(Print) ISSN 2691 - 2619
(Online) ISSN 2691 - 2627

مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة

Journal of Islamic University of Minnesota USA of Scientific Researches and Academic Studies :Peer Reviewed Journal

مجلة علمية محكمة متخصصة

تصدر عن عمادة البحث العلمي و الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية
بولاية منيسوتا – أمريكا

المجلد الأول، العدد الأول: ٢٠٢٠ م / ١٤٤١ هـ

قواعد النشر:

تقبل الأعمال المقدمة للنشر في مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكمة حسب المواصفات الآتية:

- يرسل الباحث المادة العلمية إلى إدارة المجلة بالبريد الإلكتروني للمجلة Journaliumu@gmail.com
- يطبع البحث على برنامج Microsoft word بنوع خط (Arabic Traditional) للغة العربية نمط (18) غامق للعناوين الرئيسية، و (14) للحواشي، بتباعد بين الأسطر بقدر (1)، وللغة الإنجليزية نمط (18) غامق للعناوين الرئيسية، و (14) للعناوين الفرعية، و 18 لباقي البحث بتباعد بين الأسطر بقدر(1) على وجه واحد، على ألا يزيد حجم البحث عن خمس وعشرين صفحة، بما في ذلك المراجع والملاحق والجداول، وبهوامش (1.25 سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة.

عناصر البحث:

يُنظم الباحث بحثه وفق مقتضيات (منهج البحث العلمي) كالتالي:

- كتابة مقدمة تحتوي على: (موضوع البحث، ومشكلته، وأسئلته، وحدوده، وأهدافه، ومنهجه، وإجراءاته، وخطة البحث).
- تبيين الدراسات السابقة – إن وجدت– وإضافته العلمية عليها.
- تقسيم البحث إلى أقسام (مباحث) وفق (خطة البحث) بحيث تكون مترابطة.
- يكتب البحث بصياغة علمية متقنة، خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية، مع الدقة في التوثيق.
- كتابة خاتمة بخلاصة شاملة للبحث تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

قائمة المصادر والمراجع

- يكتب بيانات البحث باللغتين العربية والإنجليزية (عنوان البحث، اسم الباحث الرباعي والتعريف به: القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة وإيميل الباحث، وإن كان لا يعمل بجامعة: جهة العمل، المدينة، الدولة، وإيميل الباحث).
- ترقم صفحات البحث ترقيمًا متسلسلًا، بما في ذلك الجداول والأشكال والصور وقائمة المراجع.
- لا تقل جودة الصور عن 300 ميجا بكسل.
- لا يتجاوز عدد كلمات المستخلص (250) كلمة، ويتضمن العناصر الآتية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج، وأهم التوصيات) مع العناية بتحريرها تحريرا دقيقاً.
- تُذكر الكلمات الدالة (المفتاحية) المعبرة بدقة عن موضوع البحث بعد كل ملخص سواء باللغة العربية كُتب أم باللغة الإنجليزية، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (6) كلمات.
- يجب أن يكون البحث سليماً خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية، مع مراعاة علامات الترقيم المعتمدة في اللغة المكتوبة، وضبط الكلمات التي تحتاج إلى ضبط الأسلوب ومتانته، مع التركيز على وضوح الفكرة، واستخدام المصطلحات المشهورة، والمقرّة في المجاميع العربية، ويستحسن ما يقابله باللغة الإنجليزية في البحوث المكتوبة باللغة العربية.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقّها في أن تحذف بعض الألفاظ أو الكلمات أو تعيد صياغتها بما يتلاءم مع أسلوبها في النشر، مع مراعاة المحافظة على الفكرة الأصلية دون المساس بها.
- تعرض المصادر والمراجع في نهاية البحث، على أن ترتب هجائياً حسب عنوان الكتاب أو المقال، متبوعًا باسم المؤلف كاملا، فاسم الناشر (في حالة الكتاب) أو اسم المجلة (في حالة المقال)، ثم مكان النشر (في حالة الكتاب) وتاريخ النشر. أما في حال المقال فيضاف رقم المجلة، أو العدد، والسنة، وأرقام الصفحات.
- يعد البحث مقبولاً للنشر ويزود الباحث بقرار هيئة التحرير بقبوله بعد عرضه على محكّمين من ذوي الاختصاص، لبيان مدى أصالته، وجودته، وقيمة نتائجه، وسلامة لغته، وصلاحيته للنشر، وبعدها لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه إلّا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير.
- يمنح الباحث نسخة إلكترونية من العدد الذي صدر فيه بحثه.
- إذا اعتُذر عن قبول البحث فلا يعاد لصاحبه ولا تلتزم المجلة بتوضيح أسباب الرفض.
- تعبر المواد المقدمة للنشر عن آراء مؤلفيها، ويتحمل أصحابها مسؤولية صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها. وجميع حقوق الطبع محفوظة للناشر (مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة)، وعند قبول البحث للنشر تنتقل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة.
- لا يجوز نشر أيّ جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة الجامعة.

مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة

Journal of Islamic University of Minnesota USA of Scientific Researches and Academic Studies :Peer Reviewed Journal

المجلد الأول، العدد الأول
٢٠٢٠ م / ١٤٤١ هـ

رئيس الجامعة الإسلامية
أ/ د: وليد إدريس المنيسي

رئيس هيئة التحرير
د/جراح محمد الجراح

نائبا رئيس هيئة التحرير
د. ماجد محمد عبده الدلالعة
د. صالح المذهان

هيئة التحرير
د. صالح فليح زعل المذهان
د. أيمن خميس عبداللطيف إبراهيم
د. محمد عاطف بسيوني
د. ماهر إبراهيم محمد حنون
د. احمد إسماعيل عبده
د. نايف ناصر إبراهيم المنصور
د. خوله أكرم فلاح جراح
د. محمد جمعة معوض خضر سالم
د. أسامة محمد زغلول متولي
د. محمد حسن محمد علوان
د. محمد فوزي السرحي
د. محمد علي عوض الرشدان
د. إبراهيم أحمد سليمان أبو العدس

المحتويات:

استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التكامل اللغوي الوظيفي في الدرس القرائي،وأثرها في تنمية مهارات إنتاج اللغة لدى طلاب المرحلة الثانوية. د. أحمد سعيد محمود محمود الأحول ص٤: ١٨

المحرمات من النساء بين اليهودية و الإسلام الباحث عوض محمد محمود بطران ص ١٩: ٣٧

العمل الخيري التطوعي في السنة النبوية وأثره في حماية المجتمع من السّلوك المنحرف
الباحث محمد عالم بن أبو البشر شاهر ملوك ص ٣٨: ٥٦

شركة التسويق الشبكي «دراسة فقهية» د. وسام محمود الطيطي ص ٥٧: ٧٣

الجهالة والمجهولون عند ابن المنذر في كتابه (الأوسط من السنن والإجماع والاختلاف) «دراسة مقارنة»
د. علي إبراهيم نعمي النعيمي ص ٧٤: ٩٢

الكَفَاءَة التِّقنِيّة لدَى أَسَاتِذَةِ اللّغَة العَربيّة للنّاطقِين بِغيرِهَا بالجَامِعاتِ العَربيّة، ضَرُورة وَاقعيّة وتحديّات مُستقبليّة.
دكتور / مَحمُود عَلي مُحمَّد شَرَابي ص ٩٣: ١١٥

الإِعْلاَمِ الْجَدِيدُ وَتَعْلِيمُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيّةِ (دِرَاسَةٌ توصيفية لِنَمَاذِجَ مِنَ الْمِنَصَّاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ)
د. إيمان جربوعة ص ١١٦: ١٢٧

الكفاية اللّغويّة وعلاقتها بالتّصويب النّحويّ في الموروث اللّغويّ واللّسانيّات التّوليديّة
أ.م. د. عماد علوان حسين ص ١٢٨: ١٤٢

اللغة والفكر في مواجهة عقبات تعلم العربية لغة ثانية (دراسة لسانية في ضوء متلازمة «الكفاية والأداء»)
أ.د. خلود صالح عثمان الصالح ص ١٤٣: ١٦١

المعجم الأدبي في اللسانيات الحاسوبية الباحثة امال ايت قليلة ص ١٦٢: ١٧٢

توظيف مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب في تدريسية اللغة العربية مستوى الثانية بكالوريا آداب أنموذجا «دراسة وصفية وتحليلية» عبد العزيز إسماعيلي علوي ص ١٧٣: ١٨٢

فاعلية برنامج تدريبي في تعليم النحو العربي قائم على خرائط المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لتبسيط النحو وتيسيره
أ. د. صباح عبد الله محمد بافضل ص ١٨٣: ٢٠١

ترسل البحوث إلى رئيس هيئة تحرير مجلة الجامعة الإسلامية بمنيسوتا بأمريكا للبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية المحكّمة:

عمادة البحث العلمي و الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بولاية منيسوتا – أمريكا / ولاية منيسوتا– أمريكا

هاتف: (+١) ٦٥١-٣٦٨-٩٣٣١

Email: Journaliumu@gmail.com

Deanship of Research and Graduate Studies

Website: http://www.journaliuminnesote.com

رقم الدوريات المعياري_الدولي للنسخة الورقية و النسخة الإلكترونية. International Standard Serial Number(ISSN)

الرقم الدولي للنسخة_الورقية للمجلة (Print) ISSN 2691 - 2619

و الرقم الدولي للنسخة_الإلكترونية للمجلة (Online) ISSN 2691 - 2627

البحث التاسع

اللغة والفكر في مواجهة عقبات تعلم العربية لغة ثانية
(دراسة لسانية في ضوء متلازمة «الكفاية والأداء»)

أ.د. خلود صالح عثمان الصالح
أستاذ اللسانيات بقسم اللغة العربية – جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص

تقوم الورقة بدراسة أسباب قصور تعلم اللغة العربية لغة ثانية، ضمن مجالين؛ الأول داخلي، فتتم دراسة أسباب القصور ذهنياً لدى المتعلم ومدى قدرته على اختزان اللغة في الدماغ، والثاني خارجي؛ ويبحث في قصور الأداء اللغوي في مستواه السطحي في حدود المجالات اللغوية كافة؛ الفونولوجية، والمورفولوجية، والبنائية، والدلالية. وقد اعتمدت الدراسة في تفسير قصور اكتساب اللغة لدى متعلمي العربية لغة ثانية على النظرية اللسانية التي تتعلق بمسألة اللغة بالفكر؛ وهي نظرية «الكفاية والأداء»، لتحري العمليات العقلية التي تجري في الذهن عند اكتساب اللغة وإنتاجها معًا.

وقد ارتكزت الدراسة على التطبيق النصي، من خلال تحري النصوص المنطوقة والمكتوبة لدارسي العربية من غير الناطقين بها، فيما أحصته المدونات اللغوية التي اعتنت برصد صور الأخطاء اللغوية في مستوياتها المختلفة عند هذه الفئة من المتعلمين.

الكلمات المفتاحيّة: الكفاية، الأداء، تعليم العربية لغة ثانية، أسباب قصور الكفايات اللغوية، أسباب القصور الأدائي.

Abstract:

This paper aims to activate the role of linguistics in the field of language education, focusing towards the second language education SLE, practically; Arabic language. The study based on the linguistic theory; "competence and performance" as a means to understand the mechanism of Arabic language acquisition as a second language, which help to understand the lack of language competence for non-native Arabic speakers, and the performance's errors in their linguistic speech levels; phonological, morphological, structural and semantically. The study was gathered from some sources in written and spoken Arabic texts of non-Arab .learners at Saudi institutes

Key words: competence, performance, Arabic second language acquisition, lack of language .competence, performance's errors

مقدمة

يعد الجانب العقلي محورًا للتوجهات اللسانية، وقد تم اعتماده بشكل واضح منذ التحول اللساني الذي جاء به تشومسكي فيما تضمنه كتابه (Aspects of the Theory of Syntax) ١، فلفت النظر إلى جوانب متعددة في العلاقة بين اللغة والفكر، وكان أبرزها تركيزه على البنى العميقة للفكر الإنساني وأثرها في تجليات الدرس اللساني.

فأعقب هذا التحول اتساع الدراسات اللسانية لتخرج من زوايا البنيوية إلى أفق أرحب وأوسع يعزز قيمة تكاتف العلوم الإنسانية في خدمة اللغة. فدخل في اللغويات علم النفس، وعلم الأعصاب، وعلم التشريح، وغيرها من العلوم التي تتعامل مع الدماغ، فتمخض عنها عدد من النظريات اللسانية التي تخدم العقل البشري في عدد من الاتجاهات، وأخص منها هنا الاكتساب المعرفي أو التعلمي بشكل خاص. ونقف على أحدها مما تخدم مجال العلاقة بين اللغة والفكر وأثرها في مسألة اكتساب اللغة وتعلمها٢؛ نظرية (الكفاية competence) و(الأداء performance).

لقد تصدت كثير من الدراسات اللسانية لمفهومي «الكفاية competence» و«الأداء performance»، باعتدادهما منحى لغوي فكريّ، وذهبت إلى أن الكفاية مفهوم واسع يشمل كل ما يحيط باللغة؛ كالثقافة والبيئة التي يتجلى فيهما المكتسبات اللسانية المتنوعة، وفي هذا الصدد يقول (موريل سافيل Muriel Saville):» عندما نتحدث عن ما الذي يُكتسب في اللغة الثانية SLA فإنه ليس كافٍ أن نتحدث عن اللغة نفسها، إنما يجب أيضًا النظر في مضامين المعرفة المجتمعية والثقافية المترسخة في اللغة المستعملة»٣. كما تعددت الدراسات في الربط بين الكفاية الذهنية والأداء الكلامي؛ وكانت تنطلق من حقيقة مفادها أن الكفايات التي يكتسبها الفرد لا تتحقق إلا إذا ارتبطت بالاستعمال اللغوي» الأداء performance» في إطار المنهج البراغماتي٤.

يرتبط « الاكتساب اللغوي» بثنائية الكفاية والأداء اللغويين، أو بعبارة أخرى ثنائية المخزون اللغوي المتمثل في البنية العميقة في الذهن، والأداء الكلامي في بنيته السطحية الظاهرة. فيتحقق الاكتساب التعلمي اللغوي بهما معًا، وأن أي قصور في مقدرة الفرد المتعلم على الأداة الأولى المرتبطة بالذهن يؤثر سلبًا على الأداة الثانية للاكتساب اللغوي المتمثلة في الأداء اللغوي.

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة؛ اعتمادًا على النظرية اللسانية «الكفاية، والأداء»، بتفسير الاكتساب اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية، محصورًا في دراسة معوقات اكتساب العربية، واستعراض أسباب قصور الكفايات، وصور ضعف الأداء عند متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

وتعتمد الدراسة منهج الوصف والتحليل؛ وتقوم بوصف عدد من النصوص اللغوية المنطوقة والمكتوبة لمتعلمي العربية لغة ثانية، وتحليل القصور الأدائي فيها فنولوجيا، وبنيويًّا، وتركيبيًّا ودلاليًّا؛ تطبيقًا على النصوص التي أحصتها المدونات اللغوية٥ المختصة برصد الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية لغة ثانية في معاهد تعليم العربية لغة ثانية في المملكة العربية السعودية.

1- See: Aspects of the Theory of Syntax, Noam Chomsky, M.I.T, Press, 1965.

2- See: Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature, Zare, P., International Journal of Humanities and Social Science, (2012), 2 (5), 162169-.

3- See: Introducing Second Language Acquisition, Troike, Muriel Saville, Cambridge University Press, (2012), , 2nd edition, p. 150.

4- ينظر: «معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية»، خلود الصالح، مجلة تعليم العربية لغة ثانية: الرياض، العدد الثاني، ٢٠١٩م، ص ٢٠٦.

٥- Arabic Learner Corpus(ALC), Abdullah Alfifi, Eric, Atwell, University of Leeds, http://www.arabiclearnercorpus.com
تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجًا، عبدالله يحيى الفيفي، مجلة جامعة أم القرى: مكة المكرمة، العدد: ١٨، ٢٠١٧م.

أهداف البحث:

استثمار معطيات الدراسات اللسانية المرتبطة باللغة والفكر في تعليم العربية لغة ثانية، وتحليل أخطاء المتعلمين.

الوقوف على أسباب قصور الأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، المرتبط بقصور الكفايات المخزونة في عقولهم.

تحديد أشكال الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية لغة ثانية؛ صوتيًّا، وبنيويًّا، وتركيبيًّا، ودلاليًّا.

الدراسات السابقة:

لم نعثر على دراسة سابقة اعتمدت النظرية اللسانية (الكفاية والأداء) في تفسير قصور الاكتساب اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية[6]، وإنما كانت دراسات هذا الحقل تنحصر في تحليل الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية لغة ثانية دون ربطها بالتوجه اللساني المرتبط باللغة والفكر. وقد أفادت هذه الدراسة منها؛ للوقوف على نماذج من صور الأخطاء اللغوية التي وردت في النصوص المكتوبة للمتعلمين، وتم تضمينها في قائمة المراجع؛ ومنها:

- الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، خالد فراج، Arabiat.
- «المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: جامعة المدينة العالمية أنموذجًا»، دكوري ماسيري ، سميه الأمين.

مخطط الدراسة:

تقوم الدراسة على مبحثين؛ هما :

أولاً: قصور الكفايات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

١/ قصور الكفايات اللغوية المرتبط باللغة.

٢/ قصور الكفايات اللغوية المرتبط بالمتعلم.

٣/ قصور الكفايات اللغوية المرتبط بالمنحى التعليمي

ثانيًا: ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

١/ ضعف الأداء النطقي ٢/ ضعف الأداء اللفظي

٣/ ضعف الأداء الجملي ٤/ ضعف الأداء الدلالي.

ا- قصور الكفايات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية:

يتحدد شكل الضعف اللغوي ومدى قصور المقدرة اللغوية في أذهان متعلمي اللغة من خلال ما يجده الباحث في لغة المتعلمين من ضعف عند ممارسة اللغة في صورتها الظاهرة، ويتطلب تحديد صور الضعف، الوقوف على جملة من أسباب ضعف الكفايات اللغوية في أذهان متعلمي اللغة؛ وسنقف على أشكال منها فيما يأتي:

ا-ا قصور الكفايات اللغوية المرتبط باللغة الأولى والثانية

ا-ا-ا تأثير اللغة الأولى:

اللغة الأولى L1 أو اللغة الأم Mother Tongue؛ هي اللغة الأصل، وتسمى أيضًا اللغة الطبيعية Natural Language؛ وتتجلى خاصة في لغة الوالدين التي ينشأ في بيئتها الفرد ويتعلمها منذ الطفولة. وتمثل هذه اللغة ركيزة أساس في عقل الإنسان، وتضرب قواعدها مكانًا عميقًا في الذهن يصعب انزياحها عند تعلم لغة أخرى، ومن

6- ماعدا دراسة قمت بها في هذا الميدان وهي منشورة؛ بعنوان: «معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية»، وقد تم الإفادة منها في هذه الدراسة التي صيغت بمنهجية تتفق كونها مقدمة للمشاركة في المؤتمر.

ثم يبقى تأثيرها منعكسًا على تعلم اللغة الثانية، ويقود إلى منطقة تماس في كثير من الأحيان، يحدث معها تأثيراً في اكتساب مهارات اللغة الثانية وقواعد بنائها أو ما يمكن أن نسميه (اللغة الدخيلة).

لا يخفى أن لسان الفرد يتشكل بنمط لغته المكتسبة الأولى صوتيًا، وبنيويًا ودلاليًا وربما خبرويًا، فيبقى تأثيرها على ذهنه في كل الإجراءات اللغوية المستقبلية ولاسيما في تعلم عادات لغوية أخرى. فتتأثر اللغة الثانية باللغة الأولى، وتظهر فيها كثير من العادات اللغوية التي تؤثر في المفردات الدخيلة عليها، فيما يتجلى بشكل ملموس في المستويات الابتدائية من التعلم دون المتقدمة.

ويوصف تأثير اللغة الأولى في الثانية بالتأثير السلبي، حين يرتبط بضعف الأداء المنطوق أو المكتوب في المستويات اللغوية كافة، وسنقف على ملامح من هذه الأخطاء الأدائية في موضع آخر من هذه الورقة.

١-١-٢ تأثير اللغة الثانية:

تمثل اللغة الثانية المكتسبة ذاتها سببًا آخر في إحداث صور من قصور الاكتساب اللغوي. ويعود هذا إلى أسباب عدة؛ أبرزها أن تكون اللغة الهدف من فصيلة لغوية مختلفة عن اللغة الأولى، فتخالف اللغة الأولى صوتاً وبناء.

وحين نتحدث في هذا السياق عن اللغة العربية؛ فإن متعلميها من اللغات الأخرى، يجدون اختلافًا بيّناً بينها ولغتهم الأم؛ إذ تنفرد العربية بخصائص تختلف عن كثير من اللغات الإنسانية؛ ويعود هذا إلى كونها لغة تحليلية تصريفية اشتقاقية، وهي لغة إعرابية تخضع لقوانين نحوية تنفرد بها، فضلاً عن الخصوصيات القاعدية في كثير من التراكيب الجملية في العربية؛ من نحو ما يطرأ على الجملة العربية من مسائل تتعلق بالتقديم والأخير وجوباً وجوازاً، وخصوصيات أخرى تتعلق بنظام الروابط والإحالات والعلاقات والتلازم وغيرها.

ولا نغفل كثيراً عن التفرد اللغوي العربي على مستوى القاعدة الإملائية؛ في مسائل القطع والوصل، وأشكال الهمز، والهاء والتاء، والضاد والظاء، وغيرها من الإشكالات التي تخضع للقواعد، أو تلك التي لا تحتكم لمقياس قاعدي إنما إلى وضعٍ في اللغة غير قياسي معفيٍّ من التقنين أو التقعيد، يخضع لعرف سمعي يرتكز على مداومة سماع اللغة من أربابها.

ومن الأسباب الأخرى للضعف في كفايات اللغة المرتبط بسببٍ من اللغة الثانية؛ مسألة الازدواج اللغوي، أو ما يقود إلى حدوث التداخل اللغوي Interligual؛ ويتجلى بيّناً في صور إدخال المتعلم بقايا من لغته في اللغة الثانية، وكل ما يرتبط بها من خبرات لغوية Transfer experience ٧. ومن ثم يتأثر أداء المتعلم اللغوي بهذا التحويل؛ فتظهر الأخطاء اللغوية Grammatical error عند التطبيق اللغوي أثناء النقل Transfer من لغته الأصل، وعند الاقتراض Borrowing لاسيما في الحالات الأولى من التعلم٨.

١-٢ قصور الكفايات اللغوية المرتبط بالمتعلم:

يمثل حفظ اللغة وتعهدها بالتذكر في الدماغ من مهام الفرد الذي يسعى إلى تعلم اللغات، وتتمثل هذه المهمة في قدرته على استيعاب المفردات وبناء المعجم الشخصي، والتعرف على القواعد، وإدراك أسس البناء في اللغة المعنية، واستشعاره بأثر التقصير في تلك المهام. ومن ثم فإن أي خلل في الكافيات اللغوية يعود إلى أسباب كثيرة؛ بيولوجية،

7- ينظر: معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية.

8- See: "A role for the mother tongue", In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Corder, S. P., (1983), Language Transfer and Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 1930-.

ونفسية، ولغوية، وخبروية، وربما تعود أيضًا إلى السمات الشخصية للفرد التي ترتبط بالميل إلى الاستطلاع والاستكشاف، وغيرها. وسنقف هنا على أبرزها مما يهمنا في هذا المقام؛ وهي:

السلطة اللغوية؛ ونعني بها مدى قوة ارتكاز اللغة الأولى في بنية الذهن العميقة للفرد، وأثر هيمنتها على اللغة الثانية، ومقدار الخطأ الذي يحدث من هذه الهيمنة. ومما يشار إليه أن هذا التحكم اللاإرادي من اللغة الأولى يكون أقوى على المتعلم في إرهاصات التعلم الأولى، وهو تأثير يتدرج نحو التلاشي مع مرور تعهد الذهن باللغة الثانية وتمكنه منها. ويصفه بعض الباحثين بأنه التأثير السلبي الايجابي؛ ارتكازًا على النتائج التي توصلت لها كثير من الدراسات التي تحرت أثر إسقاطات اللغة الأولى على الثانية وقضية التأثير والتأثر٩. وسنعرج على صور من الأخطاء اللغوية في مقام آخر من هذه الورقة.

الخبرة اللغوية المكتسبة؛ وتتمثل في مقدار معرفة الفرد اللغة التي يتعلمها، فنقص التعرف عليها، أو الجهل بقواعد بنائها ١٠، وعدم التمكن من مكتسباتها المفرداتية، يقود إلى قصور في اختزانها في الكفايات؛ مما يحدث معه ثغرة في تعلم قوالب اللغة وأسس استخدامها، ويسوقه إلى القياس على ما لا يعرف؛ فيحدث الخطأ اللغوي عند التطبيق.

١-٣ قصور الكفايات اللغوية المرتبط بالمنحى التعليمي:

يشكل المحور التعليمي منظومة المثلث التعليمي؛ المقرر التعليمي، والمعلم والطالب، والصف الدراسي في المعهد أو المنصة التعليمية. فبها معًا تتم الجاهزية التعليمية، وأن أي خلل في معطيات هذه المنظومة التعليمية أو في أحدها يؤثر سلبًا على الاكتساب وبناء الكفايات اللغوية لدى الفرد١١.

فالمقرر التعليمي لابد أن يقوم، ليحقق مقياس تعلم الكفايات اللغوية، على التدرج المفرداتي، لبناء قاعدة سليمة في اختزان المعجم اللغوي في الدماغ، اعتمادًا على النصوص اللغوية الفاعلة في التعليم؛ ذات الارتباط الفعلي بواقع الاستعمال، والبعد عن تقعر النحو والمسائل البعيدة عن سياق التعليم.

ومما يشار إليه أيضًا في مقام المقرر التعليمي، أن يقوم على مناهج تعزز دور التعلم الفعال؛ فيقوم على أسس تعتمد منهج الوصف والتحليل، والتدرج المعلوماتي، وغيرها مما يسهم في تحقيق التكاملية المعلوماتية بربط الأشياء لبناء معلومة ذات تدرج تسلسلي، يسهل على المتعلم فيها تحقيق المعرفة، واسترجاعها عند الحاجة١٢.

ويتحدد دور الصف الدراسي بتفعيل النشاط الجماعي، وربط الصف بأشكال التطبيقات اللغوية كافة؛ والتي تتمثل في حيوية الإعلانات الجدارية الملموسة أو الالكترونية المتاحة في أجهزة التعلم، وتفعيل دور القراءات اللامنهجية ضمن أنشطة المؤسسة التعليمية، مع تفعيل الأساليب الحديثة في التعليم، وتنشيط دور الأجهزة اللغوية والمعامل

9- See: "First language transfer in second language writing: An examination of current research", Karim, K., & Nassaji, H., (2013), , Iranian Journals of Language Teaching Research, 1(1), 117134-.

10- See: "The Interference of First Language and Second Language Acquisition", Derakhshan, Ali, Elham Karimi, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 10, pp. 21122117-, October 2015 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.19. ISSN 1799-259.

11- ينظر: «رؤية لتأسيس منهج دلالي وظيفي حديث في النحو التعليمي»، خلود الصالح، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز. (٢٠١٥م).

12- ينظر: «رؤى في تعليم العربية للمراحل المتقدمة: دراسة في اللسانيات التعليمية»، خلود الصالح، دار نور للنشر، (٢٠١٨م).

الصوتية١٣، فضلا عن توظيف مسائل حديثة في استراتيجية التعلم المعرفية؛ كتخطيط التعليم، وتفعيل مناهج التعلم من خلال الاعتماد على مهارات التعلم learning skill، ومهارات التفكيرthinking skills ، واستراتيجيات تعلم كيفية التعلم learning to learn skills١٤، أو آليات تعلم حل المشكلات problem- solving skills١٥، وغيرها من الاستراتيجيات التي تسهم في تطوير النظام اللغوي لدى الدراس١٦.

ومما يشار إليه هنا أيضًا أن معاهد تعليم اللغة العربية لغيرها، في الجامعات العربية منها والمؤسسات الخاصة قد اتخذت لنفسها منهجًا في تعليم العربية ورفع مستوى الكفاءة التعليمية، وتمثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو) أحد هذه المراكز التي كان لها جهود واضحة في تعليم العربية لغير أهلها من داخل العالم الإسلامي وخارجه منذ إنشائها عام ١٩٨٢م، وساهمت في دعم المشاريع التي تنهض بمستوى تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فتركزت جهودها في دعم ثلاث مستويات؛ التعليم وتدريب القيادات، ودعم المؤسسات التعليمية، ومستوى دعم المقرر المدرسي ووسائل التعليم.١٧

٢- ضعف الأداء اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية

الأداء مصطلح لساني يقابل مصطلح الكلام الذي اعتد به دي سوسير في ثنائيته اللغوية وجهًا مقابلاً للغة. وتتجلى الصورة الأدائية في المنظومة الكلامية المتمثلة في الأداء الصوتي، والمفرداتي، والتركيبي، وصولاً إلى التكامل الدلالي. وتعكس هذه المنظومة الأدائية المستوى الحقيقي لمقدار الكفايات اللغوية التي يختزنها الفرد المتعلم في الدماغ، وأن أي قصور في الأداء يمثل وجهًا من أوجه نقص الكفايات. وسنقف هنا على صور من ضعف الأداء لدى متعلمي العربية لغة ثانية في مستويات اللغة المختلفة، نستقيها من بعض النصوص التي أحصتها عدد من الدراسات اللغوية التطبيقية؛ وتتجلى في:

٢-١- ضعف الأداء النطقي

يتمثل ضعف الأداء الصوتي في عدم تمكن المتعلمين نطقياً من لغة الهدف، إما لتمكن لغتهم الأم فينقلون معها الخصائص الصوتية التي تكتنفها إلى اللغة الهدف؛ فتحدث فجوة نطقية تعيق عملية اكتساب اللغة الهدف١٨، أو أن يكون الضعف بسبب من الخصائص التي تنفرد بها اللغة الهدف؛ من حيث مخارج الأصوات، ومواضع النبر والتنغيم والإيقاع، أو غيرها من العادات النطقية التي تختص بها١٩.

وإذا حصرنا القول في مسألة عسر اكتساب العادات النطقية للغة العربية خاصة؛ فإننا نجد أن أبرز أسباب

13- See: "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students",Chamot J. O'Malley, Stewner-Manzanares, G., Kupper, L, & Russo, R., Language Learning, 1985, 35 (1), 2146-.

14-See: "The Learning Strategies of ESL Students, "in Wenden , A. and Rubin,J (eds), Chamot, Anna, Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall, 1987

15- See: "Learning Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" in Wenden, A. and Rubin, J.(eds.), Rubin, Joan, Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall, 1987

١٦- ينظر: استراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا اكسفورد، ترجمة، تحقيق السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996، ص٣٠٢.

17- ينظر: تعليم اللغة العربية: تحديات ومعالجات، عبدالعزيز عثمان التويجري، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسيسكو: الرباط، المغرب، ٢٠١٧، ص٣٦. معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، الرباط، ١٩٨٩م.

18- ينظر: معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية، ص٢١٤. مشكلات اللغة العربية المعاصرة، البرازي، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان: الأردن، ١٩٨٩. «العربية للناطقين بغيرها (مشكلات وحلول)»، علي توفيق الحمد، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ومستقبلها الوطني والعربي والدولي، دبي: الإمارات العربية المتحدة، (٢٠١٤م، ص٧.

19- ينظر: مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، الأمين، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود بدون تاريخ، ص١٥. «مشكلات تعليم الأصوات للناطقين بغيرها»، تمام حسان، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى: وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، (١٩٨٤)، ص ٣٥٢.

القصور النطقي الذي يرتبط بها؛ انفرادها ببعض الأمور التي لا تكون في غيرها من اللغات٢٠؛ إذ تنفرد العربية بالأصوات الحلقية التي يصعب على الأجنبي التصرف بنطقها، فيبدل الحرف الحلقي الذي يكون من أقصى الحلق بأقرب الأصوات له في أبجدية لغته الأم؛ فينطق العين همزة، والحاء هاء، والقاف والخاء كاف، مع تخفيفه حرف الغين. كما تختص العربية بحروف الإطباق التي يجد متعلموها عسرًا نطقياً في تطبيقها على لسانهم؛ فيلجأ كثير منهم إلى تغيير بعض هذه الأصوات عن مخرجها الأصل وتحويلها إلى الأقرب منها مخرجًا؛ كإبدال الضاد دالاً، والطاء تاء أو دالاً، والظاء ذالاً، والصاد سينًا.

وتختص العربية أيضًا بالأصوات الصوائت التي لا يجد المتعلمون لها مقابلاً في لغاتهم، فيعاني دارسوها من غير الناطقين بها عند التفريق بين الصوائت الطويلة والقصيرة؛ وأعني بها الحركات القصيرة والطويلة؛ الفتحة وألف المد، والضمة والواو، والكسرة والياء. فيقود عدم تمكنهم منها إلى إحداث اختلال في التواصل مع المتلقي؛ فيختلط الفهم حين يحذف أحدهم صائتًا أو يزيده في البناء، وبالتالي يؤثر هذا في تحديد التذكير أو التأنيث، المخاطب أو المتكلم وغيرها. ومما يشار إليه هنا أيضًا أن الخلط الفنولوجي للصوائت ينعكس سلبًا على الأداء الإملائي المكتوب٢١.

٢-٢ ضعف الأداء اللفظي

تقف مسألة القدرة على اكتساب المفردات لدى متعلمي العربية على المامهم بالتصريف؛ الذي يعد من أبرز سمات العربية، ويرتبط بالتصريف مسائل أخرى في العربية منها؛ الإعلال والإبدال، وقواعد تتعلق بالاشتقاق والتصريف؛ وهي قواعد تختلف اطرادًا أو شذوذًا، ومن ثم فإن أي قصور في كفايات هذه القواعد لدى المتعلمين يحدث خللاً في اكتساب مفردات العربية، فيقود بدوره إلى إحداث ضعف الأداء، وصولاً إلى إحداث فجوة التواصل بين المتكلم والمتلقي بشكل عام.

وقد قمنا بتحري بعض الأخطاء على مستوى أداء المفردات لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها في عينة الدراسة، فتم دراسة المورفيم الاسمي والفعلي صرفيًا بشكل خاص، وتجلت الأخطاء في أشكال مختلفة في أداء هؤلاء المتعلمين، ونجمل هنا بعضًا منها:

٢-٢-١ الضعف في أداء الكلمة الفعل:

يرتبط (الفعل) بعدد من الإجراءات في العربية؛ ويعتمد التمكن منه على دراية الدارس بالقواعد الصرفية التي ترتبط بالفعل؛ وأبرزها تصريف الفعل، وبعض الخصائص التي تميز الفعل من حيث الحدث والزمن. ونستعرض هنا أمثلة لكلٍّ منها:

أ/ الخطأ في تصريف الفعل: ويظهر في إخفاق المتعلم عند انتقاء اشتقاق تصريفي لا يوائم السياق اللغوي؛ وقد تحرينا في مدونات الدراسة أشكالاً من هذه الأخطاء، ونستعرض نماذج منها للتمثيل لا الحصر٢٢:

«أودعت فلانًا»، فاستُخدم اشتقاق خاطئ للفعل؛ والصواب : ودّعت فلانًا.

«اسمعت فلانًا»، والصحيح: سمِعت فلانًا.

«ما زلت أتتابع مثل هذه النصوص»، والصواب: ما زلت أتابع مثل هذه النصوص.

«ثم بدأنا نتجهز أغراضنا للسفر»؛ أي: نجهز أغراضنا.

20- ينظر: مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب).

21- ينظر: معوقات اكتساب العربية لغة ثانية، ص ٢١٦.

22- ينظر: تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين، ص٧٥

Arabic Learner Corpus(ALC), :TEXT:S004_T1_M_PRE_NNAS_W_C /S480_T1_F_PRE_NNAS_W_C/S353_T1_M_PRE_NNAS_W_C./S753_T1_M_PRE_NAS_W_C.

«وأتناول المساعدة من قِبل بعض الإخوة الذين كان قد سبقت لهم العمرة»؛ والمراد: أنال المساعدة.

ب/ الخطأ في وزن الفعل: ويتجلى هذا الخطأ بسبب من إسقاط حرف من الفعل أو أكثر، فيحدث خللاً في شكل الفعل ووزنه، فيتبعه قصور في أداء الكلمات الفعلية؛ ومن أمثلة الحذف في أداء الدارسين:

«ويوجد مدينتهم راحة ورحمة، مضيت رمضان هناك بسهولة وسرور»، والصواب: أمضيت رمضان

«اعتمت على فلان»، بدلاً من: اعتمدت؛ وهو نقص حدث بسبب الإدغام الحاصل من قرب مخرجي الدال والتاء في الفعل. ومثله قولهم: «وجت طريق الحل الأصعب»، والصواب: وجدت. ومنه أيضًا: «عندما وصلت البيت وجت أبي خارج البيت»، والصواب: وجدت.

ج/ الخطأ المرتبط بالحدث: يظهر هذا القصور في استخدام صيغة لا يقتضيها سياق الكلام اعتمادًا على جزء من مقوماتها، ويحدث هذا في الخلط بين الفعل والمصدر لاشتراكهما في دلالة الحدث، فيكتفي الفرد منهم بهذه الخصيصة التي تجمعهما دون النظر في المقومات الأخرى التي تميز احدهما عن الآخر؛ فيخلط مستخدمًا الفعل في موضع المصدر، أو المصدر في موضع الفعل؛ ومن أمثلة استخدامهم الفعل في موضع المصدر٢٣:

«وهكذا يمكنهم يفهم أفكار العرب جيدًا» ؛ فاستخدم الفعل (يفهم) في موضع المصدر (فَهْم).

«ولكن أحمد الله يوجد الطائرة»، فاستخدم الفعل (يوجد) في موضع المصدر: (وجود).

«يتوقف المسافر في أماكن الذي يوجد المسجد أو مطاعم» ؛ والصواب: في أماكن وجود المسجد. فيخلط بين التصريفين لاشتراكهما في دلالة الحدث.

وفي المقابل يستخدمون المصدر في موضع الفعل، ومن ذلك قولهم٢٤:

« ثم عادت إكمال الحوار»، فاستخدم المصدر (إكمال) في مقام الفعل (تكمل).

«بعد انتهينا العمرة»، والصواب: بعد انتهائنا.

«يريد زملائي دراسة في هذه الكلية أيضًا وأستفيد منهم»، والصواب: استخدام المصدر (الاستفادة) بدلاً من الفعل: (استفيد).

«بعد أنتهينا من اسعي وذهبنا لرؤية قبر الرسول»، والصواب: بعد انتهائنا من السعي.

«ثم انتشارنا في بلدنا»؛ أي: ثم انتشرنا في بلدنا.

«أنا مشاهد أيضًا الفرق بين أداء فريضة الصلاة»، والصواب: شاهدت.

د/ الخطأ المرتبط بزمن الفعل: يعد الزمن الفعلي هاجس كثير من دراسات اللغة العربية، وقد قام عدد من الباحثين بدراسات تتصدى مسألة إشكاليات الزمن الفعلي٢٥؛ إن من حيث الاعتداد به وجهًا من معايير تقسيم أنماط الفعل، أو من حيث الاعتماد عليه وحده في تحديد زمن الكلام دون النظر في عناصر التركيب الأخرى التي تقوم بوظائف زمنية تحدث بدورها تغيراً في دلالة التركيب٢٦. ونظرًا لهذه الأطروحات اللغوية في هذا الشق من الدرس اللغوي المرتبط بزمن الفعل على مستوى دراستها كظاهرة لغوية في العربية بشكل عام، فإننا نميل إلى القول بأن الاحتياج إلى هذه الدراسات يكون أكثر حاجة إذا ارتبط بتعلمها لغة ثانية؛ إذ سيظهر القصور في تمييز الزمن الفعلي لدى متعلميها لغة ثانية أكثر ظهورًا وانتشارًا، ويمكن تحري هذا بشكل ملموس عند الوقوف على

23- Arabic Learner Corpus(ALC),:S202_T2_M_Pre_NNAS_W_C. /S243_T1_ F_PRE_NNAS_W_H./S242_T1_F_Pre_NNAS_W_H.

24- Arabic Learner Corpus(ALC): S664_T1_F_UNI_NAS_W_H). /S015_T3_M_ PRE_NNAS_W_H./S268_T2_M_Pre_NNAS_W_C./S902_T1_F_Pre_NAS_W_C./S003_T2_M_Pre_NNAS_W_C.

25- See: Salaberry, Rfael, Yashiro Shirai, (2002), "L2 acquisition of tense-aspect morphology", Rafael Salaberry, Yashiro Shirai (ed.), L2 acquisition of tense-aspect morphology, John Benjamins Publishing Company.

26- ينظر: أساليب نحوية جرت مجرى المثل دراسة تركيبية دلالية، خلود الصالح، معهد البحوث العلمية: جامعة أم القرى، ١٤٢٦هـ

نماذج من القصور الأدائي المرتبط بزمن الفعل العربي لدى متعلميها لغة ثانية، ونستعرض هنا بعض الأمثلة التي تعكس هذا الخطأ، ومن أمثلة استخدامهم صيغة الماضي في موضع الحال٢٧:

«واستعدت عن السفر إلى بلدي لكي اكتمَلَت الدراسة في المملكة العربية»؛ فجاء التعبير بالماضي والصواب استخدام المضارع: لكي أكمل.

«تنفيذ بعض المشروع التي أعطَى بعض إخواننا للدولة»، والصواب استخدام المضارع: الذي يعطي.

«ذهبت إلى فندق الحجاج الآتين من روسيا حتى استرحت عندهم» ؛ والصواب: لأستريح عندهم.

«ولا شك أن من أخاف السقوط لا يقوم أبدًا»، والمراد: من يخاف السقوط.

«خطط هذه الرحلة قبل أن أقيم الإجازة»، والصواب: أخطط لهذه الرحلة قبل الإجازة.

ومن أمثلة استخدامهم صيغة المضارع والصواب في السياق الجملي أن يكون الفعل ماضيًا، قولهم٢٨:

«فالطلاب ويجتمعون في إدارة المنح لكتابة أو تسجيل أسماءهم»، بدلاً من: اجتمعوا في إدارة المنح.

«حينما كنت في فلبين أتمنى أن أدرس في كلية أصول الدين»؛ ويريد: تمنيت أن أدرس...

«حينما أكون في القرية بإلقاء الدروس وخطب الجمعة»؛ فاستخدم (أكون) والصواب:(كنت).

٢-٢-٢ الضعف في أداء الكلمة الاسم

تختلف حالات الاسم في العربية ضمن اعتبارات عدة؛ التعريف والتنكير، والعدد في حالاته الثلاثة: الإفراد والتثنية والجمع، والاشتقاق والتصريف، والجنس في حالتي التذكير والتأنيث. وتخضع هذه الاعتبارات لقواعد واستثناءات عديدة تقتضي معرفتها ليتحرى المتكلم بها لغة عربية سليمة نطقًا وكتابة. ونقف هنا على بعض الأخطاء في استخدام الاسم مما تم رصده في نصوص دارسي العربية لغة ثانية، ومنها:

أ/ الخطأ المرتبط بصيغة الاسم: من أبرز الأخطاء التي نجدها في عينة الدراسة خلطهم بين المصادر وصيغ الوصف، أو بينها وصيغ الأسماء في اشتقاقاتها المختلفة؛ ومنها٢٩:

« الحمد لله على الجو المرتاح»، استخدم (المرتاح)، والصواب استخدام صيغة أخرى: المريح.

« مما أعجبني لهذه الرحلة الصحبة الإخائية التي قوة فيما بيننا» ؛ والصواب: (الأخوية).

«يقرأ كثير الكتب من شيوخ كبير»، فاستخدم (كبير) بصيغة فعيل، والصواب: كِبار (فِعال).

«بعض التجريب في أداء مناسك الحج»، والصواب: بعض التجارب في أداء مناسك الحج.

«أسرع من الركب السيارة»، والصواب: أسرع من ركوب السيارة.

«يأتي الطلاب في الجامعة السعودية، أكثر يطلب علوم الشرعي»، والصواب: كثير منهم يطلب التخصص بالعلوم الشرعية.

«استفدت في هذا ألف استفادًا كثيرة جدًا»، والصواب: فقد استفدت استفادة كبيرة جدًا .

«ولكنني وجدت الصعبة في استمرار الدراسة». و «أن هذه الكلية فيها صعبة جدًا»، كلمة (صعبة) في كلا المثالين استخدم بصيغة اسمية خاطئة، والصواب: صعوبة.

27- Arabic Learner Corpus(ALC), :S019_T1_M_PRE_NNAS_W_C. /S016_T3_M_PRE_NNAS_W_H. /S002_T1_M_PRE_NNAS_W_C. /S125_T2_M_PRE_NNAS_W_C./ S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C .

28- Arabic Learner Corpus(ALC), :S358_T1_M_Pre_NNAS_W_C /S038_T2_M_PRE_NNAS_W_C

29- ينظر: تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين

/S230_T1_F_PRE_NNAS_W_H./S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S280_T1_M_Pre_NNAS_W_C/S343_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S214_T3_M_PRE_NNAS_S_C./S268_T2_M_PRE_NNAS_W_C./S280_T1_M_PRE_NNAS_W_C)/S048_T2_M_PRE_NAS_W_C.

« الدراسة صعبة عن الدراسة في الكلية»، والصواب: الدراسة أصعب من الدراسة في الكلية. فاستخدموا المصدر في مكان التفضيل.

«لكي أفعل شيئاً راضيًا لله»، والصواب: شيئًا مرضيًّا لله. فاستخدموا صيغة اسم الفاعل والصواب صيغة اسم المفعول.

«ومولود النبي صلى الله عليه وسلم»، والصواب: ومولد النبي.

«وأنا أعلم تمام العلم»، والصواب: أتم العلم.

« الكتابة والتكلم على كمال الوجه»؛ أي: ...على أكمل وجه.

ب/ الخطأ المرتبط بجمع الاسم: تمتاز العربية بتعدد أنماط الجموع واختلاف صيغها؛ فهناك جموع التكسير التي للقلة والكثرة، وهناك جمع المذكر والمؤنث السالمين. وتختلف هذه الجموع وتتداخل في حالات التذكير أو التأنيث، كما تتأثر بمسألة الإعلال الصرفي. ولئن كانت هذه التباينات يمكن تأطيرها بمعايير وقواعد قياسية، فإن ثمة حالات فيها لا تحتكم إلى ضابط إنما تُدرك بكثرة السماع ومجالسة أهل العربية ومتكلميها. ونستعرض قسمًا من أشكال الخطأ في صياغة الجموع لدى دارسي العربية لغة ثانية فيما تم رصده في نصوصهم؛ ومنها:

الإفراد في مواضع الجمع، ومن أمثلة هذا[30]:

«ذهبنا وتدبرنا عن كبرة وكثرة مخلوق الله عز وجل»، والأصل الجمع: مخلوقات الله.

«وتقدم علينا لنزور أعيان القرية؛ من الباشا إلى رئيس الشاب»، والصواب الجمع: (الشباب).

«ولا الباقي من الجنسية يدفعون مالاً»، والصواب: الجنسيات.

«وكنّ متعب جدًّا»؛ والأصل الجمع: متعبون.

«اتفقنا نحن العائلة للخروج»؛ فكان استخدام المفرد (العائلة) خاطئاً؛ لأن السياق يقتضي خروج عدد من العائلات.

الجمع في مواضع الإفراد، ومن أمثلة هذا[31]:

«للسعي في أرض الله في الإجازات الصيفية لدراسة الإنجليزية»؛ ويريدون: الإجازة الصيفية.

«وتم اختيار ٤ لاعبين من قِبل نادي الأمل لمستوياتهم الجيدة»، والصواب: لمستواهم الجيد.

الإفراد في مواضع التثنية، ومن أمثلة هذا[32]:

«الرسول وصديقه أبو بكر، بطريقه إلى يثرب»، ويريدون: ...في طريقهما إلى يثرب.

«استقبلنا الأب والأم وكنا مسرور جدًا»، والصواب التثنية: مسرورين.

الخلط في استخدام صيغ الجموع ذاتها؛ ومن أمثلة هذا[33]:

«اعتمرنا بدون أي مشكلات»، والصواب: (مشاكل).

ج/ الخطأ المرتبط بتعريف الاسم بـ(ال): يعد التعريف بـ(ال) من مميزات العربية التي يجهل قيمتها الدلالية كثير من متعلمي العربية لغة ثانية، فيهملونها كثيراً في بعض الأسماء التي تقتضي التعريف، ويزيدونها في مقامات

30- Arabic Learner Corpus(ALC),: S237_T1_F_PRE_NNAS_W_C. /S117_T1_M_Pre_NNAS_W_C /S831_T1_M_Pre_NNAS_W_H ./S111_ T1_M_Pre_NNAS_W_C/S095_T1_M_PRE_NNAS_W_C./S502_T1_M_Uni_NAS_W_ C

31- Arabic Learner Corpus(ALC),: S001_T2_M_PRE_NNAS_W_C. / S577 _ T1 _M_Pre_NAS_W_C.

32- ينظر:تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين

33- Arabic Learner Corpus(ALC),:S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C .

التنكير. ومن أمثلة اسقاطها من الأسماء في نصوص المتعلمين٣٤:

«يبحث عن شخص الذي عنده خبرة»، والصواب: (الشخص).

«أخذنا بعض خيام، بعض سجاجيد»؛ أي: بعض الخيام، وبعض السجاجيد.

ومن أمثلة زيادتها في الأسماء لديهم٣٥:

«عرفت القصة الأنبياء»، والصواب: قصة الأنبياء.

«فما كانت الدراسة الهندسة صعبة»، والصواب: دراسة الهندسة.

«أدرس في الجامعة الإمام»؛ بزياد (ال) في كلمة (جامعة).

«قال لي أنه من الأصدقائه واحد من المسلمين»؛ والصواب: من أصدقائه.

«وننتظر الصلاة الصبح»؛ أي: صلاة الصبح.

«لبسنا الملابس الإحرام»؛ أي: ملابس الإحرام

«لبسنا الملابس المخيط»؛ أي: ملابس المخيط.

د/ الخطأ المتعلق بتأنيث الاسم وتذكيره: يشكل التأنيث عسرًا لغويًّا لدى متعلمي العربية لغة ثانية، ولعل هذا يعود إلى أن كثيراً من اللغات الإنسانية لا تخصص صيغًا تفرق بها بين الجنسين، ولعل هذا هو السبب الرئيس في حدوث أخطاء في التذكير والتأنيث على مستوى الكتابة؛ فيستخدمون اللفظ المذكر من الأسماء في كل المقامات اللغوية دون التفريق بين ما يقتضي منها التذكير أو التأنيث. ومن أمثلة هذا في المدونات عينة الدراسة٣٦:

«كانت الاختبارات صعب»؛ والصواب: الاختبارات صعبة.

«والشوارع منظما»، والصواب: منظمة.

وفي المقابل نلمح في نصوصهم خلطًا آخر؛ فيؤنثون ما حقه التذكير، فيقولون٣٧:

«فهذه الشئ يزعجني من الدراسة» والصواب التذكير: فهذا الشئ.

«إلى بيت مباركة»، والصواب التذكير: بيت مبارك.

«المكان المناسبة»، والصواب: المناسب.

«ستعرف أحكام القضاء وأحكام النظامة الحكومية»؛ والصواب: النظام.

«لما ننظر إلى العالم الإسلامية» ؛ أي: الإسلامي، وغير ذلك.

٢-٣ ضعف الأداء الجملي

يعد تعلم الجملة والتعامل مع مسائلها موضعًا متقدمًا من مراحل تعلم العربية؛ وإذا أردنا أن نعين أبرز أسباب الضعف في تعلمها لدى متعلميها من غير العرب، نجده يرتكز على ما نوهنا به سابقا؛ وهو انفراد العربية بخصائص لا تشبه فيها اللغات الإنسانية الأخرى، وترتبط هذه الخصوصية، ضمن مستوى الجملة، على منهج بناء الجملة العربية الذي يرتبط بإجراءات بنيوية دلالية تتكئ على مسائل من بينها؛ المطابقة، والسبك الجملي في

34- Arabic Learner Corpus(ALC),: S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C ./ S003_T3 _M_PRE_NNAS_W_H.

35- Arabic Learner Corpus(ALC) : S019_T1_M_PRE_NNAS_W_C./ S271_T2_F_PRE_NAS_W_C. /S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C. /S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S093_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S015_T1_M_PRE_NNAS_W_C/S131_T1_M_PRE_NNAS_W_C.

36- Arabic Learner Corpus(ALC),: S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C. /S114_T2_M_PRE_NNAS_W_C/ S359_T1_M_PRE_NNAS_W_C /S364_T2_M_Pre_NNAS_S_C.

37- Arabic Learner Corpus(ALC), : S268_T2_M_Pre_NNAS_W_C /S033_T1_M_Pre_NNAS_W_C /S820_T1_F_Pre_NNAS_W_H ./S037_T4_M_PRE_NNAS_W_H .

حدوده الترابطية. ونقف هنا على هذا بشيء من التفصيل والتمثيل:

٢-٣-١ قصور المطابقة في التركيب الجملي:

تمثل «المطابقة» في الجملة قضية لغوية قديمة حديثة في الدراسات اللغوية المتخصصة؛ وهي مسألة ترتبط جوهريًّا بالضمائم أو التضام؛ ونعني بها المطابقة في حدود التضام بين الفعل والفاعل، المبتدأ والخبر، التابع والمتبوع. وتتجلى المطابقة بينهما في عدة صور؛ المطابقة في التذكير والتأنيث، والمطابقة في التعريف والتنكير، والمطابقة بالعدد إفرادًا وتثنية وجمعًا.

وتعكس المطابقة في الضمائم صورة واضحة للعسر الأدائي الذي نتلمسه في كثير من النصوص المكتوبة لمتعلمي العربية لغة ثانية. ونستعرض هنا طائفة من هذه الأخطاء في مستوى الجملة؛ ومنها:

أ/ قصور المطابقة في الجنس: ونعني به المطابقة؛ تذكيرًا وتأنيثًا، بين المتضامين في الجملة، ولا يخفى أن كثيرًا من اللغات الإنسانية تفتقر إلى كثير من مسائل التأنيث التي تتمتع بها اللغة العربية؛ فلا توجد لديهم ضمائر التأنيث وأسماء الإشارة للمؤنث، وتاء التأنيث مع الفعل، وغيرها، بل يزداد الخلط في لغتهم في مسائل عميقة من التأنيث لاسيما في حال المطابقة مع المؤنث المجازي. ولئن استعرضنا طائفة من القصور الأدائي في الجنس على مستوى اللفظة الواحدة، فإننا نستعرض هنا نماذج من الخلل في المطابقة بين الضمائم تذكيرًا وتأنيثًا لدى متعلمي العربية؛ ومنها[38]:

«نزور الأماكن المختلف»؛ والمراد: الأماكن المختلفة.

«برؤية هذا الأماكن المقدسة»، والصواب: هذه الأماكن.

«أن البلاد الذي أسكن فيها»؛ والصواب التأنيث: البلاد التي.

«ركبت السيارة الجديد»؛ والمراد: السيارة الجديدة.

«رأيت أشياء كثير»؛ والصواب: أشياء كثيرة.

«وصلت في الأرض المقدّس؛ والصحيح: الأرض المقدسة».

و»حملن ملابس كثير»، والصواب: ملابس كثيرة.

«على الملابس المناسب»؛ والمراد: الملابس المناسبة.

«كان الدورة منظومة بنظام جميلة»؛ والمراد: بنظام جميل.

«وضعوا قبور الأنبياء والصالحين بناء جميلة»؛ والصواب فيها: بناء جميلا.

«أن يحفظ الله هذا البلاد»، و»أريد أن أتعلم هذا اللغة»؛ والمراد: هذه البلاد، وهذه اللغة.

«كان هذا الشوارع مسدودة»؛ والصواب: هذه الشوارع.

«فأكثر ما استفدت لهذا الرحلة»، والصواب: لهذه الرحلة.

«كثير من المواد الأساس»؛ والصواب: المواد الأساسية.

38- Arabic Learner Corpus(ALC), :S093_T1_M_PRE_NNAS_W_C. /S124_T1_M_PRE_NNAS_W_C/S254_T2_M_PRE-NNAS_W_C ./S196_T1_M_PRE_NNAS_W_C../S230_T1_F_PRE_NNAS_W_H/S018_T1_M_PRE_NNAS_W_C/S022_T4_M_Pre_NNAS_W_H/ S021_T1_M _PRE_NNAS_W_C

ب/ قصور مطابقة الضمائم تعريفاً وتنكيرًا: وقد أسلفنا القول في موضع سابق من هذه الورقة بأن مسألة التعريف من أبرز المشاكل اللغوية التي تواجه متعلمي العربية من غير أهلها، وتعرضنا لمسألة القصور الذي تجلى في التعريف بـ(ال) في حدود المفردة، ونقف هنا على القصور المتعلق بالضمائم والمطابقة بينهما تعريفًا وتنكيرًا على مستوى الجملة. ونقدم في هذا المقام نماذج منها للتمثيل لا للحصر، ومنها٣٩:

القصور على مستوى المطابقة الإسنادية في الجملة:

«هي بلد التي جعل الله الناس يأتون من كل فج عميق»، ويريدون: هي البلد.

«وهي سبب الوحيد...»، ويقصدون: وهي السبب.

القصور على مستوى المطابقة الوصفية في الجملة:

«ثم ذهبت إلى جامعة الإسلامية»؛ والصواب: الجامعة الإسلامية.

«ولم يسافر إلى بلاد الأخرى»؛ والأصل تعريفها: البلاد الأخرى.

«يقع في الدمام في البلاد سعودية»؛ والصواب: البلاد السعودية.

«سبع مرات بداية من حجر الأسود»؛ والصواب: الحجر الأسود.

«وما عرفت شريعة الإسلامية»، ويريدون: الشريعة الإسلامية.

«وتوجهت إلى جمرة الكبرى»، والمراد: الجمرة الكبرى.

«أريد أن أعلمهم توحيد الصحيح»؛ ويريدون: التوحيد الصحيح.

«فيها طرق الواسعة»؛ والصواب تنكير ضمائم التابع والمتبوع: طرق واسعة.

«وما تجيد إلا اللغة واحدة»؛ والصواب تنكير الضمائم: لغة واحدة.

القصور على مستوى المطابقة البدلية في الجملة:

«أنا أحتاج مساعدة في هذا طريق»؛ والصواب: هذا الطريق.

«الله خلق هذا عالم ليس لاعبًا»؛ والصواب: هذا العالم.

«ومن يصدق ويعمل بهذا دين سيدخل في جنات الفردوس»؛ والصواب: بهذا الدين.

«جمعت هذه قصص من المكتبة»؛ والصواب: هذه القصص.

«في هذه نهضة»؛ والصواب: هذه النهضة.

«أصحاب هذه دكاكين يذهبون»؛ والصواب: هذه الدكاكين..

٢-٣-٢ القصور على مستوى السبك الجملي:

يعتمد نظام السبك على الربط العناصري للجملة؛ أي الربط بأدوات الربط بين عناصر الجملة الواحدة. وتتمثل أبرز عناصر الربط في؛ الضمائر الشخصية والإشارية والموصولة، وأدوات النفي، والاستفهام، والتأكيد، والجر.

ويمثل خلل السبك بين عناصر الجملة ظاهرة بارزة في لغة متعلمي العربية، ولاسيما في مستويات التعلم الأولى منها؛ فنشاهد على سبيل المثال قصورًا وخلطًا في استخدام أدوات النفي وتحديد مجالاتها المختلفة في الجملة، واستخدام الضمائر في مواضع الخطاب الشخصي؛ وأعني به خلل التعبير في استخدام ضمائر المذكر في مقامات التأنيث

39- Arabic Learner Corpus(ALC): S005_T3_M_PRE_NNAS_W_H/ S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S326_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S166_T1_M_PRE_NNAS_W_C./S003_T2_M_PRE_NNAS_W_C./S849_T1_M_Pre_NNAS_W_H/S147_T2_M_Pre_NNAS_W_C./S195_T1_M_PRE_NNAS_W_C./S245_T2_F_Pre_NNAS_W_H

أو العكس، واستخدام ضمائر الإفراد في مقامات الجمع أو العكس.

وسنقف في هذا المقام على صور من قصور أداء هؤلاء المتعلمين في سبك الكلام في مستواه الدلالي، ونقصر القول على الشائع منها أو المتكرر؛ وهي الأخطاء التي تتجلى في ضعف تمكنهم من الربط بأدوات الجر؛ ومن أمثلتها في نصوص عينة الدراسة٤٠:

« قبل أن نوصل في مكة»؛ والمراد: إلى مكة

«ركبنا كلنا على السيارة»؛ والصواب: في السيارة.

«فكرت على صنع الله»؛ والصواب: بصنع الله.

«وصلت في المدينة المنورة»؛ والصواب: إلى المدينة.

«تعلمت القراءة بصاحبي»؛ ويريدون: من صاحبي.

«رحلت بعيدًا منه»، والمراد: بعيدًا عنه.

«لذلك صعب أن تحصل إلى الوظيفة بشهادتك الاسلامية»؛ والصواب: على الوظيفة.

«لأن كثيرًا من الناس محرومون عن هذه النعمة»؛ والصواب: من هذه النعمة.

«أعرف أكثر من أمور يتعلق في الدين والشريعة»، والصواب: يتعلق بالدين والشريعة

«وعندما وصلت في المعهد في شهر ديسمبر؛ والصواب: وصلت إلى المعهد.

ويمتد قصورهم في الوعي باستخدامات أدوات الجر إلى زيادتها في أدائهم بلا مبرر، ومن أمثلة هذا٤١:

«ذهبنا إلى بلد مبارك، أكثر من الناس يريدون»؛ والصواب: أكثر الناس.

«فقال أريد قليلاً من الطعام فزجره ورد عنه»؛ والصواب: فزجره ورده، بزيادة (عن).

«حينما وصلنا في الرياض»؛ بزيادة (في).

«ركبنا الحافلة وبدأنا في السير»؛ بزيادة (في).

«أكون أستاذًا وداعيًا أخدم في الشريعة الإسلام»؛ بزيادة حرف الجر (في).

٢-٤ ضعف الأداء الدلالي.

تأتي الدلالة في مرحلة متأخرة من مراحل الاكتساب، فمتى تمكن المتعلم من ضبط لسانه على المستوى الصوتي والمفرداتي، وتمكن من تأطير تراكيبه وفق حدود قواعد اللغة ونسق نظمها، يتحقق له فهم اللغة والقدرة على إيصالها. ولا يخفى أن المعجم الدلالي يرتبط بمدى وفرة الإمكانات اللغوية في بيئة المتعلم، والتي بدورها توسع مداركه وتبني مخزونه اللغوي. وتتجلى هذه الإمكانات في مسربين: أحدهما؛ المصادر المحسوسة التي يتم توفيرها في المؤسسة التعليمية التي يتعلم بها، والثانية؛ في الإمكانات الذاتية التي يختص بها المتعلم؛ فكريًا، ونفسيًا، وثقافيًا.

ويبدو واضحًا أن تعلم اللغة في مستواها الدلالي يرتبط بعدد من المقومات، وأن أي قصور فيها يقود إلى خلل في الأداء اللغوي لدى المتعلمين، ونقف هنا على بعضٍ من مسببات القصور الدلالي مما يعترض المتعلمين، ويمكن إجمالها في الآتي:

40- Arabic Learner Corpus(ALC),: S020_T3_M_PRE_NNAS_W_H ./S003_T3_M_PRE_NNAS_W_H/S009_T1_M_Pre_NNAS_W_C /S005_ T1_M_PRE_NNAS_W_C./S003_T2_M_PRE_NNAS_W_/S493_T1_F_PRE_NNAS_W_/S358_T1_M_Pre_NNAS_W_C

41- Arabic Learner Corpus(ALC), S486_T1_F_Pre_ NNAS_W_C/S626_ T1_M_Pre_NAS_W_C./S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C/ S002_T1_M_PRE_NNAS_W_C/S005_T4_M_PRE_NNAS_W_H

٢-٤-١ ضعف المنهج التعليمي:

ويتمثل في عدم اتكاء المركز التعليمي على أسسٍ منهجية قوية في تعليم العربية لغة ثانية؛ إن من حيث مستوى تمكن المعلم، أو مستوى المقررات التعليمية، أو في افتقار المنهج إلى التطبيق الذي يمنح الدارس أفقًا في تلمس المعاني في سياقاتها المختلفة.

٢-٤-٢ ترجمة الفكرة:

ويعود هذا إلى تأثير اللغة الأم وسطوتها على التعبير باللغة الثانية، فتعيق بدورها تخلص المتكلم من آثار ترجمة الفكرة بلغته الأم؛ فينقل العادات اللغوية المترسخة في ذهنه من اللغة الأم (transfer of experience) إلى اللغة الهدف، مما يؤدي إلى قصور دلالي في إيصال المعاني٤٢. ونستعرض هنا نماذج من القصور الدلالي مما يرتبط بهذا؛ ومنها٤٣:

«قال لي أنه من الأصدقائه واحد من المسلمين»؛ ويريد: أن له صديق مسلم.

«قلت نعم أنا الطالب في الجامعة الإمام أدرس في تعليم اللغة العربية»؛ والمراد: أنا طالب أدرس العربية في جامعة الإمام.

«لنفهم بعد ذلك علوم الأخرى وهي وسيلة والمفتاح العلم»؛ ويريد: أن دراسة العربية مفتاح العلوم الأخرى ووسيلة معرفتها.

«وشكرت له شكراً ودعوت له إلى الله الحمد لله سافرت بالوقت التذكرة»، والصواب: وشكرته على مساعدته، ودعوت الله له، وأحمد الله أن سافرت بالوقت المدون على التذكرة.

«أهم شيء لي لغة العربية حببت لغة العربية»؛ والمراد من هذا: أن أهم شيء أنني أحب اللغة العربية.

«نحن مسرور جدًا بهذا الطريقة والتعليم الذين يرهقونا أساتذتنا ودفاترتنا طول النهار والليل»، والصواب: نحن مسرورون بطريقة أساتذتنا في التعليم وما يبذلونه من جهد في الصباح والمساء.

«والموظفين أفضل في كل أمكانيات مع الطلاب المعهد»، والصواب: ويبذل الموظفون أيضًا كل إمكاناتهم لخدمة طلاب المعهد.

«وهم يأتون من بلد مختلف إلى مكان واحد في مناظر واحد وبلسان واحد وبالنية واحدة»؛ والمراد: أن الحجاج يأتون من بلدان مختلفة ولكن يظهرون بمنظر متحد في اللسان والنوايا.

«فقد نعلم أن كثير الناس عدة الشعب المسلمين يريدون أن يأتي إلى الحج»؛ والصواب: ونعلم أن كثيرًا من المسلمين يريدون أن يؤدوا الحج.

«الطالب عند تخرج عن المعهد يشعر روحًا نفسيًّا». والصواب أن يقول: والطالب يشعر بسعادة وسمو روح عند تخرجه من المعهد.

«تخصصي العلمي مستقبلاً مسيرتي في حياتي وخاصة من جهة الأكاديمية صعبة التصور لدى البعض» ؛ والمراد: إن تخصصي الأكاديمي يحدد مستقبل حياتي، وهذا مما يصعب تصوره لدى البعض.

«فقد استفدت استفادًا جسيمًا لا أقدر حصورها»؛ والمراد: فقد استفدت استفادة كبيرة لا أستطيع حصرها.

42- See: Brogan, Franny D. Son, JyEun, (2015), "Native Language Transfer in Target Language Usage: An Exploratory Case Study", Voices, 3(1), ISSN 23285451-.

43- Arabic Learner Corpus(ALC):S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C./ S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C./ S121_T1_M_Pre_NNAS_W_C./ S097_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S136_T1_M_Pre_NNAS_W_C./S234_T1_F_Pre_NNAS_W_H./S004_T2_M_PRE_NNAS_W_C./ S004T2_M_PRE_NNAS_W_C

٢-٤- ٣ اتساع الدلالة وتشعبها:

وهو سبب عام يتجلى كمشكلة في جل اللغات الإنسانية المراد تعلمها لغة ثانية، ويرتبط بهذا الاتساع إغفال الدارسين الشحن الاجتماعية والثقافية التي تلوِّن المعاني، فالكلمة في العربية على سبيل المثال لا تنحصر دلالتها على المعنى المعجمي فحسب، وإنما هناك دلالات ثانوية يجب ألا يغفلها المتعلم حين يصوغ معانيه، فضلاً عن أن الدارسين يجب أن يفرقوا بين المعاني الحقيقية للكلمات والمجازية منها، حتى يتمكنوا من فهم المعاني المقصودة في النصوص.

٢-٤-٤ الخطأ في ترتيب عناصر الجملة:

يؤثر الترتيب النسقي لعناصر الجملة سلباً أو ايجابًا على الاتصال الفهمي؛ ولا يخفى أن العربية من اللغات التي تمتلك حرية التقديم والتأخير، إلا أن تحويل عنصر منها عن موضعه في الجملة لا يتم إلا لغرض في الدلالة وإلا أحدث خللاً في المعنى. وأن جهل متعلم العربية بأسس الترتيب وقواعد العربية فيها، أو إسقاط قواعد لغته الأم على نظام العربية، يحدث تشويشًا يعقبه عسر في الإفهام والتواصل، ونقف على نماذج من أمثلة ما يحدث من قصور بعض متعلمي العربية لغة ثانية في هذا السياق، ومنها٤٤:

«اشتريت حمراء وردة»، و«ارتديت أسود حذاءً». «ورأيت كثير أشياء»؛ يتضح في المثالين إخلال في قواعد العربية عند تقديم الصفة على الموصوف، والصواب: اشتريت وردة حمراء، وارتديت حذاءً أسود، ورأيت أشياء كثيرة.

«شهدت تخدم حكومة سعودية بيت الله الحرام»؛ ويريد: وشاهدت الحكومة السعودية تخدم بيت الله الحرام.

«أخذت في التعليم اللغة كثيراً بنسبة إلى ما حضرت المملكة»، والصواب: بعد أن حضرت المملكة تعلمت اللغة.

٢-٤-٥ ازدواجية الأداء اللغوي:

وتتجلى في مسألة الخلط بين الفصحى والعامية في بيئة التعلم. ويمثل هذا أحد معوقات الفهم التي يواجهها المتعلمون، لاسيما حين يكون النموذج العامي أكثر اتساعًا في بيئة الاحتكاك اللغوي عنه من النموذج الفصيح من اللغة. ومن هنا نجد أن كثيراً من عاميات اللغة تظهر في كلام دارس العربية في تعابيره المنطوقة والمكتوبة على حدٍّ سواء. فنجده يستخدم كلمات مثل: (بعدين) بمعنى: بعد ذلك. وكلمة (مره)؛ بمعنى: كثيراً. وعبارة: «جلست أعمل»، بمعنى: مكثت أعمل، وقولهم: «ما فيه «؛ بمعنى: لا يوجد، وغير ذلك من العاميات التي تختلط بالفصحى في أداء المتكلم مما يخل بالمعنى العام للتعبير ويحدث الخلط على مستوى التعبير والإفهام. تقول هاديا كاتبي في صدد حديثها عن التحديات التي تواجه متعلمي العربية لغة ثانية، والتماس حلول لها:» فاللهجة العامية هي من أهم التحديات الخاصة التي تواجه اللغة العربية لغة ثانية، لذا علينا حتى نُجنب الدارسين الأجانب المواقف المحرجة هذه أن نشير إلى بعض الكلمات أو المصطلحات المحكية الضرورية في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه الدارس الكلمة باللغة العربية الفصحى» ٤٥

44- Arabic Learner Corpus (ALC) ,S820_T2_F_PRE_NNAS_W_H /S392_T1_M_PRE_NNAS_W_C.

45- (كاتبي، ٢٠١٢: ٤٣٥).

خاتمة:

سلطت الورقة الضوء على منهج جديد في تفسير القصور اللغوي لتعلم العربية لغة ثانية؛ يعتمد على ما تقدمه النظرية اللسانية في عنايتها بالعلاقة بين الفكر واللغة؛ في إطار متلازمة «الكفاية والأداء». وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج والتوصيات؛ منها:

١. ضرورة الإفادة من معطيات اللسانيات الحديثة ونظرياتها التطبيقية في تحليل وتفسير المسائل المتعلقة بتعليم اللغة وتعلمها.

٢. الالتفات للبعد العقلي في دراسات اكتساب اللغة، ويتمثل هنا في الوقوف على دور القدرات الفردية في تخزين اللغة في الدماغ، وأثر مخزون الكفايات، كمعيار أساس، في تعلم اللغات واكتسابها لغة ثانية.

٣. تمثل العلاقة بين الأداء والكفاية علاقة اطرادية؛ وأن أي قصور في كفايات الفرد يترتب عليه خلل في الأداء.

٤. يمثل المنهج الوصفي التحليلي المتبع في دراسة النصوص في هذه الدراسة، وسيلة لها أثرها في تحديد مستوى الأداء اللغوي في مستويات اللغة المختلفة؛ الصوتية، والبنيوية، والجملية، والدلالية.

٥. التوصية بتحديد منهجيات تعليم تقوم في شق منها، عند تعليم اللغة ثانية، بدراسة أوجه المقارنة بين اللغة الأم والهدف، ليتمكن المتعلم من معرفة الفروقات وماله من أثر في اجتناب القصور الأدائي الناجم عن تطبيق اللغة الأم على اللغة المكتسبة.

٦. التوصية باعتماد مقررات في منهج تعليم العربية لغة ثانية تركز على مسائل التلازم اللغوي، والسبك، تهتم بتدريسها المعاهد المختصة بتعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ لما لها من أثر ايجابي في أداء لغة صحيحة.

قائمة المراجع:

I/ المراجع العربية

- الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة ام القرى، عبد الله سليمان الحربوع ،جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها وحدة البحوث والمناهج، ٢٠١٩م.
- أساليب نحوية جرت مجرى المثل دراسة تركيبية دلالية، خلود الصالح، معهد البحوث العلمية: جامعة أم القرى، ١٤٢٦هـ.
- استراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا اكسفورد، ترجمة، تحقيق السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.
- تحليل الأخطاء الإملائية عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، خالد فراج، Arabiat: , ٢, (١), ٢٠١٥, ١١٢-١٢٩.
- تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجًا، عبدالله يحيى الفيفي، مجلة جامعة أم القرى: مكة المكرمة، العدد: ١٨، ٢٠١٧م.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، رشدي أحمد طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، الرباط، ١٩٨٩م.
- رؤى في تعليم العربية للمراحل المتقدمة: دراسة في اللسانيات التعليمية، خلود الصالح، ، دار نور للنشر، ٢٠١٨م.
- «رؤية لتأسيس منهج دلالي وظيفي حديث في النحو التعليمي»، خلود الصالح، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٠١٥م.
- «العربية للناطقين بغيرها (مشكلات وحلول)»، علي توفيق الحمد، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ومستقبلها الوطني والعربي والدولي، دبي: الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٤م.
- «اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب»، كاتبي، هاديا خزنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد الثاني، ٢٠١٢م)
- مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، إسحاق محمد الأمين، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود بدون تاريخ.
- «مشكلات تعليم الأصوات للناطقين بغيرها»، تمام حسان، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى: وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، ١٩٨٤.
- «معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية»، خلود الصالح، مجلة تعليم العربية لغة ثانية: الرياض، العدد الثاني، ٢٠١٩م
- «المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: جامعة المدينة العالمية أنموذجًا»، ماسيري، دكوري، سميه الأمين، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي: ماليزيا، ٢٠١٢.
- مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مجد محمد الباكير البرازي، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان: الأردن، ١٩٨٩.

٢/ المراجع الأجنبية

- "A role for the mother tongue", In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Corder, S. P., (١٩٨٣), , Language Transfer and Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House, pp. ٣٠-١٩.
- Arabic Learner Corpus(ALC), Abdullah Alfifi, Eric, Atwell, University of Leeds, http://www.arabiclearnercorpus.com
- Aspects of the Theory of Syntax, Chomsky, Noam, (١٩٦٥), , M.I.T, Press.
- "First language transfer in second language writing: An examination of current research", Karim, K., & Nassaji, H., Iranian Journals of Language Teaching Research, ١٣٤-١١٧ ,(١)١ ٢٠١٣.
- Introducing Second Language Acquisition, Troike, Muriel Saville, Cambridge University Press, ٢nd edition, ٢٠١٢
- "L٢ acquisition of tense-aspect morphology", Salaberry, Rfael, Yashiro Shirai, Rafael Salaberry, Yashiro Shirai (ed.), L٢ acquisition of tense-aspect morphology, John Benjamins Publishing Company, ٢٠٠٢.
- Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature, Zare, P., International Journal of Humanities and Social Science, (١٦٩-١٦٢ ,(٥) ٢ ,(٢٠١٢.
- "Learning Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" in Wenden, A. and Rubin, J.(eds.), Rubin, Joan, (١٩٨٧), Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall.
- "Native Language Transfer in Target Language Usage: An Exploratory Case Study", Brogan, Franny D. Son, JyEun, (٢٠١٥), , Voices, ١)٣), ISSN ٥٤٥١-٢٣٢٨.
- "The Interference of First Language and Second Language Acquisition", Derakhshan, Ali, Elham Karimi, Theory and Practice in Language Studies, Vol. ٥, No. ١٠, pp. ٢١١٧-٢١١٢, October ٢٠١٥ DOI: http://dx.doi.org/١٠,١٧٥٠٧/tpls.٠٥١٠,١٩. ISSN ٢٥٩-١٧٩٩.
- "The Learning Strategies of ESL Students, "in Wenden , A. and Rubin,J (eds), Chamot, Anna, (١٩٨٧), Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall.

الجامعة الإسلامية بمنيسوتا
Islamic University of Minnesota