطاء عامة، وقع فيها معظم أفراد العينة على اختلاف لغاتهم الأم، وهي الأخطاء في نطق الأصوات التي تختص بها اللغة العربية في النطق أو في الكتابة أو فيهما معاً، ويندر وجودها في كثير من لغات العالم، بيد أن البدائل لهذه الأصوات اختلفت تبعاً لاختلاف لغات الدارسين. والثاني: أخطاء خاصة، وقع فيها عدد قليل من أفراد العينة، فأخطأت كل مجموعة منهم في نطق أصوات محددة، واختصت كل مجموعة ببدائل معينة، يرجح أن يكون بسبب اختلاف لغاتهم.

فهذه الأخطاء إذن لا تعود لسبب واحد، وإنما تعود لأسباب كثيرة؛ بعضها معروف، وبعضها الآخر غير معروف، بيد أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أسباب رئيسة، هي: اللغة الهدف، واللغة الأم للدارس، والمنهج أو طريقة التدريس.

فاللغة الهدف، وهي هنا اللغة العربية، قد تكون سبباً في الأخطاء الصوتية العامة التي وقع فيها معظم الدارسين، وهي الأخطاء في الأصوات التي اختصت بها العربية[٧٥]. فالحاء والعين مثلاً صوتان يجد الأجنبي صعوبة في نطقهما، مهما كانت لغته الأم؛ لأن الحلق مخرج عصي النطق، يشق على المرء استعماله، ولولا أن الناطقين بالعربية تعودوا على استعماله وألفوه لأدركوا صعوبته، ومع ذلك فإننا نلحظ هذه الصعوبة عندما نردد العين أو الحاء عشرات المرات؛ فنشعر بالإجهاد، وقد نصاب بالبحّة، ولعل هذا من أسباب قلة تردد هذين الصوتين في اللغة العربية قياساً بغيرهما من الأصوات.

ويلحق بالأصوات الحلقية، التي اختصت بها العربية وبعض اللغات السامية، والتي تشكل صعوبة عامة لدى المتعلمين الأجانب ـ الأصوات المطبقة، التي هي الصاد والضاد والطاء والظاء، والتي تخرج من مقدمة الحنك، وتتصف بالتفخيم، وهو رفع اللسان أثناء النطق إلى موضع الطبق.

والأصوات المطبقة، وإن تميزت بها اللغة العربية، ليست من الأصوات اليسيرة النطق، حتى على الناطقين بالعربية، وبخاصة صوتا الضاد والظاء، اللذان يتشابهان أو يتقاربان في المخرج، فضلاً عن التماثل في الصفة، وقد اختلف فيهما العلماء قديماً وحديثاً. فقد حفظت لنا كتب اللغة العربية كثيراً من الألفاظ التي تبادل فيها هذان الصوتان، وقد أورد الإمام السيوطي أمثلة كثيرة لهذا التبادل، منها: فاضت نفسه/ فاظت نفسه، والأرض/ الأرظ، حظلت النخلة/ حضلت، وبيض النمل/ بيظ النمل[٧٦]. وهذه المشكلة لا تزال قائمة لدى الناطقين بالعربية اليوم، حسب لهاجتهم الجغرافية؛ فبعضهم ينطق الضاد ظاء، كما في: ظيف (ضيف)، والرياظ (الرياض)، وبعضهم ينطق الظاء زاياً مفخمة، كما في نطق: زلم (ظلم)، ومنهم من يخلط بينهما في كلمات معينة دون غيرها، فيقول: الضل بدل الظل، والعضم بدل العظم، والضهر بدل الظهر، وهكذا.

وإذا كان الإطباق صفة تتميز بها اللغة العربية، فهذا لا يعني عدم وجود هذه الصفة في اللغات الأخرى، وإنما يعني أنها في العربية فونيمات لها رموزكتابية مستقلة، أما الإطباق في اللغات الأخرى فسمة صوتية فوناتيكية غير وظيفية، فالصاد في العربية مثلاً غالباً ما تقابل في الإنجليزية بصوت / S/ المرقق، غير أن هذا الصوت قد يفخم فينطق صاداً، كما في كلمتي: Sun, Site, ومثل ذلك الطاء العربية، التي غالباً ما تقابل بالصوت الإنجليزي المرقق/ T/ الذي قد يفخم فينطق طاء، كما في: Time, Tongue, Tall، بيد أن هذا الإطباق في الإنجليزية ليس فونيمياً، أي أنه غير وظيفي، بحيث يفرق فيه بين معنى وآخر، وليس له رمز كتابي (حرف) محدد، كما هو الحال في اللغة العربية.

كما يلحق بهذه الأصوات، التي قد يكون سبب الخطأ فيها اللغة العربية نفسها، أصوات أخرى ذات سمات خاصة في العربية، كالذال والثاء والشدة وأل الشمسية. فالذال والثاء تنطقان في بعض اللهجات العربية نطقاً يختلف عن نطقهما في العربية الفصحى؛ فالذال تنطق زاياً، في مثل: زات (ذات)، والثاء تنطق سيناً، في مثل: سلاسة (ثلاثة)، وقد تنطق تاء، كما في تمانية (ثمانية). ومن المرجح أن هذا النطق المخالف للعربية سوف يربك المتعلمين الناطقين بلغات أخرى. والأخطاء في الشدة ترجع - في الغالب - إلى ندرة هذه الحركة في غير العربية، فهي في العربية فونيماً وظيفياً، لها رمز مستقل وشكل كتابي محدد، لا نظير له في كثير من لغات العالم، وكذلك الأمر بالنسبة للأخطاء في نطق اللام الشمسة، التي لا يمكن تفسيرها إلا في نطاق تميز النظام الكتابي للغة العربية.

نشير هنا إلى أن لكل من الثاء والذال والضاد والظاء في العربية حروفاً خاصة بها، لا يتغير نطقها تغيراً يؤثر في المعنى، وصور هذه الحروف

موجودة في بعض اللغات التي تكتب بالحرف العربي، كالفارسية والأردية وغيرهما، غير أن كلاً منها ينطق نطقاً مخالفاً لنطقه في العربية كما لو كان صوتاً آخر؛ فالثاء تنطق سيناً كما في ثمر التي تنطق سمر، والذال والضاد تنطقان زاياً مرققة كما في: ذكٌر ورمضان اللتان تنطقان زكر ورمزان على التوالي، والظاء تنطق زاياً مفخمة كما في: ظلم التي تنطق زظلم.

ولا شك أن للغة الأم للمتعلم دوراً في الوقوع في الخطأ في نطق هذه الأصوات، لكنه دور ثانوي يتمثل في البديل للصوت موضع الخطأ؛ فصوت العين مثلاً قد أخطأ فيه الغالبية من أفراد العينة، لكنهم اختلفوا في نطقه؛ فنطقه بعضهم همزة، ونطقه بعضهم هاء، ونطقه البعض الآخر حاء، كما حذفه فريق منهم. ومثل ذلك صوت الحاء، الذي أخطأ فيه معظم أفراد العينة، لكن بعضهم نطقه هاء، وبعضهم نطقه همزة، والبعض الآخر نطقه خاء، كما حذفه فريق منهم.

ولغات الدارسين الأم يمكن أن تكون سبباً آخر في الأخطاء الخاصة، التي أوضحنا أن المقصود بها الأخطاء التي لم تكن عامة لدى أفراد العينة، وإنما انفردت بها مجموعة أو مجموعات معينة. فقد يخطىء المتعلم في نطق الصوت العربي؛ لغرابته وعدم وجوده في لغته الأم، وقد يخطىء فيه رغم وجوده في لغته؛ إما لاختلاف بين اللغتين في التوزيع الموقعي للصوت، وإما لأنه ليس صوتاً وظيفياً[٧٧] في لغته. على أنه يصعب الجزم بهذا السبب وتعميمه على جميع الطلاب؛ لصعوبة التأكد من النظام الصوتي لكل لغة من لغات هؤلاء الدارسين.

أما السبب الثالث فهو أسلوب التدريس الذي يعود في معظمه إلى المعلم نفسه، الذي قد ينطق بعض الأصوات نطقاً مخالفاً للنطق العربي الفصيح. فإذا كان المعلم من بيئة تنطق الضاد ظاء، أو الظاء زاياً مفخمة، أو الذال زاياً

مرققة، أو الثاء سيناً، أو القاف همزة، أو كان ممن يبدلون القاف غيناً، والغين قافاً، ونحو ذلك من أخطاء اللهجات العربية؛ كل ذلك قد يكون سبباً في وقوع المتعلم في الخطأ والاستمرار عليه إذا لم يلتزم المعلم بالنطق العربي الفصيح.

وقد أوضحنا في الجزء الأول من هذا البحث رأي التحليليين التقابليين الحاد أو القبلي، وهو التنبؤ بأخطاء الدارسين قبل وقوعهم فيها؛ بناء على الاتفاق أو الاختلاف بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة اللغة الهدف. كما أوضحنا الرأي الضعيف أو البعدي الذي يفسر الأخطاء - بعد الوقوع فيها - بناء على تأثير اللغة الأم. وسواء أخذنا بالرأي الحاد أو الرأي الضعيف، فإن معظم أخطاء المتعلمين تعود - في نظر هؤلاء - إلى تدخل أنظمة اللغة الأم في نطق أصوات اللغة الهدف، أي نقل عادات اللغة الأم الصوتية إلى اللغة الهدف. ففي نظر هؤلاء أن المتعلم عندما يصعب عليه نطق صوت ما في اللغة الهدف، لاختلافه عما في لغته أو لعدم وجوده فيها، فإنه يلجأ إلى أقرب الأصوات له مخرجاً أو صفة في لغته الأم فينطقه كما ينطق في لغته.

وقد ثبت في عدد من الدراسات، التي أشرنا إلى بعض منها، أن كثيراً مما توقعه هؤلاء التحليليون التقابليون من أخطاء لم تقع بالفعل، وأن المتعلمين قد وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة. وهذا ما أيدته نتائج هذه الدراسة، بل قد تبين من نتائج هذه الدراسة أن من الدارسين من أخطأ في نطق أصوات رغم وجدوها في لغته الأم. على أن الأخطاء التي يرجح أن تكون بسبب اللغة الأم لا تعني تدخل اللغة الأم مباشرة، بقدر ما تعني تعود الدارس الأجنبي على نمط معين من تحريك لسانه وشفتيه وغيرها من أعضاء النطق بطريقة معينة منذ صغره، فشب على ذلك، ثم صعب عليه التحول عنه إلى أنماط أخرى وعادات جديدة فيما بعد. فمتعلم اللغة- في هذه الحالة - يشبه حالة من تعود على السباحة أو لعب الكرة أو قيادة السيارة بطريقة معينة

منذ صغره، ثم طلب منه بعدما كبر أن يقوم بهذه الأفعال بطريقة جديدة لم يتعود عليها. لا شك أنه سوف يجد صعوبات في التحول عن عاداته القديمة إلى الأساليب الجديدة، مهما بلغت جهوده وقدراته.

٢ ـ نتائج الأخطاء في الصرف والنحو:

إذا أمعنا النظر في الموضوعات النحوية والصرفية في النتائج السابقة، فإننا نلحظ اختلافاً بينها وبين الأخطاء في الأصوات. فالأخطاء في الأصوات يمكن التعرف عليها بيسر وسهولة، على حين يصعب التعرف على الأخطاء في الصرف والنحو؛ بسبب الحاجة إلى فهم مقصود الدارس من الجملة موضع الخطأ، وقد تتعدد الاحتمالات للخطأ الواحد، وقد ذكرنا أمثلة لهذه المشكلة في مواضع متفرقة من هذا البحث. ولا شك أن تعدد هذه الاحتمالات يقلل من الثقة في تفسير الخطأ وتحليله، بخلاف الخطأ الصوتي الذي لا مجال لتعدد الاحتمالات فيه. والخطأ الصوتي يمكن معرفة سببه بيسر وسهولة، بخلاف الخطأ الصرفي أو النحوي؛ لأن الأصوات قليلة ومحدودة في اللغة العربية ولغة المتعلم الأم على حد سواء، أما العبارات والتراكيب فإنها أكثر عدداً وتنوعاً من حيث المحتوى والأسلوب، رغم أنها محدودة القوالب. بالإضافة إلى ذلك، يسهل على المتعلم تحاشي بعض العبارات والتراكيب التي يجد صعوبة في إنتاجها، ويصعب على الباحث - في الوقت نفسه - تحديد التراكيب التي تحاشاها المتعلم. أما الأصوات فإن تحاشيها صعب على المتعلم؛ إما لقلة بضاعته من الكلمات والعبارات البديلة، وإما لأنه لا يري غضاضة في الخطأ الصوتي لتعوده عليه.

وقد تبين من نتائج الأخطاء في النحو الصرف أن أفراد العينة قد أخطؤوا في موضوعات نحوية وصرفية متعددة، بعضها شائع لدى الكثير منهم، وبعضها الآخر قليل أو نادر. وإذا أمعنا النظر في الموضوعات التي كانت الأخطاء فيها شائعة، والتي حصرناها في التعدي واللزوم وحروف الجر

والتعريف والتنكير والمطابقة والضمائر، فإننا نلحظ فروقاً واضحة بين الأخطاء في هذه الموضوعات، واختلافاً في نسبها المئوية لدى المجموعتين، حسب لغة المتعلم ومستواه في اللغة العربية. فقد اختلفت أخطاء المجموعة الثانية عن أخطاء المجموعة الأولى اختلافاً بيناً في التعريف والتنكير والمطابقة، أما الأخطاء في التعدي واللزوم وحروف الجر والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة ـ فقد كان الاختلاف فيها بين المجموعتين معتدلاً.

إن هذا التفاوت يوحي بأن لهذه الأخطاء أسباباً متعددة، بعضها يعود إلى اللغة العربية بوصفها اللغة الهدف، وبعضها يعود إلى لغة المتعلم الأم، كما يعود بعضها إلى النمو اللغوي للمتعلم، أو غير ذلك.

فللغة العربية، بوصفها اللغة الهدف، دور مهم في هذه الأخطاء؛ بسبب تشعب بعض قواعد اللغة العربية وتعدد أنماطها بشكل لم يألفه كثير من المتعلمين. فقواعد المطابقة في اللغة العربية مثلاً كثيرة متنوعة ومتفرقة في عدد من الأبواب النحوية؛ مما قد يسبب صعوبة في فهمها نظرياً، فضلاً عن صعوبة استعمالها في الكلام والكتابة. كما أن كثرة الاستثناءات من بعض القواعد، وعدم اطرادها أحياناً، قد يقود المتعلم إلى الوقوع في الخطأ، وقد لا حظنا هذا في قواعد المطابقة والتعريف والتنكير وغيرها. ويكفي المتعلم صعوبة في موضوع التعريف والتنكير مثلاً تعدد أنماط (أل) في اللغة العربية، التي تأتي جنسية وعهدية وموصولة وزائدة، في الوقت الذي يعتقد فيه كثير من المتعلمين أن هذه الأداة لا تكون إلا للتعريف، وهذا يدخل ضمن ما يعرف بالافتراضات الخاطئة حول اللغة.

ومما يزيد الأمر تعقيداً الاختلاف الكبير بين الجانبين: المنطوق والمكتوب في اللغة العربية المعاصرة. فالغالبية من الناطقين بالعربية لا يتقيدون بقواعد الفصحى في الحديث الشفوي مثلما يتقيدون بها في

الكتابة، مما يؤثر سلباً على الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم من هذه البيئة. وللغة الأم للمتعلم أيضاً دور مهم في هذه الأخطاء، وبخاصة في المطابقة؛ لاختلاف أخطاء المجموعتين فيها من حيث النسبة المئوية، وكثرة الأخطاء في جانب من جوانبها دون الجوانب الأخرى. ويمكن القول بأن للغة الأم للدارس دوراً أساسياً في أخطاء التعريف والتنكير، علي الرغم من أن الخطأ في هذا الموضوع شائع لدى معظم متعلمي اللغة العربية على اختلاف لغاتهم الأم؛ للأسباب التي ذكرنها قبل قليل. غير أن الجزم بتدخل اللغة الأم في اكتساب موضوعات الصرف والنحو أمر في غاية الصعوبة؛ بسبب تعدد الاحتمالات للخطأ الواحد، وصعوبة التأكد من نسبة التراكيب التي تحاشها الدارسون.

لكن هذا الدور يخف أو يختفي بشكل ملحوظ كلما تقدم مستوى الدارس في اللغة العربية، أي أن للنمو اللغوي دوراً أساسيا في أخطاء النحو والصرف كماً وكيفاً، على خلاف ما لوحظ من أخطاء الأصوات. فقد لوحظ أن لمستوى المتعلم في اللغة العربية دوراً مهماً في نوع الخطأ الصرفي أو النحوي وتكرره؛ فالأخطاء في هذه الموضوعات كانت شائعة لدى طلاب المستويين المبتدئ والمتوسط، أكثر مما هي لدى طلاب المستوى المتقدم، بخلاف ما لوحظ في الأخطاء الصوتية التي وقع فيها غالبية الدارسين على اختلاف مستوياتهم في اللغة العربية. بيد أن أخطاء النمو كانت أكثر وضوحاً لدى أفراد العينة في التعدي واللزوم واستعمال حروف الجر؛ بدليل أن الاختلاف بين المجموعتين في هذا الجانب لم يتعد ٦٪، وأن الأخطاء فيه كانت تقل كلما تقدم مستوى المتعلم في اللغة العربية.

وقد يكون للقواعد الكلية دور في الوقوع في بعض هذه الأخطاء؛ إذ من المحتمل أن تكون بعض قواعد اللغة العربية لا تتفق مع ما اصطلح عليه بالقواعد الكلية Universal Grammar، أو الكليات اللغوية Linguistic

Universals؛ فيقع المتعلم في الخطأ لهذا السبب. بيد أن هذا السبب، وإن كان مقبولاً من الناحية النظرية، فإن الجزم به ليس بالأمر اليسير؛ لعدم توفر الأدلة التفصيلية لما هو متفق مع القواعد الكلية أو مختلف عنها في كل من اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم.

أخيراً، يمكن تفسير بعض هذه الأخطاء على أساس من التغير المنتظم والتغير الحر، الذي أشار إليه إليس في كتاباته عن اللغة المرحلية، وبخاصة أخطاء الاستفهام والنفي والتعريف والتنكير فالتغير الحر Free Varibility – كما يرى إليس – يعني عدم انتظام أداء المتعلم لمورفيم من مورفيمات اللغة الهدف أو تركيب من تركيباتها؛ فيخطئ مرة ويصيب مرة أخرى بطريقة عشوائية. أما التغير المنتظم Systematic Varibility، فيعني عنده التغير الناتج عن نمو في كفاية المتعلم، حيث يمكن تفسير الخطأ تفسيراً وظيفياً. يؤيد هذا التفسير أخطاء أفراد العينة في التعريف والتنكير، الذي يرجح أن يكون بسبب اختلاف المعنى المقصود في ذهن الكاتب، الذي يريد توصيله إلى القارئ، والذي قد يصيب في صياغته وقد يخطئ، المهم أن يفهم القارئ مقصود الكاتب.

٣ـ نتائج الأخطاء في المفردات:

ذكرنا أن أخطاء أفراد العينة في المفردات كانت كثيرة ومتنوعة، بعضها شائع وبعضها قليل أو نادر، سواء في بنية الكلمة أم في دلالتها واستعمالها. وذكرنا أن معظم هذه الأخطاء قد صنف ضمن الأخطاء الصرفية والنحوية.

كما ذكرنا اختلاف الطلاب في هذه الأخطاء، حسب مستوياتهم في اللغة العربية؛ حيث يقل الخطأ في بناء الكلمة واستخدامها كلما تقدم مستوى الطالب في اللغة العربية.

وقد لوحظ اختلاف المجموعتين في أخطاء المفردات كماً وكيفاً؛ حيث بلغت أخطاء المجموعة الأولى أكثر من ثلاثة أضعاف أخطاء المجموعة الثانية، كما أن الأخطاء في دلالة الكلمة واستعمالها كانت أكثر شيوعاً لدى المجموعة الأولى منها لدى المجموعة الثانية، وأن الأخطاء في بنية الكلمة كانت شائعة لدى الناطقين باللغتين الأردية والفارسية.

إن هذا الاختلاف الواضح بين المجموعتين قد يقود الباحث إلي تفسيره على أساس من تأثير اللغة الأم، وهذا أمر مقبول إلي حد كبير؛ بدليل أن المجموعة الثانية كانت أقل أخطاء من المجموعة الأولى في هذا الجانب؛ لكثرة الكلمات العربية المشتركة بين اللغة الأم لهذه المجموعة (اللغة الأردية) واللغة العربية. ثمة دليل آخر، وهو أن الأخطاء في بنية الكلمة كانت شائعة لدى هذه المجموعة، بالإضافة إلي الناطقين باللغة الفارسية من المجموعة الأولى؛ لأن كثيراً من الكلمات المشتركة بين اللغة العربية وهاتين اللغتين قد حرفت صياغتها، فأصبح متعلم العربية الناطق بالفارسية أو الأردية ينطق الكلمات العربية كما تُنطق في لغته الأم. غير أنه يصعب الجزم بأن هذه الأخطاء كانت نتيجة تدخل اللغة الأم في استعمال هذه المفردات، كما هو الأمر بالنسبة للأصوات وبعض الأنماط الصرفية والنحوية؛ لأن الكلمة يصعب أن تقارن معنى ومبنى بكلمة أخرى في لغة الدارس الأم. لكن يمكن تفسيره على أساس طبيعة علاقة اللغة الأم باللغة العربية؛ فالناطقون باللغات التي تشترك مع العربية في كلمات كثيرة قد يخطئون في بناء الكلمات العربية لوجود ما يشبهها في لغاتهم، فيكتبونها أو ينطقونها كما هي في لغاتهم، ولا ينتبهون لما حصل فيها من تغير وتبدل بمرور الزمن سواء في اللغة العربية أو في لغاتهم. أما الناطقون بلغات أخرى بعيدة عن اللغة العربية فإن أخطاءهم في المفردات قد يكون سببها الجهل بالمفردة المناسبة للسياق، وقلة بضاعتهم من الكلمات العربية.

الخاتمة :

لقد تبين من أخطاء عينة الدراسة الميدانية أن علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الهدف يختلف من عنصر لآخر من عناصر اللغة . فالأخطاء في الأصوات كانت أكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة من الأخطاء في النحو والصرف والمفردات . وقد تبين أن علاقة اللغة الأم للدارس باكتساب اللغة الثانية كانت في الأصوات أوضح منها في النحو والصرف والمفردات .

كما تبين أن مستوى المتعلم في اللغة العربية أقل تأثيراً في الأصوات منه في النحو والصرف والمفردات، أي أن نطقه للأصوات العربية لم يتحسن كثيراً مع تقدمه في تعلم اللغة العربية . ولعل السبب في هذا أن جميع أفراد عينة الدراسة من المسلمين، الذين غالباً ما يدرسون اللغة العربية وتعاليم الدين الإسلامي في بلدانهم منذ صغرهم على أيدي معلمين ناطقين بلغتهم، وكثير من هؤلاء المعلمين لا يحسنون النطق السليم، وقد يستعملون لغتهم المحلية لغة للتدريس بدلاً من اللغة العربية . أي أن المتعلم من هؤلاء قد تعود في بلده على نطق الأصوات العربية منذ صغره نطقاً لا يختلف كثيراً عن نطق أصوات لغته الأم، وقد رأينا نماذج من هذا في نطق الأصوات الحلقية والأصوات المطبقة وأصوات أخرى، كالذال والثاء ونحوهما . لهذا يصعب على المتعلم من هؤلاء تغيير هذه العادات، مهما تقدم به المستوى في اللغة العربية . أما التراكيب والمفردات فليست محدودة كالأصوات، بل يتلقى المتعلم منها الجديد كل يوم مما يقرأ أو يسمع من معلميه أو من غيرهم من الناطقين باللغة العربية؛ فيتحسن مستواه فيها تدريجياً باستثناء بعض الكلمات والعبارات والتراكيب التي حفظها في بلده وتعود على استعمالها خطأ .

ومهما يكن من أمر، فإن تأثير اللغة الأم قد يكون قوياً في المرحلة المبتدئة من تعليم اللغة الهدف، لكنه يضعف بعد هذه المرحلة، أي في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة؛ فأخطاء المبتدئين قد تكون أخطاء نقل وتداخل أو أخطاد بيْلغوية Interlingual Errors، لكن أخطاء المتوسطين والمتقدمين غالباً ما تكَون أخطاء داخلية ضمْلُغوية. Interlingual Errors[٧٨].

على الرغم من ذلك، فإن دور لغة المتعلم الأم في اكتسابه اللغة العربية لغة ثانية يبقى ظنياً ومحدوداً في كثير من الأحوال؛ لأنه يصعب التمييز بين الأخطاء التي سببها اللغة الأم من الأخطاء التي سببها اللغة الهدف أو المنهج أو طريقة التدريس، كما أنه يصعب معرفة العناصر اللغوية التي تحاشى المتعلم استخدامها، وتحديد نسبتها إلى العناصر الأخرى؛ لأن الأساليب المتبعة في التعرف على ظاهرة التحاشي لما تصل بعد - في نظر الباحث- إلى درجة يمكن الثقة بنتائجها.

إن مراعاة أنظمة اللغات الأم في بناء المناهج وإعداد المقررات وتأليف الكتب للمتعلمين الناطقين بلغات شتى، أمر في غاية الصعوبة، بل يكاد يكون مستحيلاً في مثل هذه الحالة، لا بسبب تعدد لغات المتعلمين فحسب، بل لصعوبة التفريق بين العناصر والأنماط التي تسبب مشكلات تعليمية من العناصر التي ليست كذلك. لهذا فإن الحل الأمثل- في رأي الباحث- هو مراعاة الصعوبات العامة للغة العربية في الأصوات والصرف والنحو والمفردات والمفاهيم الثقافية، من غير تهاون في الجوانب الأخرى.

ولابد من التفريق بين حالتين لمتعلمي اللغة الأجنبية: أولاهما: تعلم اللغة في فصول دراسية منظمة؛ يعتمد فيها المتعلم علي المعلم والكتاب المقرر، ويرجع إلي المعاجم ثنائية اللغة. وثانيتهما: اكتسابها في جو طبيعي من خلال الاتصال بالناطقين باللغة الهدف والاختلاط بهم في أجواء طبيعية

عامة. فالدارس في الحالة الأولى قد ينقل أنظمة لغته الأم إلي اللغة الهدف، وبخاصة في فصول تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية، أي خارج حدودها. أما في الحالة الثانية فإن الأجنبي لا يلجأ عادة إلى المعاجم الثنائية ليفهم الدخل اللغوي من البيئة التي يعيش فيها، بل يعتمد على فهم المعنى من السياق. كما أنه في الحالة الثانية يتلقى الدخل اللغوي ويكتسب الأنماط اللغوية بشكل يتناسب مع التدرج الطبيعي لاكتساب اللغة، فلا تفرض عليه أنماط أو قواعد معينة في مرحلة لم يكن مستعداً لاكتسابها فيها[٧٩].

ومتعلمو اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في الرياض، الذين تنتمي إليهم عينة الدراسة في هذا البحث، هم في منزلة بين المنزلتين؛ لأنهم يدرسون اللغة العربية في بلد اللغة، ويتلقونها من الناطقين بالعربية، لكنهم لا يعيشون في جو طبيعي عام، يتيح لهم اكتساب مورفيمات اللغة بشكل طبيعي، يتناسب مع التدرج الطبيعي لاكتساب اللغة، كما أن ترتيب مورفيمات اللغة العربية في مقرراتهم قد لا يتفق مع ترتيبها الطبيعي، والله أعلم.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

الهوامـش :

(١) يفرق المختصون باكستاب اللغة بين مصطلحي اللغة الثانية Second Language، واللغة الأجنبية .Foreign Language يقصد باللغة الثانية: اللغة التي يتعلمها الأجنبي في بلدها، كاللغة العربية في المملكة العربية السعودية أو في مصر، واللغة الإنجليزية في بريطانيا أو أمريكا، ويقصد باللغة الأجنبية: اللغة التي يتعلمها الأجنبي خارج بلدها، كاللغة العربية في باكستان أو إندونيسيا أو أمريكا، واللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية أو مصر، وقد يقصد باللغة الثانية أي لغة يتعلمها الإنسان بعد لغته الأم، وقد يقصد باللغة الثانية اللغة الرسمية في بلد ما، كالإنجليزية في الهند أو في الفلبين أو نحو ذلك. والتفريق بين المصطلحين منهم في الحديث عن الاكتساب فقط، أما ماعدا ذلك فإن المصطلحين قد يستعملان بمعنى واحد.

(٢) يقصد باللغة الهدف Target Language اللغة التي يتعلمها الدرس.

(٣) عبد العزيز العصيلي: «النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية» مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٢٢، ربيع الآخر ١٤١٩ هـ. ص ٣٢٨

(٤) المرجع السابق، ص ٣٣٩ - ٣٤٦

(٥) Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague 1957 . P . 34.

(٦) من أبرز هؤلاء:
S. plNKER, c. Baker, H. Lasnik, D. Osherson, R. Jackendoff, J. Grimshaw, P. Gorden.

(٧) من أبرز من كتب في هذا الجانب: Lydia White ، وبخاصة كتابها الموسم بـ: Universal Grammar and Second Language Acquisition، الذي صدر عام ١٩٨٩م.

(٨) استعان الباحث ببعض المراجع التي صدرت منذ نهاية الخمسينيات الميلادية، وهي مراجع مهمة رغم قدمها؛ لأنها مراجع تؤرخ لتلك المراحل.

(٩) أمثال: تشارلز فريز Charles Fries من جامعة ميتشجان، وروبرت لادو Robert Lado من جامعة جورج تاون، وغيرهما.

(١٠) Littlewood, W. Foreign And Second Language Learning. Cambridge University Press. PP. 4-6.

(١١) Ellis, R. Understandding Second Language Acquisition. Oxford: Oxfore University Press. 1986, P. 23.

(١٢) Ellis R. The Study Of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1994, P. 668.

(١٣) Fisiak, J. Contrastive Linguistics And The Language Teaching. Oxford: Pergamon. 1981, Pp. 79 - 87.

(١٤) Gass, S. And L. Selinker. Second Language Acquisition: An Introduction Course. New Jersey: Lea. 1994, P. 60.

(١٥) محمود إسماعيل صيني، وإسحاق الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢ هـ، ص ٦١.

(١٦) Gorden, P.Psychology, 26, ز Learnability And Feedback. س Developmental No. 2, (1990), Pp. 217-220.

(١٧) Bloomfield, L. Language. New York: Holt. 1933.

(١٨) Ellis, R. Umderstanding Second Language Acquisition, Op. Cit., Pp.30- 34.

(١٩) Ibib.

(٢٠) In S. A New Account Of Language Transfer. Schachter, J. Gassand L. Selinker (Eds) Language Transfer N Language Philadelphia: John Benjamins Publishing /Learning.Amsterdam Co., 1992.

(٢١) Ellis., R. Understanding Second Language Acquidition, Op. Cit., P.31.

(٢٢) Ibid.

(٢٣) صدر في الآونة الأخيرة مجموعة من الدراسات والكتب التي تحمل هذا العنوان، منها: The Study In Second Language Acquisition, 1994 وكـــذلك: Instructed Second Language Acquisition,1992 وهما من تأليف rod الذي ألفه كل من:Second Ellis Susan Gass And Larry Selinker. ومنها Langugage Acquisition, 1994:

(٢٤) عندمـا أصـدر س بت كـوردر S. Pit Corder كـتـاباً عنوانه: The Signifcance Of Learners ص Erros ، أهمية أخطاء المتعلمين. وقد انتهج كوردر في هذا الكتاب منهجاً مخالفاً للمناهج السابقة له في النظر لأخطاء متعلمي اللغات الأجنبية ، تلك المناهج التقليدية المعتمدة على نظرة التحليليين التقابليين المتأثرة بالاتجاه السلوكي.

(٢٥) Ellis, R. The Study Of Second Language Acquisition, Op. Cit., P.701.

(٢٦) Norrish, J. Language Learners And Their Errors. London: Macmillan Press, 1993, Pp. 6, 6 .

(٢٧) Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition, Op. Cit., P. 51.

(٢٨) استفاد الباحث في هذا الموضوع من كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء للدكتور محمود إسـمـاعـيل صـيني وإسـحـاق الأمين، وكـتـاب: Understanding Second Ianguage Acquisition ، الذي ألفه rod ellis، اللذين أشير إليهما في أكثر من موضع في هذا البحث، لكن الباحث لم يلتزم بالأمثلة الواردة فيهما.

(٢٩) انظر محمود الصيني، مرجع سابق، ص ١٢٣ ـ ١٢٥ .

(٣٠) المرجع السابق، ص ١٢١ - ١٢٣.

(٣١) المرجع السابق، ص ١٢٥ - ١٢٦.

(٣٢) المرجع السابق، ص ١٢٦ - ١٢٩.

(٣٣) Littlewood, W. Foreign And Second Language Learning. Op. Cit., P. 28.

(٣٤) عبد العزيز العصيلي، بحث ماجستير لم ينشر، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٧٣.

(٣٥) المرجع السابق، ص ١٦٨ - ١٦٩.

(٣٦) Corder, S. Error Analysis And Interlanguage. Oxford: University Press,1981, Pp. 103- 105

(٣٧) Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition, Op. Cit., Pp.55, 58.

(٣٨) Ellis. R. The Study Of Second Language Acquisition, Op. Cit., Pp.67-70.

(٣٩) Norrish, J. Op. Cit., P. 91.

(٤٠) هذا المثال مأخوذ من أخطاء عينة الدراسة الميدانية، التي سوف نتحدث عنها فيما بعد.

(٤١) سوف نفصل القول في التحاشي في موضع لاحق.

(٤٢) جاكلين شاختر Jacquelyn Schachter، دراسة لجملة الصلة في اللغة الإنجليزية، جمعت مادتها من ناطقين باللغات: الفارسية والعربية والصينية واليابانية، وقارنتها بكتابات أخرى جمعتها من ناطقين باللغة الإنجليزية.

(٤٣) Schachter. J. A New Account Of Language Transfer, Op. Cit., P. 32.

(٤٤) Gass S. And L. Selinker. Second Language Acquisition : An Introduction Course, Op. Cit., P. 165,

(٤٥) The Acquisition Of English Negation By, Schumann, J. In R. Speakers Of Spanish: A Review Of The Literature Anderson (Ed.). The Acquisition And Use Of Spanish And English As First And Second Languages. Washington D.C.: Tesol, 1979

وقد لاحظت جاكلين شاختر هذه المشكلة أيضاً في دراستها الميدانية التي أشرنا إليها قبل قليل.

(٤٦) Chomsky, N. Suntactic Structures. Op. Cit., P. 34.

(٤٧) Gorden, P. Learnability And Feedback, Op. Cit., Pp. 217-220.

(٤٨) Brown, R. Llanguage: The Early Stages. Cambridge, Mass: Harvrd University Press, 1973. Pp. 55-59.

(٤٩) Dully H. And M. Burt. Language ز Should We Teach Children Syntax? Learning, 23 (1973), Pp.245-258.

(٥٠) Bailey, N., C. Madden, And S. Krashen. Language ز Is Their A Natural. sequence In Adult Second Language Learning?

Learning,24 (1974): 235-244.

(٥١) Gass, S. Andl. Selinker. Second Language Acquisition, Op Cit., Pp. 79-87.

(٥٢) أشرنا إلي الفرق بين المنهجين أثناء الحديث عن تحليل الأخطاء.

(٥٣) Gass, S. Andl. Selinker. Second Language Acquisition, Op Cit., P.85.

(٥٤) Littlewood, W. Foreign And Second Language Learning, Op. Cit., Pp. 39- 41.

(٥٥) Gass, S. And L. Selinker. Second Language Acquisition, Op Cit., P.85.

(٥٦) Ibid.

(٥٧) Schachter, J. Learning, an Error In Error In Error Analysis Language 24, (1974), Pp. 205-214.

(٥٨) Laufer, B. And S. Eliasson. Learning: What Causes Avoidance In L2 L1-L2

difference, L1-L2 Similarity, Or L2 Complexity ? Second Language Studies In Acquisition, 15, (1993), Pp. 33-48.

(٥٩) Hulstign, J. And E. Marchena. "Avoidance: Grammatical Or Semantic Causes?" Studies in Second Language Acquisition, 11, (1989), 248 - 255.

(٦٠) Verification Of Language, Ard, J. And T. Homburg. In S. Gass And L. Se

linker (Eds.) Language Transfer. Transfer In Language Learning,. Amsterdam: John Benjamins. 1992, Pp. 47-70 .

(٦١) A Direction For Constractive Analysis: The, Zoble, H. Tesol Comparative

Study Of Developmental Saquences. Quarterly, 16, (1982), Pp. 169-183.

(٦٢) Gass, S And L. Selinker. Second Language Acquisition, Op. Cit., Pp.93-94.

(٦٣) Discourse Function And Schachter, J. And W. Rutherford.: Working Papers In Biligualism, 19, Language Transfor. (1979), Pp. 3-12.

(٦٤) Littlewood, W. Foreign And Second Language Acquage Acquisition, Op. Cit., P. 28.

(٦٥) يطلق علي هذة الظاهرة مصطلح: الرطانة أو اللغة الهجين pidgin language، وهي مستوى من مستويات اللغة الهدف، ذات سمات معينة، وغالباً ما تنتشر لدى الطبقة العاملة من الأجانب بوجة خاص، كما هو الحال في دول الخليج العربي. وقد قدم الباحث دراسة لهذه الظاهرة في ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي، التي عقدت في الدوحة في الفتر من: ١٣ - ١٥ شعبان ١٤١٧ هـ .

(٦٦) يقصد بالقواعد الكلية : unversal grammar القواعد والمباديء والقوانين العامة التي تشترك فيها معظم لغات العالم، ولا تختص بها لغة أو لغات معينة، يرى المعرفيون أن هذه القواعد فطرية، أي أنها موجودة في عقل كل إنسان منذ الولادة، تنمو معه منذ الصغر، وتتشابه أصولها ومراحلها لدى البشر مهما اختلفت لغاتهم وثقافتهم، كما يرون أن هذه القواعد تتحكم في اكتساب الطفل لغتة الأم من خلال جهاز وهمي أطلق عليه تشومسكي أداة اكتساب اللغة. (lad)

(٦٧) Markedness And The Contrstive Analysis. Eckman, F. Language, 26,

(1977), Pp. 315-30.

(٦٨) استبعد الباحث طلاب المستوى الأول من قسم الإعداد اللغوي؛ لأنهم في الغالب مقيدون بإنتاج كلمات وأنماط محفوظة محدودة، تتمثل في حل التدريبات في الكتاب المقرر، كتكرار الكليمان والعبارات والجمل، وملء الفراغات، واختيار الإجابة الصحيحة من متعدد الاختيارات، والإجابات القصيرة المحفوظة، ونحو ذلك، أى إن معظم طلاب هذا المستوى يصعب عليهم كتابة مقال يمكن وصفة وتحليله واستخلاص النتائج منه.

(٦٩) يرى الدكتور كمال بشر أن هذه الياء، التي يطلق عليها اللغويون نصف حركة، يمكن أن يطلق عليها نصف صامت. انظر: علم اللغة العام: الأصوات العربية، للدكتور كمال محمد بشر، مكتبة الشباب بمصر،١٩٩٥م ، ص ٨٦.

(٧٠) عد النحويون التضمين وسيلة من وسائل تعدية الأفعال اللازمة إلي مفعول واحد، وتعدية الأفعال المتعدية إلي مفعول واحد إلي مفعولين، كما ذكر الأشموني وابن جني وغيرهما من النحويين، واستشهدو لذالك بما ورد في القرآن الكريم. وقد قرر مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن التضمين قياسي بشروط ثلاثة، هي: ١) تحقق المناسبه بين الفعلين، ٢) وجود قرينة تدل علي ملاحظة الفعل الآخر ويؤمن معها اللبس، ٣) ملاءمة التضمين للذوق العربي، وقد أوصى المجلس ألا يلجأ إلى التضمين إلا لغرض بلاغي (انظر الشمسان ص ١٦٠- ١٧٢) . بيد أن تضمين الناطقين بغير العربية غير مقبول؛ لأنه ناتج عن خطأ في فهم معني الفعل أوخطأ في صياغته أو في القاعدة التي تحكمه.

(٧١) ذكرنا أن المجموعة الأولى هم خمسة وسبعون طالباً من أفراد العينة ، ناطقون بعدة لغات. أما المجموعة الثانية فهم خمسة وعشرون طالباً، ناطقون باللغة الأردية فقط.

(٧٢) أبو بشر عمرو بن قمبر سيبويه. الكتاب. تحقيق عبد السلام محمد هارون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م، ج٢، ص٥. وانظر : المقتضب لأبي العباس المبرد، تحقيق عبد الخالق عضيمة، ج٣، ص ١٨٦.

(٧٣) تمام حسان عمر : اللغة العربية معناها ومبناها. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٩٤م، ص ١٠٨-١١٠.

(٧٤) يطلق على هذه المجموعة: الهمزة والهاء والحاء والغين والخاء، مصطلح: الأصوات الحلقية. والواقع أن هذه الأصوات ليست كلها حلقية، أى لا تخرج من الحلقة فقط، وإنما هي موزعة علي ثلاثة مخارج، هي: الحنجرة والحلق وأقصى الحنك، ولعل هذه التسمية من باب التغليب، كما ذكر الدكتور كمال بشر في كتابه: الأصوات العربية، ص ١٢٢-١٢٣، أو إن هذه المناطق الثلاث أجزاء الحلق، وهي التي أطلق عليها سيبويه: أقصى الحلق وأوسطه وأدناه.

(٧٥) وتشترك معها شقيقتها من اللغات السامية.

(٧٦) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق محمد جاد المولى وآخرين، بيروت: دار الفكر، دت، ج٢ ص ٢٨٥

(٧٧) Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition, Op. Cit., Pp. 75-81.

(٧٨) Ibid., Pp. 24, 25.

(٧٩) Ibid., P. 24.149.

فهرس المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- **بشر: كمال محمد.** الأصوات العربية. المنيرة (مصر): مكتبة الشباب، ١٩٩٤م.
- **سيبويه، أبو بشر عمرو بن قنبر.** الكتاب. تحقيق عبد السلام محمد هارون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م.
- **السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين.** المزهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: محمد جاد المولى، علي الباجوري، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ج٢. بيروت: دار الفكر، دت.
- **الشمسان، أبو أوس إبراهيم.** قضايا التعدي واللزوم في الدرس النحوي. جدة: دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٧ هـ.
- **صيني، محمود إسماعيل،** وإسحاق محمد الأمين. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٢ هـ.
- **العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم.** النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ع٢٢، (١٤١٩هـ).
- **أخطاء الكلام الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.** بحث ماجستير غير منشور، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠٥ هـ.
- **عمر، تمام حسان.** اللغة العربية معناها. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٩٤م.
- **المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد.** المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة. القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩٩هـ.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

ثانياً: المصادر والمراجع الإنجليزية:

Ard, J. AND T. HOMBURG.,, VERIFICATION OF LANGUAGE TRANSFER..,, IN S. GASS AND L. SELINKER (EDS.) LANGUAGE TRANSFER IN LANGUAGE LEARNING,. AMSTERDAM: JOHN BENJ AMINS, 1992.

BAILEY , N., C. MADDEN, AND S. KRASHEN. IS THEIR ANATURAL SEQUENCE IN ADULT SECOND LANGUAGE. LEARNING? LANGUAGE LEARNING, 24 (1974), PP. 235-244.

BLOOMFIEDL, L. LANGUAGE. NEW YORK: HOLT, 1933.

BROWN, R. A. FIRST LANGUAGE: THE EARLY STAGES. CAMBRIDGE, MASS: HARVARD UNIVERSITY PRESS, 1973.

CHOMSKY, N. SYNTACTIC STRUCTURES. THE HAGUE: MOUTON, 1957.

CORDER, S. THE SIGNIFICANCE OF LEARNERS, ERRORS., INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS, 5 (1967), PP. 161-169.

CORDER, S. ERROR ANAL YSIS AND INTERLANGUAGE. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1981.

DULAY, H. AND M. BURT. "SHOULD WE TEACH CHILDREN SYNTAX?" LANGUAGE LEARNING, 23 (1973), PP. 245-258.

DULAY, H. AND M. BURT. "NATURAL SEQUNCES IN CHILD SECONDL LANGUAGE ACQUISITION." LANGUAGE LEARNING, 24 (1974): 3753.

ECKMAN, F. "MARKEDNESS AND THE CONTRASTIVE ANAL YSIS." LANGUAGE LEARNING, 27 (1977), PP. 315-30.

EILS, R. UNDERSTANDING SECOND LANGUAGE ACQUITION. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1986.

EILS, R. THE STUDY OF SECOND LANGUAGE ACQUITION. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1994.

FISIAK, J. CONTRASTIVE LINGUISTICS AND THE LANGUAGE TEACHING. OXFORD: PERGAMON, 1981.

GASS, S. AND L. SELINKER. SECOND LANGUAGE ACQUISITION: AN INTRODUCTION COURSE. NEW JERSEY: LEA, 1994.

GORDEN, P. "LEARNABILITY AND FEADBACK."DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 26 (1990), PP. 217-220.

HULSTIJN, J. AND E. MARCHENA. " AVOIDANCE: GRAMMATICAL OR SEMANTIC SAUSEE?" STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACOUISITION. 11(1989). PP. 248-255

LAUFER, B. AND S. ELLASSON. "WHAT CAUSES AVOIDANCE IN L2 LEARNING: L1-L2 DIFFERENCE, L1-L2 SIMILARITY, OR L2 COMPLXITY?" STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION, 15(1993), PP. 3348.

LITTLEWOOD, W. FOREIGN AND SECOND LANGUAGE LEARNING. CAMBIRDGE: CAMBRIDCE UNIVERSITY PRESS,1993.

NORRISH, J. " ANERROR IN ARROR ANALYSIS " LANGUAGE LEARNING, 24 (1974), PP. 205214.

SCHACHTER, J. 'ANEW ACCOUNT OF LANGUACE TRANSFER. " INS. GASS AND L. SELINKER (EDS.) LANCUAGE TRANSFER IN LANGUAGE LEARNING. AMSTERDAM/ PHILADELPHIA: JOHN BENJAMINS PUBLISHING CO., 1992.

SCHUMANN, J. " THE ACQUISITION OF ENGLISH NEGATION BY SPEAKERS OF SPANISH : A REVIEW OF THE LITERATURE" IN R. ANDERSSON (ED). THE ACQUISITION AND USE OF SPANISH AND ENGLISH AS FIRST AND SECOND LANGUAGES. WASHINGTON D.C.: TSOL, 1979.

WHITE, L. UNIVERSAL GRAMMR AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION. AMSTERDAM: JOHN BENJAMINS, 1989.ZOBLE. H.DEVELOPMENTAL AND TRANSFER ERRORS: THEIR COMMON BASES AND (POSSIBLY) DIFFERENTIAL EFFECTS ON SUBSEQUENT LEARNING" TESOL QUARTERLY, 14 (1980), PP. 469 - 479.