

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي



قسم الأدب واللغة العربية

كلية الآداب واللغات

أثر اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية

لمتعلمي المرحلة الابتدائية

- دراسة ميدانية ببعض مدارس بلديات ولاية الوادي -

مذكرة تخرج معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس (ل م د) في الأدب واللغة العربية

إشراف الأستاذ:

د. فتحي بحة

إعداد الطالبات :

✓ أسماء حميداتو

✓ أسماء سواكر

✓ خولة حميداتو

✓ صبرينة كوت

✓ منى صحراوي

الموسم الجامعي: 1434-1435 هـ / 2013-2014م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي



قسم الأدب واللغة العربية

كلية الآداب واللغات

أثر اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية

لمتعلمي المرحلة الابتدائية

- دراسة ميدانية ببعض مدارس بلديات ولاية الوادي -

مذكرة تخرج معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس (ل م د) في الأدب واللغة العربية

إشراف الأستاذ:

د. فتحي بحة

إعداد الطالبات :

✓ أسماء حميداتو

✓ أسماء سواكر

✓ خولة حميداتو

✓ صبرينة كوت

✓ منى صحراوي

الموسم الجامعي: 1435-1434 هـ / 2013-2014م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقَالُوا كَلِمَاتٍ

فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ

دعاء

اللهم باسمك نبدي، وبهديك نتهدي، وبك يا معين نسترشد ونستعين،
نسألك على أن تدخل بنور الحق بصائرنا وأن تجعل إلى رضاك مصيرنا
نحمدك على أن سددت في خدمة دينك خطواتنا وثبت على صراط الحق
أقدامنا.

اللهم أصلح لنا ديننا الذي هو عصبة أمرنا، وأصلح لنا دنيانا التي فيها
معاشنا وأصلح لنا آخرتنا التي إليها معادنا، وأجعل الحياة زيادة لنا في كل
خير، واجعل الموت راحة لنا من كل شر.

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا وذكرنا أن
الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم إذا أعطيتنا فلا تأخذ منا تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعنا
فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا.

شكر وعرفان

قال تعالى: « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون».

الشكر الكبير لله الواحد الأحد الذي لا تحصى فضائله ولا تعد شمائله، على نعمة البدن والعقل السليم ونعمة التعليم، ونعمة أن هدانا إلى صراط المستقيم، صراط كله عملاً وتعليماً بفضلِهِ عز وجل، الذي يجري العطاء للساكرين مصداقاً لقوله تعالى: «لئن شكرتم لأزيدنكم».

بعد جهد جهيد دام أشهر نتشرف اليوم بتقديم ثمار عملنا في أبهى حلة وأجمل صورة ما استطعنا لذلك سبيلاً راجيناً من المولى عز وجل أن يحظى بالرضا.

فتتقدم بالشكر الخاص والامتنان الأكمل والاعتراف الأتم والثناء الأعم إلى الدكتور الفاضل: "فتحي بحة" متمنين له دوام الصحة والتفوق العلمي فنقول:

إلى الذي أسرى الجميل تفضلاً أستاذ به من حاذقي.

من كل أشرف ناصح وموجه حتى استقامت بعد ذلك أوراقه.

كما نشي خالص الشاء وأعطره وأزكاه للأستاذة الأفاضل المدرسين بقسم اللغة العربية الذين أناروا لنا الدرب بعلمهم.

إلى من سهرت على إخراج هذا العمل إلى النور، وتحملتنا براحة الصدر وسعة البال الأخت: هاجره الأسود.

إلى أعوان مكتبة معهد الآداب واللغات.

وأخيراً نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد. والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه.

مقدمة

تعد اللغة وسيلة مهمة في تحقيق التواصل والتفاهم بين الأفراد، لأن الفرد يلجأ لها للتعبير عن أغراضه وحاجاته وأفكاره ولا يمكنه التحلي عنها مهما كانت طبيعتها ولذلك كانت مجالاً للدراسة والبحث ردحا طويلا من الزمن، وقد تبدت نتائج هذه العناية في ظهور العديد من العلوم التي اتخذتها مادة للدراسة والبحث من بينها علم اللغة التطبيقي الذي يعتبر من بين أهم العلوم الانسانية الحديثة التي يرجع لها الفضل الكبير في فتح آفاق واسعة النطاق لسير أغوار اللغة وحل مشاكلها لما يعود له الفضل في تذليل الصعاب التي واجهها ومازال يواجهها الباحثون والمختصون في مجال تعليمية اللغات عموما وتعليم اللغة، ومن بين المشاكل التي اهتم بها ووسع دائرته لفهمها: اشكالية تعليم اللغات الأجنبية.

وهذه الإشكالية تعبر عن أهمية لغات العالم اليوم وهي ضرورة يفرضها الواقع وقد أخذت به معظم الأمم المتقدمة منها والنامية وذلك لمواكبة التطور وتوسيع المدارك والاطلاع على تجارب الآخرين حيث صدر بيان عالمي عن الأمم المتحدة عام 2001م يبين أهمية تعلم اللغات في العالم اليوم.

واللغة الأجنبية هي اللغة الطارئة على متكلمي اللغة القومية، المختلفة عن لغة المنشأ (الأم) في كثير من أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية وطرق إنتاج الدلالة كما أنها أقل ارتباطاً بالأبعاد الفردية والجماعية للمجتمع، إذ يجب الأخذ بعين الاعتبار في تعليم اللغة الأجنبية كلا من دور المعلم والمتعلم على حدٍ سواء وذلك في كل المراحل الدراسية.

ونظراً للطبيعة المهمة التي يكتسبها هذا الموضوع آثرنا خوض غمار هذا البحث وقد وسمناه: بـ "أثر اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية لمتعلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية ببعض مدارس بلديات ولاية الوادي -".

ومنطلق هذا البحث اشكالية كبرى تبدى في أهمية تعلم اللغة الأجنبية في اكساب المتعلم مرونة التفكير في القدرات المعرفية اللغوية، ويحاول البحث الإجابة عن عدة تساؤلات مَفَادُهَا:

- أين تكمن مشكلات تعليم اللغات الأجنبية؟
 - ما هو أثر اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية؟
 - وماهي تأثيراتها الايجابية والسلبية على اللغة الثانية؟
 - وماهي مواطن الافادة من اللغة الأم (العامية) في تعليم اللغة الأجنبية؟
- وبالتالي يمكن حينئذ القول: أن موضوع بحثنا يُعد مدونة من المدونات الثرية بالظواهر اللغوية في مجال اللغة التطبيقي.

وقد دفعنا إلى الخوض في هذا الموضوع جملة من الأسباب العلمية تلخص في الآتي:

- إثراء المجال اللغوي بنوع آخر من المواضيع الغير المدروسة من قبل.
- معرفة الأسباب الحقيقية المؤدية إلى صعوبة تعلم اللغة الأجنبية.
- الكشف عن الطرائق الناجحة والفعالة في تدريس اللغة الأجنبية.
- التعرف على أثر اللغة الأم (العامية) في تعلم اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) سواء أكان أثرًا إيجابيًا أو سلبيًا.

أما بخصوص سبب اختيارنا للمرحلة الابتدائية وبالأخص السنة الرابعة ابتدائي وهو كون التلميذ في المرحلة ما زال يدرس أوليات هذه المادة وكذلك أثر اللغة الأم (العامية) يكون أوضح من السنوات الأخرى، وعلاج الصعوبة في هذه المرحلة يكون أنفع وأهم من باقي السنوات التعليمية الأخرى.

أما عن أهمية البحث في الموضوع فهي كالآتي:

- كون تعلم اللغة الأجنبية يساعد في تطوير لغتنا العربية ويعمل على غثاء الرصيد اللغوي لمتعلمها وتجعله يأمن شر الشعوب الأخرى تبعًا لقوله (صلى الله عليه وسلم): «من تعلم لغة قوم آمن شرهم».

- لأن تعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى وتذوق الآداب العالمية.

- اللغة الثانية توسع مجال الفكر المحدود بسبب الاكتفاء باللغة الواحدة القومية.

وقد كانت خطة العمل بالبحث كالآتي:

✓ مقدمة: قد طرحنا خلالها إشكالية الموضوع وأبعاده وأسباب الاختيار ومراميه وأهدافه والمنهج الذي اتبعناه وشرنا إلى الدراسات السابقة للموضوع.

✓ الفصل الأول: وقد سمناه بـ " مشكلات تعليم اللغات الأجنبية".

ويضم: أولاً: تمهيدا يحدد طبيعة المشكلة.

ثانيًا: صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة ذاتها.

ثالثًا: صعوبات تتعلق بالمعلم.

رابعًا: صعوبات تتعلق بالمتعلم.

خامسًا: صعوبات تتعلق بالمنهاج الدراسي.

سادسًا: صعوبات أخرى (نفسية، اجتماعية...).

سابعًا: طرائق تدريس اللغة الأجنبية.

ثامناً: تيسير تعليم اللغة الأجنبية

✓ الفصل الثاني: وسم بعنوان: " اللغة الأم وتأثيرها في تعلم اللغة الأجنبية " حيث تم فيه

التطرق:

أولاً: مدخل حول اللغة.

ثانياً: تأثيرات اللغة الأم على تعليم اللغة الثانية وقسمناه إلى:

➤ تأثيرات اللغة الأم الايجابية على تعليم اللغة الأجنبية في المستوى (الصوتي، الصرفي، التركيبي والمعجمي).

➤ تأثيرات اللغة الأم السلبية على تعليم اللغة الأجنبية في المستوى (الصوتي، الصرفي، التركيبي والمعجمي).

ثالثاً: تحديد مواطن الإفادة من اللغة الأم في اللغة الأجنبية.

رابعاً: الإفادة من النظريات الحديثة في تيسير تدريس اللغة الأجنبية.

✓ الفصل الثالث: كان دراسة ميدانية وعنوانه: « الدراسة الميدانية (دراسة البيانات وتحليلها

وعرض الاستبيان ونتائجه)» وينقسم إلى مبحثين:

■ تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلم.

■ تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلم.

وقد اتبعنا في هذا البحث المنهج الوصفي بإجراءات التحليل، مع الاستعانة بالمنهج الإحصائي

في تحديد النسبة المئوية.

وقد استقيننا في دراستنا هذه من الدراسات السابقة المشابهة للموضوع وهي مذكرة ليسانس بعنوان "أثر اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية- اللهجة السوفية أنموذجا-" ومجلة اللغة الأم لجماعة من المؤلفين.

أما عن المراجع التي استقيننا منها المادة العلمية المتعلقة بالموضوع أغلبها مؤلفات لعلماء اللغة المحدثين وبخاصة "محمد وطاس" (أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة)، "موسى رشيد حتاملة" (نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية)، "نايف خرما وعلي حجاج" (اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها)، "محمد علي عبد الكريم الرديني" (فصول في علم اللغة العام)، "تيسير مفلح كوافحة" (صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة). كما لم نهمّل الإفادة من كتب القدامى التي أصلحت للعديد من المسائل اللغوية في مصادر التراث العربي كمقدمة ابن خلدون.

وكان من الطبيعي أن يعترض بحثنا الصعوبات والعراقيل التي لا تترك باحثاً إلا وترميه في غمارها فتتال من جهده وتعرقل مسيرته بحثه فكان لنا من هاته العقبات:

❖ صعوبة التعامل مع بعض العناصر المتعددة الدلالات.

❖ نقص المصادر والمراجع التي تخدم بعض عناصر الموضوع.

وعلى الرغم من هذه العراقيل وغيرها، فقد استطعنا التغلب على الصعوبات بفضل المجهود الذي بذله معنا فضيلة الدكتور المشرف "بحة فتحي" الذي تحمل أعباء التوجيه والرشاد ورعى هذا البحث منذ أن كان فكرة إلى أن خرج في حلته النهائية.

ولا ندّعي بهذه الدراسة المتواضعة أننا قد أحطنا بكل صغيرة وكبيرة فيما يتعلق بالموضوع، فقد كان عملنا مبنيًا على الاجتهاد ومن طبيعته الخطأ والنقصان، وهي خصيصة من خصائص العمل

البشري، فقد جعل الله الكمال لنفسه، وأبى أن تكون العصمة إلا لكتابه وأنبيائه ورسله، وحسبنا أن نكون قد وضعنا الفكرة ومهدنا الطريق لغيرنا وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

الوادي في: 2014/04/20م

الفصل الأول

مشكلات تعليم اللغات الأجنبية

تمهيد.

أولاً: صعوبات تتعلق باللغة نفسها.

ثانياً: صعوبات تتعلق بالمعلم.

ثالثاً: صعوبات تتعلق بالمتعلم.

رابعاً: صعوبات تتعلق بالمنهاج الدراسي.

خامساً: أنواع أخرى من صعوبات التعلم.

سادساً: طرائق تدريس اللغة الأجنبية.

سابعاً: تيسير تعليم اللغة الأجنبية.

تمهيد:

يعد التعلم من الأمور البالغة الأهمية في الحياة، بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم مستمر تبدأ منذ أن يرى الإنسان النور، ولا تتوقف لحظة طالما ظل الإنسان على قيد الحياة؛ فهو يتعلم كيف يتعامل مع أفراد أسرته وأصدقائه وأقرانه ومعارفه، والمجتمع عامة، ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته ومتغيراتها ومتطلباتها، وكيف يلعب دوره في المجتمع والعالم من حوله.¹

ومن أشهر مجالات التعلم، تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، وهاته قد تكون رسمية؛ حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع، وقد تكون لغات ثابته حسب الاكتساب اللغوي الذي يلحق بالمتعلم وبالبيئة أو البلد الذي يتبنى تلك اللغات، وكذلك حسب استعمال الفرد والجماعة للغات بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف.²

أما تعلم اللغة الأجنبية لغير أبنائها فتقليد امتد عبر العصور، على اعتبار أن الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللغة³، وكان يؤخذ صبغة التعليم المنتظم أحياناً، والتعليم الغير المنتظم أحياناً أخرى، ومن أبرز تلك اللغات المعلمة اللاتينية والرومانية والفارسية... واللغة العربية على سبيل المثال إحدى اللغات العالمية التي تعلمها غير أصحابها وعلموها لأبنائهم عبر سنين طويلة.⁴

فالتفاهم والاتصال بين قطر وقطر لا يهتم إلا بمعرفة اللغات الأجنبية وتعلمها، وهذا ما تتبعه كل شعوب الأرض لما لهذه العملية من فائدة تعود على كل مجتمع بالخير والمنفعة، ولا نجد وسيلة

¹ - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، الكويت، يناير 1978م، ص 17.

² - ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط ، 2007م ص 65.

³ - موسى رشيد حاتم، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسم الثاني دي، ص 02.

⁴ - إبراهيم بن عبد العزيز، السن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد (2)، ع (3)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، 2000م، ص 209.

أقدر على ذلك إلا تعلم اللغات ما دامت اللغة وسيلة اتصال وتفاهم بين أبناء الجنس البشري وصدق الرسول صلى الله عليه وسلم حين قال: «من تعلم لغة قوم أمن شرهم»...¹

وفي هذا يقول الشاعر :

بقدر لغات المرء يكثر نفعه وتلك له عند الشدائد أعوان

فبادر إلى حفظ اللغات مسارعا فكل لسان في الحقيقة إنسان.²

إنّ تعلم لغة أجنبية وخاصة تلك التي تمتلك رصيда حضاريا وتراثا ثقافيا أمر ضروري، وبل من متطلبات العصر، لأن تعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى في تذوق الأدب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية وقيم خلقية راقية، ومن تجارب علمية ومستوى حضاري يفيد البشرية كلها لأن المجتمع الواحد قديما وحديثا قد لا يستطيع بلوغ درجة من التحضر معتمدا على تجاربه فقط وعلى مستواه الثقافي إلا عندما يستفيد من المجتمعات الأخرى، ويحتك بها ويأخذ منها ويتفاعل معها ومن هنا تتجلى لنا قيمة عملية تعلم اللغات الأجنبية، ومدى الاستفادة منها في تنوير الفكر الإسلامي والأحرى بنا نحن العرب أن نستغل عملية تعلمنا اللغات الأجنبية عامة واللغات الأوروبية خاصة والتي تعتبر أهم اللغات العلمية اليوم، وأفضل مقوماتها الحضارية ومفاهيمها العلمية، وذلك بنقل كل المصطلحات التقنية والخاصة بكل مجال من مجالات الفكر والعلم إلى اللغة العربية حتى نجعل منها اللغة القادرة على مواكبة حركة التقدم الحضاري والمد العلمي الأوروبي، وهي قادرة اليوم كما كانت قادرة بالأمس، وهنا يكمن سر تعلم اللغات الأجنبية.³

¹ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص 239، 240.

² - موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، ص 24.

³ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، ص 240، 241.

إن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية يرمي إلى مجموعة من الاعتبارات، ومنها كسر الحواجز الثقافية بين حضاراته وحضارة اللغة الهدف، وإشاعة روح التسامح وإقامة تفاهم عالمي، أضف إلى ذلك أنها تساهم في توسيع مدارك التلميذ العلمية وتدريبه على الاستيعاب المتواصل إلى المعرفة، فجميل أن نتعلم اللغات لكن ليس على حساب اللغات الوطنية.¹

ويعد تعلم اللغة الأجنبية بلا ريب أمراً مهماً لا يستهان بقيمته، غير أن غلبة الاهتمام به والتكريس من أجله يكون على حساب اللغة الأصلية مما يؤدي إلى إضعافها، وإلى تقليل البراعة في استخدامها، وإن اختلف مدى الضعف بحسب السن والخلفية الثقافية عند متعلمها، حسب نوعية الممارسة للغة الثانية، ويغلب إقبال الناشئة في عصرنا هذا على تعلم اللغة الأجنبية، إما لأنها مفروضة في مجال التعليم أو العمل ولا مناص من ممارستها ومن تكريس الاهتمام بها، أو لتوافر فرص العمل المغربية بها والداعية لتعلمها.²

كما أن بعض الدول لجأت إلى إدراج اللغة الثانية في منظومتها التربوية في أوائل الدخول المدرسي على أساس أن التلميذ له قابلية أخذ اللغات وهو صغير، وله استعدادات وقدرات تؤهله لذلك.³

إن الأطفال أسرع في تعلم اللغات وفي إتقان ألفاظها من الكبار ولكنهم أبطأ من الكبار في تعلم النحو والبنى اللغوية على الأقل في المراحل المبكرة من التعلم، وقد ضرب العرب بهذا الأمثال كقولهم: ((العلم في الصغر كالنقش على الحجر)).

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2004م، ص 41.

² - ينظر: أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة (212)، الكويت، يناير، 1976م، ص 16.

³ - ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 65.

وقال شاعرهم:

إن المرء أعميته المروءة يافعا فمطلبها كهلا عليه عسيرا.¹

فحين شروع الدارس في تعلم اللغة الأجنبية تعترضه صعوبات وعراقيل تختلف من شخص إلى آخر، وسنحاول التفصيل والتوسع أكثر لبيان هذه الصعوبات التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية وطرائق التدريس وكيفية تيسير تعليم اللغة الأجنبية.

¹ - موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، ص 24.

أولاً: صعوبات تتعلق باللغة نفسها:

يستعمل مصطلح اللغة الثانية في الدراسات اللغوية التطبيقية للدلالة على مفاهيم متعددة، فهو يستعمل للدلالة على ثاني لغة يتعلمها الأفراد، في المدارس والمعاهد إلى جانب لغتهم، كحال اللغة الفرنسية في المغرب العربي، ويستعمل كذلك للدلالة على لغة رسمية ثانية في بلد ما، كحال الفرنسية في المناطق الناطقة بالإنجليزية.¹ وتعلمها يكون لغرض نفعي لا غير، يتعلم فيها اللغات الأجنبية لأغراض إجرائية وظيفية.²

وعلى الرغم من التشابه الحاصل بين لغة المنشأ واللغة الأجنبية وهو تشابه عائد بالأساس إلى جملة الكليات المشتركة الكامنة في اللسان البشري كله، إلا أنه هناك اختلافات بارزة لا يكاد يخطئ فيها العقل والأذن، مما يطرح عامل الصعوبة في تعلم اللغات الأجنبية.³

وتظهر مشكلات تعلم اللغة الثانية عند ممارستها بصورة واضحة، إذ ينجم عن هذه الأخيرة تباين كبير بين نطق أبناء اللغة لأصوات لغتهم ونطق المتعلمين من غير الناطقين بهذه اللغة ويظهر هذا التباين كذلك بين تركيب الجملة الذي يؤديه أبناء اللغة والمتعلمين من الناطقين بغيرها، تتوزع هذه المشكلات على مجالين:

¹ - ينظر: سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال، الوظيفة، المنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص 445.

² - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 42.

³ - نوازي سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 118.

الأول: الأداء المنطوق والمكتوب ويتضمن تعلم النظم الصوتية والصرفية والتركيبية في اللغة الثانية.
والثاني: الفهم والاستيعاب.¹

1- المشكلات النطقية:

تبرز مشكلات تعلم الأصوات في اللغة الثانية بتأثير عدد الكلمات من العوامل من أهمها عامل السن: فكلما كان المتعلم صغيرا كان أقرب إلى نطق الأصوات على النحو الذي ينطقها به أبناء اللغة، وقد يكون الأمر نقيض ذلك: لكون الكبار أقدر على الاستيعاب، فإن حداثة السن تجعل نطق أصوات اللغة الثانية، مطواعا لألسنة الأطفال لكون ألسنة الصغار قابلة للتعامل مع أصوات اللغة والتحريك بمقتضى ما تمليه خصائصها.

ويؤثر نطق أصوات اللغة الأم في نطق أصوات اللغة الثانية، وهذا أمر نلاحظه كثيرا في حياتنا، وقد أجريت دراسات كثيرة في مختلف الجامعات الأمريكية والأوروبية لمعرفة الآثار النطقية التي يحدثها نطق اللغة الأم في نطق أصوات اللغة الثانية، فيحدث من خلال النظر في الآثار، ضمن توزيع الأصوات التي يحدث عليها التغيير في فئات ثلاث هي:

أ- التغيير في نطق الوقفيات:

يجري التغيير في نطق الأصوات الوقفية على ألسنة الذين يتعلمون لغة ثانية. إنما يحدث التغيير في النطق بسبب تأثر المتعلمين بلغتهم الأم، وهم ينطقون اللغة الثانية، مثال ذلك:

التاء والذال في العربية صوتان لثويان وقفيان، أولهما مهموس وثانيهما مجهور. ويختلف نطق هذين الصوتين في لغات أخرى في أنحاء العالم، ففي اللهجة الأمريكية، ينطق صوت التاء همزة في الموقع الأخير من الكلمات، ذلك كما في hut وbut ولكنه ينطق راء في مواقع أخرى، كما في better وmatter.

¹ - ينظر: سمير إستيتية، اللسانيات: المجال، الوظيفة، المنهج، ص 464.

وهذه الاختلافات في نطق صوت واحد بين لغة وأخرى، حيث تؤثر صيغة نطق الصوت في اللغة الأم في طريقة نطق الصوت في اللغة الثانية، وتكمن المشكلة عندما ينطق المتعلمون صوتاً ما في اللغة الثانية مخالفاً لما هو عليه نطقه في سياق معين.¹

ب)- التغيير في نطق الاحتكاكات:

من الأصوات الاحتكاكية ما يقع ضمن دائرة التغيير الألفوني^(*) في لغة معينة، ومنها ما يقع ضمن دائرة التغيير الفونيمي في اللغة نفسها، فإذا نظرت إلى لغة أخرى، فقد يجد ما كان تغييراً أوفونيا في لغة يصبح تغييراً فونيميا في لغة أخرى.

ومثال ذلك: أن الصوت اللثوي الاحتكاكي الصغير المرفق المهموس [s] في الإنجليزية قد يصبح مطبقاً (مفحماً) في الإنجليزية نفسها، ضمن دائرة التغيير الألفوني، فيصبح وكأنه الصوت الذي نسميه في العربية صادًا، كما في كلمة [sub] ومن الاحتكاكات ما تظهر في لغة، ويختفي في لغة أخرى.

ج)- التغيير في نطق الأصوات الواضحة سمعياً:

يشمل الأصوات الواضحة سمعياً ثلاث فئات من الأصوات هي: الحركات أو أنطاق الحركات والصوامت الرنانة، وسنبين ما يجري من تغيير في نطق الأصوات لدى الذين يتعلمون اللغة الثانية:

¹ - ينظر: سمير شريف إستيتية واللسانيات: المجال، الوظيفة، المنهج، ص 464 - 471.

^(*) - الألفوني: هو عبارة عن الصورة النطقية المختلفة لصامت واحد، وهذه الصورة الصوتية المختلفة يعبر عنها في الكتابة برمز كتابي واحد، وبحسب التركيب الكلامي فالصوت المغرد قد ينطق بأشكال مختلفة بحسب ما يسبقه وما يلحق من أصوات. ينظر: حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1999، ص63.

• الحركات:

هي أكبر عائق يحول بين تطابق نطق اللغة الثانية ونطق اللغة الأم، ففي الفرنسية نحو تسع وعشرون حركة، وفي الإنجليزية إثنان وعشرون حركة في بعض اللهجات الإنجليزية ، وأما في العربية فالحركات أقل من ذلك بكثير؛ فعندنا في العربية الفصيحة: الفتحة المرفقة والألف المرفقة والفتحة المفخمة والألف المفخمة، الكسرة وياء المد، والضمة وواو المد، تلك ثماني حركات في العربية الفصيحة.

• أنطاف الحركات:

وأبرز ما يظهر الخطأ في نطق العربية كلغة ثانية، على ألسنة الناطقين بالتركية والفارسية، فإنهم يجعلون الواو ونصف الحركة مثل كلمة [ولد] وكأنها القاء، بجهرة ذلك أنهم ينطقون volad. وينطبق هذا على واو العطف، فتظهر في نطقهم [v]. ولا يظهر خطأ يكاد يذكر في نطق الياء نصف حركة التي في مثل [يلد].

• الصوامت الرنانة:

الصوامت الرنانة هي: الراء، العين، الميم، اللام والنون. وهي ذات طابع ترددي عالي. وربما كان نطق الراء من الأصوات الواضح تأثيرها في نطق نظيرتها في الإنجليزية والفرنسية، عند من تعلموا هاتين اللغتين من الناطقين بالعربية.¹

ومن المشكلات التي يقع فيها دارسو اللغة الثانية تلك العلاقة بين التراكيب والدلالة وثنائية انتقاله من أحدهما إلى الآخر، وقد أشار إليها أحد اللسانيين الغربيين حين قال:

¹ - ينظر: سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص 471، 474.

((إن الناطق باللغة الثانية إذا أراد أن يتكلم بها ، فإنه يستحضر المعنى الذي يريده أولاً ، ثم يرى ما يناسبه من ألفاظ فيختاره ، وينشئ منها الجملة أو التركيب بعد))¹.

(2)- المشكلات اللغوية:

تنجم المشكلات اللغوية في التركيب والنحو، عن عدم مراعاة واحد أو أكثر من الأمور التي بمقتضاها تصبح الجملة ساذجة التركيب، أو غير دالة على المعنى المراد، أو كان معناها خطأ، ومن هذه الأمور:

الرتبة، الوظيفة، الربط، الإعراب في اللغة المعربة)، العلاقة الحدية، النبر، التنغيم.²

(3)- التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الأجنبية عند المتكلم:

إن الألفاظ تنتقل وتهاجر كما يهاجر الناس، ويؤدي انتقالها وهجرتها إلى تداخلها وتسرب ألفاظ لغة في الأخرى، وكذلك تموت اللغة موتاً طبعياً بسبب كثرة الناطقين أو تباعد بيئاتهم.³

وعلى العموم فإن مصطلح التداخل في عموميه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وغالباً ما يقع إسقاط نظريات اللغة الثانية على اللغة الأصل، ويؤدي ذلك إلى ظهور أخطاء معتبرة في اللغة الأصل، وهذا ما تبينه كثير من الدراسات التربوية من أن العدد الأكبر من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها دارسو أية لغة أجنبية، أو لغة المنشأ يعود إلى الاختلافات البنيوية الصوتية بين اللغة الأم واللغة الجديدة، وهذا نتيجة الاحتكاك الذي يحدث أثناء تعلم اللغتين بحيث يؤدي إلى تزاخم إحدى خصائص اللغتين على الأخرى و إلى الاحتكاك اللغوي

¹ - ينظر: سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص 478 .

² - ينظر: سمير شريف إستيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص 478، 479.

³ - ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 124.

في بعده العام¹، وقد وقف بعض الباحثين على نسبة معتبرة من الألفاظ المنقولة من اللغات الأجنبية إلى العربية والتي جاءت عن طريق الاحتكاك الاجتماعي².

فالتداخل اللغوي يؤدي إلى إضعاف اللغتين المتداخلتين وتقليص الكفاءة اللغوية اللازمة فيهما والتعليم بلغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم على نحو تتنافس وتتصارع اللغتان وتتجاذبان فرص النشاط اللغوي، ويحدث حصول اضطراب في فهم أو تمثل الخصائص اللغوية لللغتين المتنافستين، أو يؤدي إلى ما يسمى بالنقل السلبي للعناصر اللغوية منها، ومن ثم إلى حصول التشويه أو التحريف في كثير من التراكيب والأساليب اللغوية المكتسبة من كلتا اللغتين.

ومن جانب آخر فإن وجود لغة مزاحمة للغة الأم أو منافسة لها قد يخلق نوعاً من التذبذب أو الحيرة ويمنع من التركيز في الاهتمام باللغة الأصلية ومن التمكن منها، فجهود الطالب ازدواجي اللغة ووقته يصبحان موزعين بين لغتين³.

ونذكر مثلاً الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللغتين الفرنسية والإنجليزية هي:

ن، N / ك، K / ج، j / هـ، H / ف، F / د، d / ب، b / ز، Z / ي، y / و
w / ت، t / س، S / ر، R /

ومن جهة أخرى هناك تشابه بين اللغة الأصلية (العربية) واللغة الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) في الصوائت الثلاث القصيرة والطويلة: (a، u، i) (a: u: i:)

ومثال ذلك في العربية: قال: [qa: L] وفي الفرنسية: / pa:t / pate وفي الإنجليزية: / fa:der / father.

¹ ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 64.

² ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 125.

³ ينظر: أحمد معتوق، الحصيلة اللغوية، ص 162، 163.

ونجد مجموعة من الأصوات الصامتة مشتركة بين اللغة العربية واللغتين الفرنسية والإنجليزية بغض النظر عن بعض الفروق في صفة من صفات إنتاج الصوت.¹

ثانيا: صعوبات تتعلق بالمعلم:

المعلم: هو الطرف المباشر الذي يتعامل معه المتعلم، هو العلم والذي يعتبر واسطة بين المتعلم والمحتوى، والطفل يقلد معلمه في كلامه وفي طريقة تأديته له، فإذا أساء المعلم استعمال اللغة فتأثر في الطفل تأثيرا سلبيا، فضروري جدا أن يستمع الطفل للغة سليمة حتى يتحدث لغة سليمة²، ومن أهم النقاط التي يجب التركيز عليها:

- بث اللغة في وسط المجتمع بتشجيع استعمالها في وسائل الإعلام.
 - تعليمها للناطقين باللغات الأجنبية وتعليم اللغات الأجنبية للناطقين بالعربية.
 - الاهتمام باللغات الوطنية الأخرى كالأمازيغية في الجزائر.³
- بيد أن ثمة مشكلات خاصة ببعض المعلمين من حيث إعدادهم واتجاهاتهم:
- ضعف إعدادهم في الكليات والجامعات إعدادا أكاديميا.
 - غلبة الاتجاهات السلبية لديهم نحو اللغة، المهنة، التلاميذ.
 - الحمل الملقى على عواتقهم إذ يواجه الواحد منهم ما يزيد عن خمسة وأربعين طالبا في الشعبة.

¹ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 276، 280، 282.

² - عمر بورنان، تخطيط السياسة اللغوية، اللغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2004، ص 177.

³ - ينظر: عمر بورنان، تخطيط السياسة اللغوية، اللغة الأم، مجلة اللغة الأم، ص 177.

- ضعف اهتمامهم بالتفاعل الصحيح داخل الصف أو الأعمال الكتابية السليمة للطلاب.
- عدم رغبتهم في تدريس اللغة إذ يزعمون بأنهم بذلك برغم إرادتهم وضد رغبتهم.¹
ومن الصعوبات التي قد ينسب فيها للمعلم أيضا:
- عدم استطاعة المعلم تحديد مفهوم التعبير وأهدافه كما يفعل في القراءة والكتابة والتدريبات اللغوية.
- عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب الطلاب على التعبير لأن هذه المهارة تستدعي امتلاك الطفل المهارات اللغوية الأخرى.
- عدم معرفة بعض المعلمين مراحل النمو اللغوي للطفل مما يجعله مرتبكا في تحديد مستوى قدراتهم الذي يمكن البناء عليه.
- التزام بعض المعلمين بمفهوم أن التعبير هو عملية كتابة موضوع يحدد عنوانه على اللوح، ويطلب من طلابه التعبير عنه متجاهلا أنواع التعبير الأخرى.
- نفور بعض المعلمين من دروس التعبير لما فيه من مشقة تصحيح الدفاتر.²

ومن العوامل المرتبطة بصعوبات المعلم أيضا نجد:

- حصل العامل، نقص الإعداد اللغوي للمعلمين على أعلى نسبة اتفاق (91%) من المعلمين، يليه: تكليف المعلم للتلاميذ بواجبات منزلية مرهقة (86,5%)، ثم: عدم كفاية الدورات التدريبية لمعلمي اللغة (86,7%)، ثم: عدم دراية المعلم بخصائص النمو اللغوي للتلاميذ (85,5%).³

¹ - فهد خليل تزايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارات والصعوبات، دار البازوري العلمية، عمان، الأردن، د ط ، د ت ، ص 222، 223.

² - ينظر: فهد خليل تزايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارات والصعوبات، ص 149.

³ - ينظر: محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، عمان الأردن، ط 1، 2003، ص 78.

ثالثا: صعوبات تتعلق بالمتعلم:

المتعلم: وهو الطرف الأساسي في عملية التعلم، ولذلك فإن أي تخطيط لغوي يهمله سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو حتى من الناحية الجغرافية المتواجد فيها مصيره الفشل لأنه لم يبن على قاعدة عملية متينة وكثيرا ما يقع جل اهتمام المخططين اللغويين على المادة التعليمية وإهمال المتعلم، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية، وهذا واضح في المدرسة الجزائرية إذ تعالج المسائل اللغوية بشكل منفصل عن ما بحياة المتعلم ومن النقاط التي يمكن الانطلاق منها نذكر:

أ- **الملكة اللغوية لدى الطفل (المتعلم):** يكون الطفل في المرحلة الأولى للتعلم ذا قابلية كبيرة لاكتساب اللغة وذلك لقابليته للتفاعل مع محيطه عن طريق الحديث والاستماع (الإنصات) والقراءة والكتابة وانطلاقا من هذه الخاصية يمكن التعامل مع الطفل على أنه طرف إيجابي من خلال إثارة موقف أو اصطناع سياق له علاقة مباشرة بحياته اليومية.

ب- **المحيط الجغرافي للمتعلم:** تختلف خصائص المتعلمين باختلاف الموقع الجغرافي، خاصة وأن الجزائر تتميز بتنوع جغرافي، فالكائنات (النباتات، الحيوانات والظواهر الطبيعية الأخرى) المحيطة بالطفل الجزائري في الجنوب تختلف عن الكائنات المحيطة بقرينه في الشمال.¹

¹ - ينظر: عمر بوران، تخطيط السياسة اللغوية، مجلة اللغة الأم، ص 174.

العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم:

أ- العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم: كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية، أعد "محمد محمود عبد النبي" (1988) استبياناً لهذا الغرض يتضمن العوامل العقلية والوجدانية والاجتماعية، والمادة الدراسية، وطريقة التدريس.

ب- أما العوامل والتغيرات التي ترتبط بصعوبات التعلم كما يدركها المعلمون: فهذا ما سعت إليه دراسة "أنور عبد الرحيم" و"حصه فخور" (1992)، باستخدام استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية (إعداد أنور الشراوي) وبتطبيق الاستبيان على عينة قوامها (170) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بدولة قطر، توصل الباحثان إلى أربعة عوامل رئيسية كانت تقديرات المعلمين لارتباطها بصعوبات التعلم مرتفعة وهي: العلاقة بين المعلم والتلميذ 84% والظروف الأسرية 77.7%، والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد 75% والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس 70.5%. ومنه يؤكد أن هذه شيء واحد.

ج- أسباب صعوبات التعلم: لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدرسة مجمع بيشة الابتدائية بالزقازيق توصل "أحمد السيد شعبان" (1994) إلى أسباب تتوزع على الكتاب المدرسي: والتلاميذ، والمعلم، والإدارة وكانت دراسة "نصر رضا حسن" (1992) قد عولت على المحتوى وأسلوب التدريس وهو لا ينفصل عن إعداد المعلم وتدريبه المستمر.¹

ولا شك أن لكفاءة المعلم ومستواه دور أساسي في التحصيل الدراسي فهو الذي يعرض المادة العلمية ويحرص على التخطيط لدروسه، ويراعي التسلسل لمحاو درسه، كما يراعي مستوى التلاميذ في كل الأحيان، ولا يتحقق هذا إلا بمراعاة:

¹ - ينظر: محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، ص 76، 83.

أ- طريقة التدريس وإدارة القسم: ويتمثل في ما يلي:

التخطيط الدراسي المنتظم، وتنوع في الأهداف السلوكية والأنشطة بأن تكون غاية المعلم هو اكتساب المتعلمين المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر.

ب- التقويم: تنوع أساليب التقويم:

- طرح أسئلة مميزة من حيث الصياغة والتنوع.

- يراعي استمرارية التقويم وشمولية وتنوعه دائما.

- يُحفز التلاميذ على تقويم أدائهم ذاتيًا.

ج- التنمية الذاتية المعلم: وأن تكون:

- اتجاهاته نحو التعلم الذاتي والتربية المستدامة إيجابية.

- يشري مادته التخصصية والتربوية بالقراءة والاطلاع.

- ينمي المستوى التحصيلي للمتعلمين ويحرص على رفعه باستمرار وينمي الأنماط السلوكية المرغوب فيها.

- إتقان العمل واحتساب الأجر في ذلك ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه))

- مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية.¹

¹ - ينظر: رفيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات، منشورات أنوار المعرفة، مستغانم، الجزائر، د ط ، 2012، ص 108، 109.

رابعاً: صعوبات تتعلق بالمنهاج الدراسي:

مفهوم المنهج لغة: كمنهج، ومنهج الطريق: وضحه، والمنهاج: كالمناهج وفي التنزيل: قوله تعالى ((لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا))¹.

المنهج إذا خطة لطريق ينبغي أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم إلا أن الذي ينبغي أن نقف عنده أولاً هو الفرق بين مفهومين للمنهج، أحدهما قديم والآخر حديث.

القديم: كان يقصد بالمنهج قديماً المقرر الدراسي الذي يقدم للطلاب في مادة معينة فهناك مقرر للجغرافيا، وهناك آخر للتاريخ، وثالث للرياضيات، ورابع للغة... وهكذا. ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم فترة طويلة من الزمن عدم أمور من أهمها:

● توجيه العناية إلى النشاط العقلي والجانب المعرفي فقط دون اهتمام بباقي مجالات

النحو الفصل بين المواد الدراسية بعضها عن بعض.²

الحديث: المفهوم الحديث للمنهج "مشتق من المفهوم الحديث للتربية الذي تغيرت وظيفته التربية بموجبه من مجرد تزويد المتعلمين بالمعرفة إلى تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نموه وحاجات المجتمع في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبنّاها المجتمع، وذلك عن طريق إعادة بناء خبرات الفرد، وتعديلها، وإثرائها.³

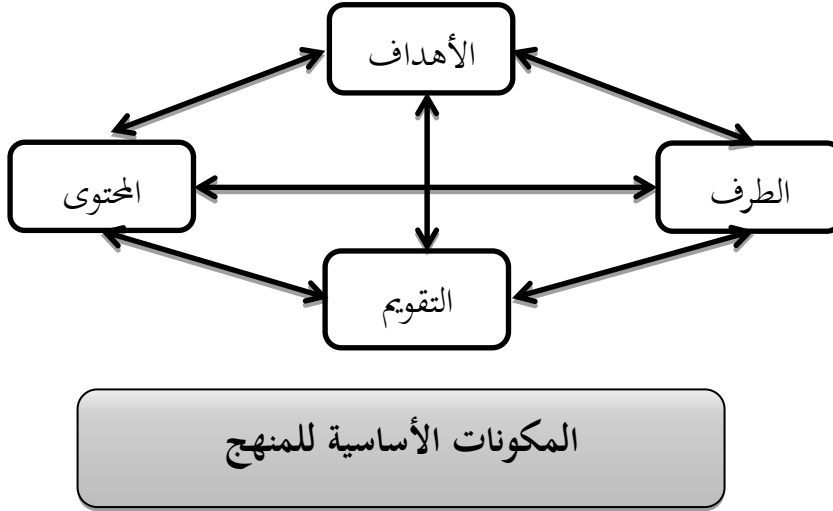
¹ - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (مادة نهج)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مجلد (2)، ط1، 2003م، ص447.

² - رشدي أحمد طعمية، محمد السيد مناع، تدرس العربية في التعليم العام ((نظريات وتجارب))، دار الفكر العربية، القاهرة، ط2، 2001م، ص52، 53.

³ - عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009 م، ص31.

عناصر المنهج:

المكونات الأساسية لهذا المنهج تتضح في المخطط التالي، الذي أعادت (هيلدا تابا) صياغتها.



والعلاقات بين هذه المكونات واضحة فالأهداف عندما تتحد تكون أساسا لاختبار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم.¹

I. صعوبات تتعلق بالأهداف:

ومن أهم الصعوبات التي تتعلق بالأهداف نذكر:

- (1)- عدم وعي المعلم بالجديد في ميدان تعليم اللغات.
- (2)- عدم الاهتمام بسيكولوجية الطلاب.
- (3)- إهمال المعلم وعدم وعيه بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب، فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة.
- (4) عدم انسجام الأهداف مع المضامين الفلسفية التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي.

¹ - رشدي أحمد طعمية، محمد السيد مناع، تدرس العربية في التعليم العام ((نظريات وتجارب))، ص55.

- 5- عدم إتقان العناصر مع الأهداف الواردة في المنهج.¹
- 6- عدم قدرة الطالب على استعمال اللغة الأجنبية كأداة تواصل مع المتحدثين بهذه اللغة.
- 7- عدم تعزيز القدرات اللغوية للتلاميذ لتمكينه من مواجهة التعليم العالي.
- 8- عدم إطلاع المتعلم على العالم الخارجي بمضامينه الفكرية والعلمية.
- 9- عدم اعتماد المتعلم على التدريب المستمر والتلقي العفوي للغة وقواعدها.
- 10- عدم إعطاء التلميذ القدرة على التكوين الذاتي بصورة تدريجية.
- 11- عدم التعامل مع هذه اللغة كلغة حية أي كأداة تواصل كتابي وشفوي.²
- 12- قلة الحصص المخصصة لتعليم هذه المادة.
- 13- صعوبة التعاون والتنسيق بين الهيئات والوزارات.
- 14- عدم مواكبة المنهاج لتغيرات العصر.
- 15- معاناة المناهج من ظاهرة التقادم المعلوماتي.
- 16- عدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهاج وضوحا كافيا لا يساعد المعلمين على تحديد أهداف دروسهم اليومية بتحديد دقيق.³

¹ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة مقارنة تدريس اللغات الأجنبية مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية، إدارة التربية، تونس، 1993، ص 76.

² - مولاي إدريس شايو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، مطابع قرني، باتنة، ط 1، 1999، ص 83، 84.

³ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارات والصعوبة، ص 221، 220.

وقد يكون سبب عدم تحقيق الأهداف المرجوة نتيجة الخلل في الأهداف نفسها إما في تحديد الهدف، أو اختياره أو مضمونه وتقييم الأهداف يمكن من معرفة مواطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها:

- من حيث الاختبار: فقد لا تتلاءم الأهداف المنتقاة مع مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية، وقدراهم العقلية، وحوافزهم على التعليم .
- من حيث التحديد: درجة عموميتها أو خصوصيتها أو إجراءاتها فقد يكون تحديد الأهداف بصيغة عامة للتأويلات والاختلافات دون أن يدرك التلاميذ المدرس، أو قد يكون الهدف غير مصوغ إجراءات من حيث: الفعل الذي يعبر عن السلوك بدقة، ما ينجز التلميذ أو شروط الانجاز أو معايير تبين شروط الإتقان المطلوبة.
- من حيث تصنيف الهدف: فالأهداف التي صنفها المدرس قد لا تتلاءم مع الانجاز الذي يقوم به التلميذ فقد يحدد هدفا يتعلق بالمعرفة ويسأل التلميذ على التطبيق أو التركيب...¹

II. صعوبات تتعلق بالمحتوى:

للمحتوى صعوبات أهمها:

- (1) عدم مراعاته للأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المطلوبة في تدريس هذه المادة.
- (2) كثرة الأخطاء العلمية فيه.
- (3) يتسم بالأقدمية وعدم مسابرة أحداث التطورات العلمية في معلوماته.
- (4) لا يراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم.

¹ - ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، مراجعة: محمد بن عيشة وأحمد صرصار، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، غريس، معسكر، ط2، 1995م، ص89، 88.

- (5) يعرض قضايا ومشكلات ليست لها صلة بحياة التلميذ.
- (6) عدم اهتمامه بالتدريبات الخاصة بالطالب على المهارات الفكرية.
- (7) عدم مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.
- (8) عدم تنوع الأنشطة فيه.
- (9) عدم تنوع الوسائل التعليمية فيه.
- (10) انحصاره في مصادر تعليمية واحدة.
- (11) لا يعرض الأفكار الأساسية للمادة الدراسية.
- (12) لا يراعي الإمكانيات المتوفرة في ميدان التطبيق كالزمن وقدرات المتعلمين وعدد المتعلمين والإمكانات المالية اللازمة.
- (13) لا يحظى برضا المتعلمين وقبولهم.¹
- (14) عقم منهاج التدريس في الجانب اللغوي.²
- (15) افتقار كتاب التلميذ للعلامات التمييزية بنسبة 87,5%.
- (16) لا يتضمن كتاب التلميذ نماذج قرائية جيدة بنسبة 86,7% .
- (17) عدم احتواء كتاب التلاميذ على عدد من التدريبات اللغوية الكافية.
- (18) كذلك افتقار المحتوى إلى صور توضيحية التي تسهل التعلم بنسبة 83% .

¹ - عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية ، ص28.

² - أحمد بن نعمان وآخرون، مركز دراسات الوحدة العربية، من كتب المستقبل العربية، اللغة العربية لأسئلة للتطور الذاتي والمستقبل، لبنان، 1995م، ص22.

19) افتقار المحتوى إلى التسلسل والتدرج بنسبة 1.89,2%

كما يمكن معرفة الخلل الذي يتضمن المحتويات وتحديد مواطنه وذلك عند تشخيص نتائج تدريس محتوى ما ، وقد يكون الخلل في علاقة الهدف بالمحتوى، كتنظيم المحتوى أو علاقة المحتوى بمستوى التلاميذ وعليه يتطلب الأمر تقويماً للمحتوى كما يأتي:

- **علاقة الهدف بالمحتوى:** فقد تكون الأهداف المحددة توهي بمجال، والمحتويات تتعلق بمجال آخر، ومثال ذلك: مدرس حدد هدفاً يتعلق بكيفية استعمال المجهر في الملاحظة، واقتصر في المحتوى على تقديم أهمية المجهر، واختراعه والعناصر المكونة له ...

- **مدى ملائمة الوسائل والأدوات المستعملة:** فقد تكون الوسائل غير ملائمة للأهداف من حيث: وظيفتها، صلاحيتها، جودتها، أو وقرتها المكثفة « كوجود مجهر واحد في قسم يحتوي على 20 تلميذ » وقد يكون النقص واضحاً في درجة استعمال هذه الأدوات من قبل المدرس أو التلميذ مثل ما يحدث لمدرس العلوم الذي يقوم بتجربته في القسم دون الاستعداد القبلي لها، أو دون درايته مسبقاً لتقنيات وصعوبات الانجاز.

- **تنظيم المحتوى:** فقد لا يتمكن المدرس من تنظيم المحتوى للمعارف السابقة والمعارف الجديدة والعلاقات الممكنة تحديدها بين المكتسب القديم والجديد، ومثال ذلك: مدرس قدم درساً حول كيفية حساب مساحة المربع، والتلاميذ يجهلون جدول الضرب.

- **ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ:** قد يقدم المدرس محتويات لا تتلاءم مع مستوى واهتمامات التلاميذ، وبذلك فهم لم يستوعبوا، ومثال ذلك: مدرس في قسم الثالثة أساسي قدم درساً في التربية الإسلامية وتناول تفسير سورة الإخلاص.²

¹ - محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، ص 94، 95.

² - ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص 89، 90.

III. صعوبات تتعلق بالطرائق:

يواجه المعلم صعوبات في طريقة تقديم الدرس وهي:

- الاعتماد - على الأقل نظريا - على المشاركة الفعلية لجميع التلاميذ في كافة أنشطة القسم.
- عدم التركيز على الحوار الأصيل كمنطلق لمختلف الأنشطة أو على الأقل كطريقة لتنمية ملكات التلميذ التعبيرية.
- عدم انطلاق أو تدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن الملموس للمجرد.
- قلة اعتماد المعلمين على ما يسمى بالشكل الحلزوني بالرجوع إلى المادة المدروسة مرات مع محاولة التوسع في دراستها أكثر فأكثر.
- عدم الاعتماد على طريقة الاستنباط أو الاستقراء أي انطلاقا من النصوص أو الأمثلة المدروسة وانتهاء بالتمارين بعد استنباط القاعدة.
- عدم شيوع طريقة الاعتماد على تسجيلات جاهزة باللغة الفرنسية وتسجيل الإنجازات التعريبية للطالب قصد إسماعه إياها وتصحيح نقطة بنقطة.
- قلة الحث على القيام بالأعمال الجماعية والقيام ببحوث وتحقيقات بسيطة أو متعمقة أكثر في آخر مراحل التعليم.
- عدم اعتماد هذا المنهج على طريقة مباشرة تحث على اللجوء إلى استعمال اللغة الأم إلا نادرا.¹
- عدم وجود السياقية في المحتوى.
- عدم توفره على النمذجة.

¹ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة مقارنة تدريس اللغات الأجنبية مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية، ص 87، 88.

● قلة التنوع.

● عدم التفاعل مع المواد التعليمية.

● ندرة الممارسة.¹

وقد يتمكن المدرس من تشخيص نتائج درسته وتبين له أن الخلل يكمن في الطرق التي قدم بها درسه، أو في الوسائل التي استعملها للتوضيح وبذلك تكون مواطن الخلل في النقاط التالية:

- **ملائمة الطرق للأهداف:** فقد يحدد المدرس أهداف معينة، ولكنه يتبع طرقاً أخرى، ومثال ذلك: مدرس أراد أن يمكن تلاميذ من فصل مكونات اليخضور، واقتصر في التدريس على الطريقة الإلقائية، وبذلك فقد أتاح لهم معرفة مكونات اليخضور دون أن يتمكنوا هم أنفسهم من اكتشاف ذلك.

- **مدى تحكم المدرس في الطرق:** قد يوظف المدرس طريقة معينة، وهو لا يتحكم في مقتضيات تطبيقها، مثال ذلك: من لا يستطيع استعمال طريقة التدرج في الأسئلة أو تنظيم العمل الجماعي، أو تسيير، التنشيط المفتوح مما تعتبره الإدارة والأولياء أو التلاميذ أنفسهم أنه فوضى، وإهمال وتضييع للوقت.²

¹ - رشدي أحمد طعمية، تدرس العربية في التعليم العام ((نظريات وتجارب))، ص 63، 64.

² - ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص 90.

IV. صعوبات تتعلق بالتقويم:

التقويم لغة كما جاء في لسان العرب لابن منظور هو: قوم: أزال عوج هو كذلك أقامه وقوام الأمر: نظامه وعماده، وقوم السلعة: قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم،¹ وتذكر "سعاد جودة" في كتابها: "مناهج الدراسات الاجتماعية" هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثير بأن كليهما يعطي المعنى ذاته ومع أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء إلا أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو توضيح ما أعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة شيء فقط.²

ومن هنا نجد كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يفقد التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

وأما من الناحية الاصطلاحية: فقد تعددت تعاريف التقويم التربوي منها:

• تعريف بلوم: ((التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذ جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده))³.

وعلى اعتبار التقويم عملية شاملة لا تترك مجالا من مجالات المنظومة التربوية إلا وحددت مواطن القوة والضعف فيه، ومن ثمة تمكن من تحديد مجالات التقويم في العناصر التالية:

1. تقويم التعليم:

وهو مجال للممارسة المباشرة للتدريس، ويتضمن إعطاء درجات تحصيلية للمتعلمين وتحديد معدلات التعلم ومستوى الأداء.

¹ - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (مادة قوم)، مجلد (9)، ص 500، 599.

² - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدي، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2011م، ص 117.

³ - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 117.

2. تقويم التدريس:

ويتضمن قياس وتقديم كفاءة المعلمين وجودة التعليم ومدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية.¹

3. **تقويم المقررات:** ويشتمل على محتوى المقرر الدراسي وطرائق التدريس واختيار الوسائل والأساليب المناسبة للحد من صعوبات التعلم وعلاقة هذه جميعها بالأهداف من حيث الملائمة والتوافق.

4. **تقويم أدوات التقويم:** ويتضمن الأدوات والوسائل المستخدمة في التقويم من حيث الدقة في الصياغة والملائمة للمستوى، والتنوع في العرض وأخير مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المسارات.

5. **تقويم المؤسسات والنظم التعليمية:** ويقصد به تقويم التسيير الإداري والبيداغوجي والمادي للمؤسسات التربوية و ما يرتبط بها من نظم و قوانين ولوائح تنظم العمل داخلها، وتحدد الأدوار والمهام للأعضاء والمتعاملين معها.

6. **تقويم المنهج:** إن تقويم المنهج غالبا ما يتم بأمر من السلطات المعنية من أجل معرفة مدى تطابق المنهاج المطلوب تقييمه مع الأهداف والغايات المسطرة بغرض معالجة النقائص والاختلالات واتخاذ القرارات المناسبة بتعديل المنهاج بهدف تحديثه وتحسينه.

إن التقويم التربوي هو الأداة الرئيسية في جميع المعلومات والأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام على جميع عناصر العملية التربوية ، وتبنى الإصلاحات والتحسينات الضرورية اتجاهها، قصد الرفع من المردودية و النجاح و لما كانت للتقويم هذه الأهمية فإن له أهدافا يسعى إلى تحقيقها يمكن ذكرها تحت عنوانين بارزين وهما²:

¹ - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص117.

² - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص118.

• أهداف بيداغوجية:

- 1- تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين.
- 2- تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي.
- 3- توجيه العملية التعليمية، واختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة.
- 4- التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم.¹

• أهداف تنظيمية:

- 1- اكتشاف ونواحي النقص والخلل في المنهاج موضوعا للتقويم.
- 2- الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم.
- 3- قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية وتحديد الثغرات والاحتياجات لسدها والعمل على تجاوزها.
- 4- اكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته (كفاءة المعلم).

ومن الصعوبات التي تواجه التقويم:

- التكوين التخصصي للمعلمين في الأطوار العليا من التعليم.
- الموارد المالية ومجهودات الأفراد.
- مقاومة الأولياء للنظام الجديد.
- صعوبة التعاون والتنسيق بين الهيئات والوزارات.

¹ - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص188.

• تأليف الكتب المدرسية والوسائل التعليمية.

• المواقيت وتوزيعها حسب الأهداف وليس حسب المواد.¹

أما عن تقويم التقويم نعي بذلك تقويم الأدوات أي (الأسئلة) التي يستعملها المدرس لاختبار التلاميذ ولنفرض أن مدرسا شخص نتائج تدريسه وتمكن في الأخير بأن يحدد الخلل بأنه يتمثل في أدوات التقويم التي استعملها، فحتما أن هذا المدرس ينظر إلى ما يلي :

✓ **مدى ملائمة أدوات التقويم للأهداف:** عندما تكون الأسئلة ملائمة للأهداف التي حددناها فإننا بذلك نتمكن من معرفة إذ ما كان الهدف محققا أم لا. لأن التقويم بحد ذاته وسيلة تربوية تفيد التلميذ والمدرس معا، وتجعلهما يستطيعان أن يدركا إذ ما وصل إلى الأهداف المرجوة. ويكون الأمر في غاية الصعوبة، ولا يستطيع المدرس أن يعرف مدى تحقيق الأهداف، مادامت أدوات التقويم نفسها لا تفي بالغرض، ولنفرض أن مدرسا درب تلاميذه على كيفية استعمال المجهر للملاحظة وكيفية تحضير المحضرات، وانجاز المقاطع في أعضاء حية، ولكن في الامتحان طلب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- أعط تعريفا دقيقا للمجهر؟
- أكتب موضوعا عن أهمية المجهر، وتاريخ اختراعه، ومراحل تطوره؟
- أذكر ستة أجزاء على الأقل من مكونات المجهر؟
- بين آلية عمل المجهر؟
- ماذا سيكون موقفنا إذا تعلمنا شيئا واختبرنا في شيئا آخر؟
- ثم هل يستطيع المدرس أن يعرف ما إذا تحقق الهدف الذي حدده مسبقا بواسطته؟

¹ - مولاي إدريس شابو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ص 76.

✓ **مدى دقة صياغة الأسئلة:** إذ يحدث أحيانا أن التلاميذ لا يفهمون الأسئلة لإلتباس ما في الصياغة، وقد تتضمن أفعالا قابلة للتأويل يجيب عنها كل تلميذ حسب تأويله، أو قد يقف أمامها محتارا وتتراجع عنده إجابات كثيرة يصعب اختيار الملائم منها، وتزداد حسرته عند التصحيح لما يجد أن الجواب المطلوب كان عنده، وأنه قد كتب شيئا آخر دونه وأحيانا كثيرة حين لا يكون للتلميذ ثقة عالية يكتب كل الإجابات المتحصلة والتي تحول بخاطره حتى يتفادى الحسرة والندم عند التصحيح، ولكنه يصاب بخيبة الأمل حينما يواجه ملاحظة المدرس على ورقة إجابته (ما هذا الخلط...أجب بدقة عن السؤال).¹

خامسا: أنواع أخرى من صعوبات التعلم:

هناك أنواع أخرى من صعوبات التعلم يعاني منها المتعلم لأي علم وخاصة تعلم اللغة سواء اللغة الأم، أو اللغة الأجنبية وسنذكر منها أهم هذه العوامل:

1- **العوامل الجينية: gemeticfactors:** معظم الدراسات ومنها دراسة أون (1971 OWEN) تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة؛ يعود إلى العامل الوراثي وأن نسبة 25%-40% من الأطفال واليا فعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة.²

2- **العوامل البيئية:** تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم. ويشير كيرو كشك وهلاهان (Guickshank1962 and Hallahan1978) إلى بعض

¹ - ينظر: محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص91، 92.

² - تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخططة العلاجية المقترحة، عمان، الأردن، ط2، 02، 2005م، ص110.

الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب، أو إجبار على الكتابة بيد معينة.¹

3- اضطرابات الانتباه: Attention Disorders: يوجد ما يقارب من مليون طفل في سن المدرسة يعانون من صعوبات في التعلم، ومن بين هؤلاء يوجد ما لا يقل عن 20% يعانون اضطرابا يجعلهم غير قادرين على تركيز اهتمامهم حيث يظهرون كأهم مستغرقون في حلم يقظة بشكل مفرط ويعرف هذا المرض من قبل مجال الطب النفسي وهو: قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه خلل أو ضعف في تنظيم الذات عند الطفل، بمعنى أن مركز القيادة والتحكم والسيطرة ضعيف. ويرجع هذا المرض إلى ثلاثة عوامل: العامل الوراثي المتمثل في أن أحد أفراد هذه الأسرة عانى من هذا الاضطراب وعامل بيوكيميائي بيئي مثل: الرصاص والكحول وهناك عامل آخر يتمثل في سوء التغذية يؤثر بنسبة 1% ونجد كذلك عامل التفكك الأسري يساهم بنسبة 2%.²

4- صعوبات تعلمية: وتتمثل في:

أ- مشكلات أكاديمية قد تتحول دون إتمام هؤلاء الأطفال دراستهم بسبب فشلهم الدراسي البارز.

ب- مشكلات في التحصيل القرائي.

ت- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.

ث- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

ج- صعوبة في التهجئة.

¹ - تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، ص 110.

² - ينظر: منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، د ط، 2005م، ص 22، 26.

ح- مشكلة في تقدير الوقت أو متابعته مما يؤدي إلى ضياع الوقت قبل إنجاز المهمة المطلوبة.

خ- قصور شديد في الانتباه مع تشتت وشروء.

د- مشاكل في الاستيعاب العام، والاستيعاب القرائي.

ذ- صعوبات في فهم التعليمات وخاصة المعقدة منها.

ر- عدم القدرة على التحكم بالذات، مع نشاط زائد واندفاعية.

ز- عدم القدرة على توجيه الذات نحو أهداف معينة من خلال استخدام الصور الداخلية المختزنة

لتوجيه السلوك مما يقود إلى اضطراب حقيقي في إتباع التعليمات وإنجاز المطلوب.¹

5- العوامل الفردية: وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي:

● **الوراثة:** فقد اتضح للعلماء من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لأنه مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات.

● **الخلقة أو الجبلة:** وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل رحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو إلى عوامل أخرى ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دورا هاما في عمليات التعلم.

● **العدد:** إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن تؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم.²

¹ - هناء إبراهيم صندقلي، من صعوبات التعلم (اضطرابات الحركة وتشتت الانتباه) الذكاء والعمليات وكيفية تنميتها، دليل للأهل والأساتذة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص94، 95.

² - ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط03، 2003، ص09.

6- عوامل بيئية: وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وأبرز مظاهره ما يلي:

أ- البيئة البيولوجية (الرحم): في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نمو سوء التغذية للأم الحامل ونقص الرعاية الجسدية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل: الزهري، الحصبة الألمانية... وغيرها، وكل هذه العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد.

ب- البيئة الجغرافية أو الطبيعية: في الحقيقة لا تتوفر بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين العوامل البيئية الجغرافية أو الطبيعية، وصعوبات التعلم، إلا أن علماء النفس يرون أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانيات الطبيعية الوفيرة تساعدنا على التعلم والنمو.¹

ج- البيئة الاجتماعية أو الثقافية: تتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفوقه ومنها الأسرة التي تعد العامل الأكثر أهمية في نمو لغة الطفل²، وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد ويؤثر في نمو الطفل من خلال عدة جوانب كما يلي:

✓ حجم الأسرة: (إذ كان كبيرا غالبا ما يؤثر سلبا على نمو الطفل وتحصيله الدراسي)³، إن عدد الأطفال في الأسرة وترتيب ميلاد الطفل عاملان مؤثران في نمو لغته، فالطفل الوحيد في الأسرة يكون نموه اللغوي أسرع من الطفل الذي يعيش بين عدد من الإخوة وخاصة إذا كانت بنتا غالبا ما تكون أكثر الأطفال تقدما في كل الجوانب للنمو اللغوي، وذلك أنها تتمتع بمزايا كثيرة منها: الارتباط بالراشدين ممل يتيح لها خبرات أوسع.⁴

¹ - ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 10، 09.

² - ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 1، 2013م، ص 108.

³ - ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 10.

⁴ - ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، ص 110.

✓ **تركيب الأسرة:** فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل في تربيتهما لأبنائهما وأشرافها في تعلمهم ومتابعة نموهم التحصيلي من الأسرة المفككة بالشجار أو الهجر أو الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو موتهما أو إحداهما، لأن هذا يترتب عليه - في الغالب - مشكلة نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى الأطفال وضعف متابعتهم والإشراف على نموهم النفسي والدراسي.¹

✓ **المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة:** تؤكد الدراسات العلمية على وجود ارتباط عال بين غزارة المحصول اللفظي والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة فأطفال البيئات ذات المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من أطفال البيئات ذات المستويات الدنيا.²

كما أن مستوى الأسرة يلعب دورا هاما في أساليب التربية التي قد تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو الإقناع والاستعانة بالعقاب المعنوي وواضح أن الأسلوب الأخير غالبا ما يكون أجدى في تعلم الأطفال وتربية سلوكهم.³

✓ **المستوى التعليمي للأسرة:** يؤثر مستوى تعليم الأسرة وخاصة الوالدين على النمو اللغوي للأطفال حيث لوحظ أن الوالدين ذوي المستوى التعليم المرتفع يتميز أبنائهم باكتساب كلمات كثيرة وعادات لغوية أفضل من أبناء الوالدين ذوي المستوى التعليمي الأقل.⁴

7- جنس الطفل: تشير أغلب الدراسات التي تصدت للكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال النمو اللغوي، وإلى أن إحدى النتائج الثابتة والمتكررة التي كشف عنها مختلف تلك الدراسات هي وجود فروق في صالح الإناث في جميع جوانب النمو اللغوي التي درست كافة أبعاد ذلك النمو،

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 10.

² - سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، ص 103.

³ - نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 10، 11.

⁴ - سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، ص 109.

وأغلب الدراسات تؤكد أن النمو اللغوي عند البنات أسرع مما هو عليه عند البنين لاسيما في السنوات الأولى من العمر، كما لا حظ الباحثون أن البنات على وجه العموم يبدأن المناغاة قبل الذكور وأن قدرهن على تنويع الأصوات أثناء المناغاة تفوق قدرة الذكور.¹

8- تعدد اللغات: يعتبر هذا العامل من أهم العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم لأن تعليم لغتين في وقت واحد يحدث تعطيلًا في تقدم التلاميذ لأن العائلات التي تتكلم لغتين تؤدي بأطفالها إلى تكوين مفردات أقل لدى الطفل في المعدل بالنسبة لأعمارهم الزمنية، كذلك يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات بالغة في تعلم المفاهيم اللغوية حيث أنه إضافة إلى الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء تعلمه للمفاهيم اللغوية التي تتضمنها لغته القومية، فإنه يواجه صعوبات أخرى عند تعلمه للمفاهيم اللغوية في اللغة الأجنبية حيث تتضمن مفاهيمها قد لا توجد في لغته الأصلية مما قد يعطل اكتسابه للمفاهيم اللغوية.²

9- الفروق الفردية: Individual Differences: لم يعد هناك مجال للشك في اختلاف القدرات، والمهارات العقلية بين أفراد فقد أثبتت التجارب التي أجريت في مجالات كثيرة أن القدرة التي يمتلكها الفرد، ليست هي نفسها التي يمتلكها الآخر، بل إنها تختلف باختلاف المواهب الطبيعية التي يزود بها الكائن الإنساني منذ ولادته. فإن ما يجيده هذا الفرد لا يجيده الآخر، فنسبة التفاوت موجودة إلى حد ما، ويرجع ذلك إلى تفاوت الأفراد في المستوى العقلي والإدراكي والتصوري للأشياء المجردة المحسوسة.³

ومعرفة هذه الفروق والتمكن منها يسهل المهمة بوجه خصوص على رجال التربية والتعليم في مراعاة هذه النواحي عند وضعهم للبرامج التعليمية وإلقاءهم للدروس فهم أمام مجموعة تختلف في القدرات العقلية جزئيًا أو كليًا.

¹ - سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، ص 100.

² - ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغوي، ص 104.

³ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، ص 23، 24.

10- الدوافع: فالتعلم مستحيل بدون هذه الدوافع المتمثلة في دوافع عضوية فسيولوجية وهي: الجوع، العطش والراحة وغيرها... إلخ ودوافع اجتماعية مكتسبة متمثلة في أفراد المجتمع والبيئة المحيطة ومن خلال معايشة للحياة.

11- الميول: يتكون الميول عند الإنسان من خلال ممارسة للأشياء المختلفة في الحياة والتي تتصف بالقابلية للتعديل في البداية وقبل أن تصبح عادة متمكنة من صاحبها فتجعله يتجه اتجاهًا معينًا، لا يحيد عنه، لذلك يجب على المعلم أن يراعي ميول كل متعلم وتلميذ من تلاميذه ومتعلميه ويقوم بدراسة نفسيتهم، وأن يعرف ميول كل واحد منهم.¹ وقد يكون الميل لدى الإنسان نتيجة المواهب الفطرية، أو الاتجاهات الاجتماعية البيئية المكتسبة ومن ثم فهو الاتجاه نحو موضوع معين.

12- التعزيز: المفهوم الحالي للتعزيز فهو ذلك الذي يدل على تقوية حدوث الاستجابة واستدعائها، عن طريق الثواب، أو المكافأة أو الجزاء ماديا أو معنويا بالنسبة للكائن الحي، نتيجة إشباع الحاجة أو تمكن المتعلم من الوصول إلى غايته عن طريق هذا الجزاء أو هذه المكافأة، وقد أثبتت الدراسات أن التعزيز قد أدى إلى ظهور استجابات صحيحة.

13- الفهم: وهو عنصر أساسي في عملية التعلم، وعن طريقه يتم التعارف والتقارب والاستئناس بين كافة الناس، ومن شروط الفهم اتحاد اللغة؛ أي أن تكون لغة المتكلم والسامع لغة واحدة، وليس لغتين مختلفتين.

فاختلاف اللغة بين المعلم والمتعلم هو أكبر صعوبة يتلقاها المتعلم في عملية التعلم.²

14- الإدراك: يعتبر الإدراك من أهم العوامل المساعدة والرئيسية في عملية التعلم لأنه الأساس الذي يربط العالم الخارجي لدى الكائن الحي بالعوامل النفسية والداخلية وهو الجسر الذي تنتقل بواسطته مظاهر البيئة الخارجية إلى الذات وترجمتها عن طريق الظواهر النفسية.

¹ - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، ص 26، 27.

² - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، ص 28، 29.

15- التكرار: يعمل التكرار على ترسيخ المادة التعليمية، وهو سبيل إلى تكوين العادة التعليمية عند المتعلم، كما أنه يساعد الذاكرة والحافظة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة بشرط ألا يكون هذا التكرار لمحض التكرار، وإنما أن يكون هادفاً إلى إنجاح العملية التعليمية التي هي الغاية لكل فرد يرغب في التعلم، لذلك يجب أن يكون التكرار موجهاً نحو موقف معين بقصد تنظيمه وتعديله، والوصول بالمتعلم إلى الدقة في التعلم، كما مراعاة جوانب مهمة في التكرار: كالميول والدوافع وغيرها وبذلك نكون قد حققنا الهدف التعليمي، ومن ثم فلا بد أن يكون التكرار مصحوباً بعوامل دافعية في مجال تعليم اللغات ولذلك يعتمد في تعليم اللغات للأجانب على التكرار أي تكرار الجمل والكلمات، على أساس أن اللغات عادات، وأن العادات لا تكتسب إلا بالتكرار. إذا نصل إلى نتيجة منطقية وهي أن اللغات تعلم التكرار.¹

16- الاستعداد: يعتبر الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي تجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، فكيف تتصور أننا أوصلنا بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم إلى المتعلم، دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبل هذه المعلومات فلا بد إذاً من أن نعمل على تهيئة المتعلم نفسياً ونحاول جلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدمة وجعله يستعد لها استعداد يساعد على الاستفادة بالإضافة إلى مراعاة اختلاف المواقف التعليمية، ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي، وعلى المعلم أن يراعي هذا الجانب في عملية التعلم عامة. وإلا فبدون هذا العامل تكون الصعوبة في التعلم تواجه الطرفين في العملية التعليمية.

17- انتقال أثر التدريب: إن الهدف من التعلم هو نقل الخبرات الجديدة واستعمالها في ميادين الحياة العامة. كما أن الغرض الرئيسي من وراء العملية التعليمية هو اكتساب المعارف

¹ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 32، 33.

والمهارات والقدرات على حل المشاكل الجديدة التي تظهر في دراسته والحياة. ويظهر انتقال لأثر التدريب باقترانه بالفهم العميق والجيد فأن لم يتم الفهم فلا انتقال لأثر التدريب.¹

سادسا: طرائق تدريس اللغة الأجنبية:

اهتم الإنسان منذ ظهوره والأمم على اختلافها من بعده على تربية أبنائهم، وعند تطور الظروف الإنسانية وتأسيس الدول والأقاليم نشأت المدارس ونشأت معها التوجهات والأساليب المختلفة التي تخدم أهدافها في التربية.² ومن تتبع تاريخ الفكر التربوي يجد محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المثلى للتدريس، ولعل مرجع هذا الاهتمام إلى ان الطريق ركن أساسي من أركان عملية التدريس، ومن ثم فأن نجاح التعليم وفعاليته يرتبطان - إلى حد كبير - بنجاح الطريقة.³

وطرائق التدريس كثيرة منها؛ طرائق تدريس اللغات الأجنبية التي مرة بمراحل تعددت وتنوعت منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، أبرزها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، نظرا لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض، وكذلك الحاجة لتعلم ودراسة اللغة المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا، وازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغة الثانية وتنوع أغراضهم.⁴

ومن بين طرائق تدريس اللغات الأجنبية المعروفة حتى الآن تحت ثلاث اتجاهات رئيسية، ولكل طريقة من هذه الطرائق أساسا لغويا وسيكولوجيا واجتماعيا مختلفا عن الآخر.

¹ - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 32، 33.

² - ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سلسلة (2)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 17.

³ - عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 3.

⁴ - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 151، 152.

1) الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والمترجمة:

وهي التي يقع الاعتماد فيها على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات.¹

ومن أهم ما يميز الطريقة التقليدية يتلخص في نشاط المدرس ويتركز بالخصوص في الشرح والإلقاء، وذلك لأداء وظيفة أساسية هي نقل المعلومات والسهر على حفظها وترسيخها في أذهان التلاميذ، مع التقيد ما أمكن بروح المنهاج وما تنص عليه المقررات من موضوعات وما تتضمنه الكتب المدرسية من معلومات، كما يحرص المدرس في إطار هذه الممارسة على تلخيص المواد الدراسية في مذكرات وملخصات عادة ما يعتمد إملائها على الطلاب لتكون سهلة المنال.² وطبقا لهذه الطريقة فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القواعد اللغوية وحفظها ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة، وأكثر التدريبات شيوعا هي الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأم، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية، ويتركز فيها على الصيغ الصرفية والنحوية وتقسيم الكلام.³

¹ - ينظر صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص30.

² - محمد الدريج، التدريس المهادف (نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات) دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص44.

³ - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص156.

(2) الطريقة التركيبية/ البنيوية:

حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال المكثف للغة وتثبيت السلوكيات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف، ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف اكتساب مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبناء المدروسة قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم.¹

والتركيز في الغالب ينصب على إتقان المهارات الشفوية، وإبعاد استخدام اللغة الأم داخل حجرة الدراسة، ونعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، ودراسة القواعد اللغوية وتعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة وتهتم هذه الطريقة بتعليم النطق السليم وبالجوانب الصوتية الأخرى.

(3) الطريقة التواصلية الوظيفية:

المهدف الأساسي من تعلم وتعليم اللغات الأجنبية في هذه الطريقة، هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات.²

وملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية، بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم، وتهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيء ما، وإن دور المعلم هو توجيه الأسئلة، ودور المتعلم بأنه هو المستقبل للأسئلة، وهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار، ولم تكن الطرائق السابقة تتيحها إلا ما ندر.³

¹ - ينظر صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

² - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص159، 160، 161.

³ - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص172، 173.

وعلى العموم ينبغي النظر إلى طريقة التدريس لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة الدراسية ، أو عن المعلم والمتعلم، إنما على أساس أنها جزء مؤثر في موقف تعليمي متكامل يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم في تعليمه للمادة الدراسية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم.¹

وخلاصة القول: أن تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم اللغات من قبل جماعة معينة دون غيرها وظهور التقنيات الحديثة، وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات.²

سابعاً: تيسير تعليم اللغة الأجنبية:

وبعد تحدثنا عن الطرائق الرئيسية لتدريس اللغة الأجنبية وكيف أنها جزء مؤثر في موقف تعليمي متكامل يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم في تعلمه للمادة الدراسية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم، فإن حديثنا الآن عن كيفية تيسير تدريس اللغات الأجنبية، وما الوسائل المتعددة التي تساعد تعلمها وتذلل الصعوبات التي تواجه الدارس، وهي كالآتي:

¹ - ينظر: عبد الرحمان عبد على الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 04.

² - ينظر: الرحمان عبد على الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 168.

1- الكتاب المدرسي:

ظل الكتاب المدرسي لسنوات طويلة الأداة الوحيدة تقريبا التي يستخدمها المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية؛ ففي الطريقة التقليدية لم يكن هناك سوى كتاب واحد الكتاب المقرر ويعتبر المنهج بكل محتوياته من أهداف وبرنامج دراسي وموضوعات ومادة تعليمية، وتدرّيات... إلخ ومع ظهور الطريقة البنوية واتخاذها أسسا علمية (لغوية وسيكولوجية) ظهرت الحاجة إلى كتاب للمعلم يكون مرشدا وهاديا له في علمه ودليله للسير بالبرنامج الدراسي، وكتاب الطالب من أجل تحقيق الأهداف التربوية.¹

2- التقنيات التربوية:

ومفهوم هذه الأخيرة يعني: « البرامج والمواد التعليمية التي تستخدم في عملية التعلم والتعليم مثل: المواد المسجلة على الأشرطة السمعية منها والبصرية»²، وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ارتباط مفهوم التقنيات التربوية ومدى استخدامها داخل الفصل وخارجه - بصورة فردية أو جماعية، أو مشاركة المدارس أو من دون هذه المشاركة للمدارس أو من دون هذه المشاركة - بطريقة التدريس المتبعة في وقت من الأوقات.³

3- النشاطات داخل الفصل وخارجه:

إن من أهم جوانب المنهج تلك النشاطات التي يقوم بها المتعلم داخل الفصل وخارجه، وتؤدي في مجموعها إلى تيسير تعلم اللغة الأجنبية، وينصب فيها الاهتمام على تدريب الطالب على استظهار الكلمات الجديدة ومعانيها باللغة الأصلية، وقيام المدرس بشرح وتحليل القواعد اللغوية وإعطاء تدرّيات عليها، والترجمة أثناء القراءة سواء الكلية أو الجزئية.

¹ - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص188، 189.

² - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص190.

³ - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص191.

4- الاختبارات:

ما زالت الاختبارات حتى الآن الوسيلة الرئيسية للمعرفة مدى تمكن الدارسين من محتوى ما يجري تعليمه في اللغة الأجنبية أو غيرها. ويكون التركيز فيها على كتابة الإنشاء واستيعاب الكلام المسموع،¹ كما أن الاختبارات المدرسية تقيس مقدار تمكن الطالب من المادة الدراسية.²

5- التقويم والمتابعة والتطوير:

وهي عناصر آلية، لا غنى عنها لرصد عمليات بناء المنهج وأهدافه وتنفيذه ودور منفذه فيه، وهذه الآلية هي التي تحدد نجاح المنهج أو فشله، واستخدمت في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بظهور الطريقة البنوية، والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين الأداء.³

وبالإضافة إلى ذلك فإن لاستعمال الكمبيوتر في تدريس اللغة الأجنبية له فائدة كبيرة، حيث وقعت إنجازات هامة في هذا الميدان بالنسبة إلى اللغة الفرنسية في فرنسا وبلجيكا وخاصة كندا وحتى بعض الأقطار العربية كتونس على أساس التعاون مع هذه البلدان، لكن لا يجب التعويل على هذه المستجدات بقدر كبير إلا بتكوين المدرسين في مادة تخصصهم وفي علوم التربية وفي مادة تخصصهم بالدرجة أبلغ الاهتمام إذ أن تكوين المدرسين هو المفتاح الفعلي لمعضلة تدريس اللغة الأجنبية.⁴

بعد تطرقنا إلى المشكلات تعليم اللغات الأجنبية، (التي تتعلق باللغة نفسها والمعلم و المتعلم والمنهاج الدراسي وصعوبات أخرى)، ثم فصلنا في طرائق التدريس المعتمدة في اللغة الأجنبية، وكيفية تيسير تعلمها، فإن حديثنا في الفصل القادم سيكون توضيح أثر اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، ومواطن الإفادة منها.

¹ - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 194، 195، 196.

² - ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 75.

³ - ينظر: نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 197.

⁴ - ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة مقارنة حول تدريس اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية، ص 100.

الفصل الثاني

اللغة الأم وتأثيرها في تعلم اللغة الأجنبية

مدخل:

- اللغة.
 - اللغة الأم .
 - اللغة الأجنبية.
 - مستويات استخدام اللغة.
 - المبحث الأول: المستوى الصوتي.
 - المبحث الثاني: المستوى الصرفي.
 - المبحث الثالث: المستوى النحوي.
 - المبحث الرابع: المستوى الدلالي.
- تحديد مواطن الإفادة من اللغة في تعليم اللغة الأجنبية.
- الإفادة من النظريات الحديثة في تيسير تدريس اللغة الأجنبية.

مدخل:

I. اللغة:

تعد اللغة من الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الأمم والشعوب، وسمّة حضارية أصيلة ملازمة في تفاعلاتها النفسية والاجتماعية والتربوية والثقافية والأدبية والسياسية والتاريخية، فاللغة مصدر أساسي لثقافة الأمة، ورابطة قوية في تماسك أفرادها وأجيالها، وينبوع لا ينضب لإبداعات فكرها الأصيل، ومرآة عاكسة لقيمتها وتراثها، ومفاهيمها العلمية وخبرتها الحياتية المتكاملة، وبلاغتها الجمالية الأدبية التي تحرك النفوس وتأسر القلوب وتهيمن على العقول وتشنف الآذان وترقق الألسن، وتهيج العواطف والمشاعر، مما يجعل أبنائها في دافعية فطرية للتعلم بها على أنها لغة الأم والوطن والأمة، والتغني بجمالها والانبهار بأديبتها نثرًا وشعرًا، وقصة وحكمة وبيانًا.

وتلعب اللغة دورًا حيويًا في كل مجتمع؛ كونها وسيلة التعبير والتواصل والوجود، وأنها السلطة من خلال العلاقات التي تحددها القوانين، وأداة توحيد الأمة فكريًا وسياسيًا، ورمز للهوية الفردية والاجتماعية والثقافية والتوجيهية، ومدونة لحفظ الحضارة وإيصال المعرفة.

أ- لغة:

لغة: جمع «لغة ولغات ولغون: الكلام المصطلح عليه بين قوم، وبالنسبة إلى اللغة لغوي».¹
وربما كانت اللفظة مأخوذة من لفظة لوغوس اليونانية ومعناها كلمة اللغو.²
وكذلك لغة أصلها لَعُو، لامها واو، وقيل لغى لامها ياء، ومصدرها اللَّعُو واللَّعَا وترد لفظة اللغو في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ [الفرقان 72] أي الباطل وفي الحديث الشريف: ((من قال في الجمعة صه: فقد لغا، أي تكلم)).³

¹ - لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 27، 1984م، ص726.

² - لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ص726.

³ - محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007م، ص9.

ب- اصطلاحًا:

اختلف الباحثون القدامى والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها، وسنقف على بعض من هذه التعاريف:

فقد عرف " ابن جني"^(*) (في كتابه الخصائص) اللغة بقوله: « حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».¹

كما عرف علماء اللغة بأن اللغة هي "عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل للتعبير، أو الاتصال مع الغير، وقد تشمل لغة الكتابة، أو لغة الحركات المعبرة (الإيماءات والتكشيرات).²

وقد توصل علماء العربية قديمًا إلى أن « اللغة ظاهرة اجتماعية، يحتاجها الإنسان ليتواصل بها مع الآخرين، ويعبر بها عن مقاصده، ويكتفي بها عن إحضار الشيء الذي يتحدث عنه، ولا بد أن يدل على محل احتياجاته وعلى مقصوده وغرضه، فاستعان باللغة للدلالة على ذلك».³

وعرفها المحدثون بأنها « نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم».⁴

ويرى علماء النفس اللغة بأنها « مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو

(*) ابن جني: هو أبو الفتح عثمان ابن جني الموصلي، كان أبوه مملوكًا روميا لسليمان بن فهد الموصلي لزم أباه على دهر فبرع في العلوم العربية وسكن بغداد وتخرج على يد كبار العلماء وله تصانيف كثيرة منها، الخصائص وسر صناعة الإعراب، اللمع... وغيرها، توفي سنة 392هـ.

¹ - الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 2006م، ص 67.

² - إبراهيم محمد صالح، علم النفس المعرفي واللغوي، دار البداية، عمان، ط1، 2006 م، ص 162.

³ - محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، ص92.

⁴ - علي أحمد مذكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواق، القاهرة، (د ط)، 1991 م، ص 32.

فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا، وذلك بتأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص».¹

وعرفها العلامة "ابن خلدون"^(*) قد عرّفها في كتابه المقدمة حين قال: «اعلم أن اللغة في التعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكةً متقرّرةً في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم».²

ويفسر "ابن خلدون" في هذا الصدد أثر المجتمع في بناء "اللغة" بالفعل الاصطلاحي، فهي من ناحية شخصية حين يعرّب الفرد عن حاجته بفعل لسانه الخاص، ومن ناحية أخرى هي اجتماعية لمسألة هذا الاصطلاح والعمل به.

وفي موضوع آخر يقول أن اللغة ملكة صناعية: «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذا هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقائصها. وليست ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً».³

¹ - نايف محمد معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985 م، ص 15.

^(*) - ابن خلدون: شخصية فذة في عالم الفكر، ولد (732/1332م) فهو واضع الأسس الموضوعية لعلمي التاريخ و الاجتماع و هو مؤرخ دون الحقائق التاريخية لمجتمع وعصر معين، من أهم الكتب التي ألفها: المقدمة.

² - ابن خلدون، المقدمة، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، د ت، 538.

³ - ابن خلدون، المقدمة، ص 546.

ويرى "دو سوسير"^(*) أن: «لغة جانبان اثنان، فردي واجتماعي، ولا يمكن تصوّر أحدهما دون الآخر».¹

وأما بالنسبة لـ "أندري مارتيني"^(**) فيرى «اللغة أداة اتصال يتم بواسطتها تحليل التجربة الإنسانية المتباينة بحسب كل فئة اجتماعية».²

واللغة أيضا عند "نعوم تشومسكي"^(***): «اللغة كناية عن مجموعة متناهية من العناصر...».³

وخلاصة القول أن اللغة ما هي إلا نظام منسق من الرموز الصوتية الاختيارية التي يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني ويتفاهمون بها وتتكون من الأصوات اللفظية الاتفاقية المتتابعة التي تستخدم في التواصل والصرحات غير الإرادية التي توضح المشاعر.

^(*) - فيردنان دي سوسير: هو من مواليد 1857م في سويسرا درس اللسانيات التاريخية و المقارنة يعد هذا المفكر أب اللسانيات الحديثة و من بين مؤلفاته: محاضرات في اللسانيات العامة، توفي 1913م.

¹ - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجميّة العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة، الجزائر، 2010 م، ص 14.

^(**) - أندري مارتيني: من مواليد 1908م بفرنسا، بعدما أتم دراسته العليا، نال الدكتوراه في دراسة اللغات الجرمانية 1937م، من أشهر مؤلفاته: مبادئ اللسانيات العامة 1960.

² - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجميّة العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ص 15.

^(***) - أفرام نعوم تشومسكي: لساني أمريكي من مواليد 1928م، حصل على الماجستير 1951م، والدكتوراه 1955م، مؤلفاته: اللسانيات الدكارتية.

³ - ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجميّة العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ص 15.

II. اللغة الأم:

1- تاريخ مصطلح اللغة الأم:

نشأ مفهوم لغة الأم ^(*) Langue mère مع نهاية الحرب العالمية الثانية حيث بدأت الدول المستعمرة تنال استقلالها، في الوقت الذي تنادي الأقليات الأوربية بتعلم لغاتها الأم وحصل الحديث عند ذلك عن الهوية والوحدة الوطنية والشخصية والتنمية الشاملة ونظام الحكم وقد شعرت الدول الحديثة الاستقلال بتعزيز اللغة الأم بعد أن تضاعف دورها أو كاد يتلاشى أيام حكم المستعمر، وذلك من خلال اعتمادها لغة رسمية للوطن تعلّم وتعليم.¹

وأما عند العرب فظهر الاهتمام باللغة الأم (العربية الفصحى) للتخلص من اللغة التركية، وكذلك المناداة لذلك بمصطلحات: لغتك، اللغة الفطرية، اللغة الأصلية في مقابل الإفرنجية لغة برانية. واعتبرت الفصحى لغة أم مقدسة ومميزة، بل عدّت عند بعض الباحثين سبيل من سبل الانتماء الوطني.²

2- تعدد مصطلح اللغة الأم:

تتعدد وجهات النظر حول تحديد مفهوم اللغة الأم حيث نال هذا الأخير دلالات متنوعة بتنوع الباحثين كل حسب مجاله، فمنهم من يعرفها حسب معناها اللغوي ومنهم من يستند في تعريفه إلى المنشأ، أو السياسة أو الدين...

^(*) - استحدثت اليونسكو يوما عالميا للغة الأم وهذا منذ سنة 2000 م، والهدف منه حماية تراث العالم من الانقراض. ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط 2004 م، ص 3.

¹ - صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 3، 4.

² - صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 4.

أ- التعريف التقليدي:

ويمكن أن نسميَّ التعريف الأولي، وينظر إلى اللغة الأم على أنها المقابل الفرنسي *langue maternelle* وتكون الترجمة الحرفية لغة الأمومة، ومن معناها اللغوي هي تلك اللغة التي تتلاغى بها أم الطفل.

أو تلك اللغة التي يلتقطها من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة أو الكلام البلدي للطفل والذي يوظفه بصورة عادية في وسطه المنزلي، وهي اللغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس، قد يكون هذا المفهوم " المصطلح " في أول ما أطلق صحيحًا، لكن المتغيرات الاجتماعية فنّدت هذا التعريف.^{(*) 1}

ب- التعريف المنشئي:

نعلم أن اللغة الأم وليدة البيئة، والطفل أسير مجتمعه، فهو لا يتكلم كلام أمه البيولوجية كما يعتقد البعض، أو كما يدل عليه المفهوم اللغوي للغة الأم، لأن الطفل في مرحلة التلغية ينغمس في الحمام اللغوي عن طريق أبويه أو الوسائل التي يسمع لها يوميًا: تلفاز، ألعاب لغوية، كما قد يسمع في البيت والدين يتكلمان لغتين مختلفتين، ويصبح لسانه مزدوجًا، ويتأثر بهما وبالشخص الأقرب إليه^{(**) 2}.

وعلى العموم فإن الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى، لأن اللغة عند الأطفال مسألة فضاء، فيتكلم الكلام في وقت معين واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها ممن يحيطون

^(*) - لأن الأم المعاصرة أصبحت تغادر البيت للعمل، وتستعين بالحاضنة.

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 5.

^(**) - هذا ما يراه كرايشن crachent في نظرية " الإدخال اللغوي " على أن قدرة الإنسان على الكلام لا تأتي من التعلم الواعي الذي ينتجه، بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية حاملًا يحتك بغيره، ولا يقوم التعلم الواعي إلا بدوره المحرر أو المراقب فحسب. ينظر: صالح بالعيد، اللغة، مجلة اللغة الأم، ص 5.

² - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 5.

به، فمثلاً طفل يولد من أب وأم لهما لغة ما، وينشأ في محيط غير لغة الأم والأب فتصبح اللغة هنا هي لغة الشارع.¹

ج- التعريف السياسي:

إن اللغة الأم ليست أداة اتصال تعبر بواسطتها عن المفاهيم والأفكار فقط، فهي عنصر جوهري من العناصر المكونة للثقافة والفكر والهوية، واللغة الأم التي يقر بها هذا التعريف هي التي يرسمها الدستور، وهي لغة أم فوق كل الأدعاءات اللغوية التي يتواصل بها المجتمع، وبعد باقيها لهجات لا تلقى حُظوتها، وستخلف بعدها عمليات وتصبح محل جدل. ومن هنا فيعول على المدرسة باعتبارها مكانا لحفظ التوازنات اللغوية الإيجابية في تعميق مفهوم اللغة الأم وهي اللغة الرسمية.

كما يستهدف التعريف السياسي التوحيدي اللغوي الذي هو ترميز للوحدة الوطنية، وفي هذا التعريف كثرت الآراء حتى اختلطت بالجانب الإيديولوجي، إلى أن أطلق على اللغة الرسمية إسمت الوحدة الوطنية.²

د- التعريف الديني:

يقرب كثير إلى التعريف السياسي فيرى أن اللغة من جنس الدين، الدين المقدس، واللغة التي نزل بها الدين مقدسة، وتعلو عن كل أشكال التواصل الأخرى، فهي اللغة الأم، وتمتلك سلطة ملحوظة وتمارس نفوذاً كبيراً وتعد اللغة النموذجية التي لديها قوة فرص نفسها بسبب ترفعها عن خصائص اللهجات، وهذا مثل العربية عند المسلمين فتعد لغة أم بحكم قدسيته، فهي من الواجب على اعتبار أن الدين الإسلامي نزل بها وما لا يتم به الواجب فهو واجب.³

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 6.

² - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 6.

³ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 7.

هـ- التعريف الشعبي: (*)

اللغة الأم هي لغة المساواة وتكافؤ الحظوظ، تعمل على تجنب التمييز بين اللغات والفئات وكل لغة تواصل في البلد هي اللغة الأم، ويمكن أن تشكل مجموعة لغوية متعددة وكلما تأخذ تسمية موحدة بحكم أن لا تعالي للغة أخرى، ولو كانت هناك لغات رسمية، رغم ما فيها من تفاوت في فاعلية اللغات ودورها في المجتمع والرقعة الجغرافية التي تتواجد فيها، ومن ناحية المشافهة والتحرير. وهذا التعريف يستمد بعض الباحثين من اللسانيات التي لا تفرق بين اللغة واللهجات، باعتبار كل وسيلة تواصل هي لغة وهؤلاء يضيفون بأن كل لغة هي لغة أم، وقد يصبح في البلد أكثر من لغة أم.¹

و- التعريف اللساني:

تقول الأستاذة " Louise Dabene " هي تلك اللغة التي يتلقاها في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللغة، والتي يعيش فيها التلميذ لذلك بالعربية بالنسبة للجزائر فترى الباحثة بأنه شرطاً أساسياً وهو أن تلقى اللغة في الوسط المدرسي، ولا يكفي أن تكون شفاهية، تكون اللغة الأم تارة لهجة عربية وتارة لهجة بربرية.

وهي في الحالتين معاً لغة شفاهية، وقد كان الانتقال إلى الكتابة يتم باللغة الكلاسيكية وما يقصد هنا باللغة الكلاسيكية هي اللغة الرسمية التي تعبر عبرها كل الأداءات اللغوية الأخرى.²

« وهكذا تتجاذب هذه التعريفات حسب المنطق الذي اعتمد كفاتحة للتعريف، ولذا فإن مصطلح لغة الأم متعددة العناصر ومتشعبة الفروع، ولكنها تعني تلك اللغة التي تستعمل بشكل طبيعي من قبل جماعة لغوية، ويمكن أن تهدّب في المدرسة، وهي لغة البلد والانتماء والهوية التي تستطيع الحيلولة دون الاندماج والتلاشي في الثقافة الأجنبية، تحمل الجوهر اللغوي والمفاهيم

(*) - من الشعب ومعناه اللغوي: " الجماعة الكبيرة" ترجع لأب واحد وهو أوسع من القبلية والجماعة من الناس تخضع لنظام اجتماعي واحد، والجماعة تنكلم لساناً واحداً. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004 م، ص 483.

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 7.

² - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 7، 8.

الإيديولوجية باعتبارها اللغة الأصل قبل أن يختلط بها غيرها، وليست تلك اللغة التي يتعلمها المهاجر بعد ما اكتسب لغته هي المصدر، مثل الكتاب الأول الذي خطه صاحبه، وقد تكون ظاهرة أو مخفية، والمخفية يجب أن يظهر أثرها في التدريس.

ويمكن تبسيط مستويات لغة الأم التي تتحدّد في اتجاهين هما:

- أ- اللغة العامة التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل العادي وهي مكتسبة.
- ب- اللغة العلمية والتكنولوجية ويتم تعلمها بشكل اختياري ووفق قرارات فردية وحكومية، وتعد زيادة في رأس المال البشري للفرد والمجتمع»¹.

3- الفرق بين اللغة الأم ولغة الأم:

قد يصادفنا أثناء العودة إلى المراجع اللغوية توظيف وتداخل للمصطلحي اللغة الأم ولغة الأم دون تمييز، والأغرب من ذلك كله أنهما قد يستعملان في آنٍ واحد.

أ- اللغة الأم: (Langue Mère):

يحيلنا الحديث عن اللغة الأم إلى الحديث عن الأسرة اللغوية، مثل: الأسرة "السامية" التي تضم اللغة العربية واللغة العبرية، والحبشية، السريانية، فاللغة الأم هي اللغة "السامية" التي تتفرع عنها اللغات الأخرى منها...²

ويعرف "محمد أحمد العمارة" اللغة الأولى (اللغة الأم) « وهي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة، وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربعة من المنشأ، وإنها عادات يقلد بها الطفل والديه ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكْتساب»³.

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص8.

² - ينظر: بن أعراب زهرة، تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)، مجلة اللغة الأم، ص 50.

³ - محمد أحمد العمارة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002 م، ص 51.

كما عرفها "حسن ظاظا" بأنها: « لهجة الإنسان ولغته التي جُبلَ عليها، فأعتادها ونشأ عليها».¹

ب- لغة الأم: (Langue Maternelle)

يصعب علينا إيجاد تحديد موحد لهذا المصطلح، إذ أننا نجد في البلد الواحد مجموعة من اللغات "لغة المستعمر مثلاً، ولغة البلد" فأيهما تعد لغة الأم.

ومن الناحية اللغوية عندما نقول لغة الأم، نفهم من ذلك اللغة التي يأخذها عن والديه ولكن في واقع الأمر ليس بهذه البساطة، لأن لغة الأم "تراث مكتسب بعد الولادة مأخوذة بواسطة الشخص الحاضر أمّا كان أو شخصاً آخر من نفس الجماعة التي ولد فيها الطفل، أو من أي جماعة بشرية أخرى".

إذن الطفل لا يتعلّم اللغة من والدته بالضرورة، بل يتعلمها من بيئته التي ينشأ فيها، فليس مستبعداً أن نجد طفلاً يتحدث لغة تختلف عن لغة والديه.²

ولهذا يرى بعض اللغويين ضرورة إيجاد دليل لمصطلح لغة الأم فيقترحون مثلاً مصطلح "لغة المنشأ" على اعتبار أن الطفل يأخذها من محيطه وهناك من يفتّح أن تعطى اللغات أرقام، فتأخذ لغة الأم رقم "01" لأنها الأولى التي يتعلمها الطفل ويتم اكتسابها بطريقة تلقائية.

والنتيجة أننا كلما وجدنا مقياساً نحاول به تحديد لغة الأم تحديداً دقيقاً، مثل كونها لغة الوالدة الأولى المكتسبة، أو المتلقاة بشكل عفوي... نجد أن هذا المقياس متذبذب وقابل للمناقشة والانتقاد، فكل المقاييس السالفة الذكر نسبية، وحتى التسميات الجديدة التي اقترحها بعض اللغويين لها

¹ - حسن ظاظا، اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، سورية، ط1، 1990 م، ص 122.

² - ينظر: بن أعراب زهرة، تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)، ص 51، 50.

مآخذها، لذلك ترى "لويزديفان" أن حل المشكل لن يكون بتغيير الدال (le significant) ولكن يجب أن يكون على مستوى المفهوم ذاته أي المدلول (le significant).¹

¹ - بن أعراب زهرة، تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)، ص52.

III. اللغة الأجنبية:

وينظر للغة الأجنبية عادة على أنها مجرد راقد لاكتساب المعرفة، والاطلاع على ما يجري في المجتمعات التي تتكلمها، لا على أنها تعبير عن هوية وانتماء وحضارة وقيم.

إن تسمية (لغة أجنبية) تقابلها (اللغة الثانية)، وتطلق عادة لتحديد اللغة الطارئة على متكلمي اللغة القومية المختلفة عن لغة المنشأ (الأم) في كثير من أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية وطرق إنتاج الدلالة، كما أنها أقل ارتباطاً بالأبعاد الفردية والجماعية للمجتمع.

أو هي اللغة التي تبدو غريبة على المتعلمين عند مصادفتها في مراحل التعليم الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية قائم على البرمجة المسبقة في سن تالية لاكتساب اللغة القومية، ومن ثم فإنها لا تؤثر بشكل واضح في نمو المتعلم ونضجه.¹

وإننا حين نسعى إلى أن نتعلم لغة ثانية، اللغة الفرنسية مثلاً، إنما نحاول أن نحز قدر الإمكان كفاية لغوية، فالتلميذ لا يتعلم اللغة الأجنبية عبر اكتساب عادات آلية، إنما يتعلمان عبر اكتشاف قواعد اللغة من خلال المعطيات اللغوية التي يتزود بها.²

إن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية يرمي إلى مجموعة من الاعتبارات ومنها؛ كسر الحواجب الثقافية بين حضارته وحضارة اللغة الهدف، وإشاعة روح التسامح وإقامة تفاهم عالمي، ونضيف إلى ذلك أنها تساهم في توسيع مدارك التلميذ العقلية وتدريبه على الاستيعاب المتواصل للمعرفة، فجميع أن نتعلم اللغات لكن ليست على حساب اللغات الوطنية.³

¹ - ينظر: نواري سعودي، أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012 م، ص 118.

² - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985 م، ص 69.

³ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 41.

IV. مستويات استخدام اللغة:

ليس بمقدور أحد أن يدرس اللغة من جميع جوانبها دفعة واحدة، وإنما يدرس كل جانب على حدة، ليسهل له رؤية أبعاده وتناول جزئياته، وهذه الجوانب المختلفة للدراسة اللغوية تسمى (مستويات الدرس اللغوي) في مصطلح علماء اللغة المحدثين ومناهج بحثهم.¹

وعلى هذا فإن دراسة أي لغة تنقسم إلى مستويات أهمها هي:

1- مستوى الأصوات^(*) phonology: ويدرس أصوات اللغة من جوانب مختلفة، فإن كان

يدرسها من دون النظر إلى وظائفها، بل يحلل الأصوات الكلامية ويصنفها مهتما بكيفية إنتاجها وانتقالها، واستقبالها، فإن علماء اللغة يطلقون عليه اسم "علم الأصوات العام phonetics". وإن كان يدرس الأصوات من حيث وظيفتها فإنهم يطلقون عليه اسم "علم الأصوات الوظيفي phonology"، وإن كان يهتم بدراسة التغيرات التاريخية في الأصوات فإنهم يطلقون عليه اسم "علم الأصوات التاريخي Diachronic-phonetics".

2- مستوى الصرف Morphology: أو مستوى دراسة الصيغ اللغوية، وبخاصة تلك

التغيرات التي تعترض صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا.

3- مستوى النحو syntax: الذي يختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية

ودراسة تركيب الجملة.

4- مستوى الدلالة semantics: الذي يختص بدراسة معاني الكلمات.²

¹ - محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002 م، ص 31.

^(*) - إن الاهتمام بالظاهرة الصوتية كان هو الأساس الأول المعول عليه في وضع المعايير التأسيسية للنحو العربي، ينظر: نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، د ط، 2000م، ص 26.

² - محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 31.

5- مستوى المعجم **lexicography**: ويستمد وجوده من علم دراسة تاريخ الكلمات

وعلم الدلالة. ويضاف إلى ذلك اهتمامه ببيان كيفية نطق الكلمة، ومكان تغييرها وطريقة هجائها وكيفية استعمالها في لغة العصر الحديث.¹

بيد أنه لا يمكن فصل المستويات بعضها عن بعض وإنما هو من باب تسهيل الدراسة فقط، لأنه لا يمكن دراستها كبنية متماسكة.

¹ - محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص32.

المبحث الأول: المستوى الصوتي

المطلب الأول: الجانب النظري

تمهيد:

إن أي لغة من لغات العالم تحتوي على أربعة مستويات موزعة على النحو الآتي: البداية بالمستوى الصوتي ويليه المستوى الصرفي ثم المستوى النحوي وأخيرا المستوى المعجمي.

حيث أننا في هذا الجانب من الدراسة سنقف أولاً على المستوى الصوتي الذي يمثل المستوى الأول من مستويات اللغة - المذكورة آنفا - والذي بدوره يركز عن الجانب المنطوق من اللغة، وقد لقي اهتماماً من قبل اللغويين منذ القديم فظهرت الدراسات الصوتية عند اليونان والرومان والهنود كما لا ننسى دور العرب أيضاً على الرغم من اختلاف توجهاتهم فتجد منهم النحاة وعلماء الأصول والفلاسفة... إلخ.

وفي دراستنا للمستوى الصوتي قسمناه إلى جانبين أولهما نظري حيث ضم التعريف بالصوت، وكذلك دراسة ظاهري النبر والتنغيم، كما أشرنا إلى العوامل المتحكمة في التغيير الصوتي، أما بالنسبة للجانب الثاني التطبيقي فقد قمنا فيه بإسقاط من أشرنا إليه في الجانب النظري على اللغة الأم ((اللغة العامية))، والهدف من وراء هذا كله هو بيان أوجه الشبه بينها وبين اللغة الثانية ((اللغة الفرنسية)).

1) تعريف الصوت اللغوي:

الصوت اللغوي هو ما يعبر عنه القدماء بلفظ الحرف، وهو أصغر وحدة منطوقة مسموعة يمكن الإحساس بها عند التحليل اللغوي، ولا يمكن النطق بها إلا من خلال مقطع يكون فيه الصامت مصحوبًا بالصائت أو الصائت مصحوبًا بالصامت.¹

أ- لغة: عرف "ابن منظور" الصوت لغة في معجمه لسان العرب بأنه: «الجرس... وقد صات يصوت ويصات صوتًا وأصات، وصوت به كلُّه نادی».²

أما في المعجم الوسيط فقد حددّ بأنه: «الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة من اهتزاز جسم ما».³

فمن خلال التعريفين نستنتج أن الصوت هو جرس ناتج عن اهتزاز جسم ما أو اصطدام جسم آخر.

ب- اصطلاحًا: يمكن تعريف الصوت اللغوي بأنه: «ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك كُنْهها».⁴

كما عرفه "ابن سينا" بأنه: «تموج الهواء ودفعه بقوة وسرعة بأي سبب كان».⁵

¹ - ينظر: صبري المتولي، أجازته شوقي ضيف، دراسات في علم الأصوات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، كلية الآداب جامعة القاهرة، د ط، 2004 م، ص 25.

² - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 2، د ط، د ت، ص 57.

³ - معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004 م، ص 557.

⁴ - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د ط، د ت، ص 5.

⁵ - محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 152.

أما في الاصطلاح العلمي فإنَّ الصوت^(*) هو "الأثر السمعي الذي تحدثه موجات ناشئة عن اهتزاز جسم ما"، طبعياً كان أو صناعياً، عن قصد أو غير قصد.¹

وبذلك فإن هذا التعريف العلمي ينطبق على كلّ الأصوات الطبيعية والصناعية في الوجود، وعليه كان لابدّ من البحث عن مصطلحات خاصة تميّز الأصوات التي تدخل في عملية التواصل اللغوي الإنساني عن غيرها.

ويستعمل الناس - إذن - في تواصلهم أصواتاً لغويّة وأخرى غير لغويّة كالصفير والأنين وغيرها، وللتمييز بينهما اقترح علماء اللغة بديلاً للصوت بمعنييه:

➤ العام: (Le son = the sound)

➤ والصوت^(*) بدلالته على الصوت البشري (la voix = the voice) وهذا البديل هو مصطلح "الفونيم" (phomème).²

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن للصوت وجهين: وجه عام، ووجه خاص.

^(*) - يحدث الصوت من احتكاك جسم بآخر لينجم عن ذلك الاحتكاك اهتزازات صوتية تنتقل في الأوساط المحيطة بهذا المصدر، حتى تصل إلى آذان السامعين، وتسير بسرعة قدرت بحوالي 332 مترًا في الثانية.

¹ - عادل مخلو، علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط 1، 2009 م، ص 87.

^(*) - تقتضي عملية الصوت ثلاثة عناصر: 1. وجود جسم في حالة تذبذب، 2. وجود وسط تنتقل فيه الذبذبة الصادرة عن الجسم المتذبذب، 3. وجود جسم يستقبل هذه الذبذبات. ينظر: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 152، 153.

² - عادل مخلو، علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، ص 87.

(2) الفونيم:

ربما لم يختلف حول أي نظرية من نظريات اللغة كما اختلف حول نظرية الفونيم^(*) بحيث هناك من أيد هذه النظرية ودافع عنها في جانب والمهجوم عليها والانتقاص منها في جانب آخر. ولعل آخر دفاع وأكثر حمس لهذه النظرية هو ذلك الذي لخصه "Kranchy" في قوله: «إن اكتشاف الفونيم يعد واحد من أهم الانجازات التي حققها علم اللغة».¹ وقوله: «إن ذلك يعادل اكتشاف الطاقة النووية، لأن هذا الكشف في مجال علم اللغة أدى إلى ثورة في التفكير اللغوي...».²

أما الرافضون لهذه النظرية والمهاجمون لها، فقد كان معظمهم من مدرسة لندن اللغوية وعلى رأسهم "فيرث"^(**).

حيث يقول "فيرث" ملخصاً سبب رفضه: «نحن لا نجد أي وحدة أو جزء وحدة يمكن أن تسمى (فونيم) بالإضافة إلى أن هناك تحليلات مختلفة ليست جيدة - رأيه - قد قدمت حول نظرية الفونيم».³

ويأتي هذا المصطلح الصوتي الجديد من تعريب اللفظة الروسية "fonéma"، وكان "بودوان دي كوتناي" أول من استخدمه بالمعنى الاصطلاحي.⁴

(*) - أول من استخدم المصطلح "فونيم" كان "Defrich Desgenettes" في اجتماع الجمعية اللغوية الفرنسية في مايو 1873 م، ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1997 م، ص 169.

¹ - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 165، 166.

² - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 166.

(**) - فيرث بيوركشير: من مواليد 1890م، في بريطانيا، من أهم المجالات التي نظر فيها: المكون الاجتماعي والتحليل اللغوي والصوتيات الوظيفية.

³ - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 166، 167.

⁴ - ينظر، عادل مخلو، علم الأصوات بين القدامى والحديثين، ص 88.

أ- تعريف الفونيم:

لقد عرف "دي سوسير" الفونيم بأنه: «هو الحدث اللغوي المنطوق على نحو ما، المسموع على النحو المؤلف، لدى أبناء الجماعة اللغوية الواحدة، بحيث لا تخفي موارد السياق شيئاً من خصائصه».¹

أما "تروبتسكوي"^(*) فقد وضع تعريفاً مختصراً للفونيم: «الفونيم هو أصغر وحدة صوتية مميزة بين المعاني».²

والفونيم كذلك هو الوحدة المتميزة الصغرى التي يمكن تجزئ سلسلة التعبير إليها، ويرى بعضهم أن الوحدة الصغرى هي الصوت الكلامي "speech sound" أو ألفون "phone"^(**).³ ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن الفونيم هو أصغر وحدة لغوية تفرق بين المعاني. ومثال ذلك: "قال/سال" فالقاف والسين فونيمات لأنّه بتغيّرهما تغيّر المعنى وتمايز بين الكلمات.

ب- فونيمات اللغة العربية:

تحتوي اللغة العربية الفصحى على خمسة وثلاثين فونيماً تركيبياً موزعة على النحو التالي:

■ ثلاثة فونيمات للعلل القصيرة short voweles وهي:

- الكسرة القصيرة –
- الضمة القصيرة ُ
- الفتحة القصيرة َ

■ ثلاثة فونيمات للعلل الطويلة long vowels وهي:

¹ – سمير شريف استيتيه، اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، ص 67.

^(*) – نيكولا تروبتسكوي: من أبرز أقطاب مدرسة براغ، من مواليد 1908م، حضر أطروحته حول مستقبل اللغة الهندو أوروبية، ومن مؤلفاته: مبادئ الفونولوجيا، توفي 1938م.

² – ينظر: عادل مخلو، علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، ص 89.

^(**) – مرتبط بدراسة اللهجات لأنها هي التي تقدم مثل هذه التنوعات الصوتية، ينظر: عادل مخلو، علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، ص 89.

³ – أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 161.

- الكسرة الطويلة (ياء المد) ي.
- الضمة الطويلة (واو المد) و.
- الفتحة الطويلة (الألف) ا.

■ ثلاثة فونيمات للأنصاف العلل **semi vowels** وهي:

الواو، الياء

ج- سبعة وعشرون فونيمًا للسواكن **consonant** وهي:

الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزاي، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاد، الظاء، العين، الغين، القاف، الكاف، اللام المرققة، اللام المفخمة، الميم، النون، الهاء.¹

(3) ظاهرتي النبر والتنغيم:

1. النبر:

1.1 تعريفه:

أ- لغة: ورد في معجم الوسيط « نَبَرَ الشيء نبراً: رفعه ويقال نبر في قراءته أو غناءه، رفع صوته والنبر في النطق: إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق».²

أما " ابن منظور " فقد عرف النبر في لسان العرب بأنه: «ارتفاع الصوت، فمن خلال نبر الرجل نبرة، إذا تكلم بكلمة فيها علو».³

فمن خلال التعريفين نستنتج أن النبر هو ارتفاع الصوت وإبرازه.

1- ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 313، 314.

2- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص 227.

3- ابن منظور، لسان العرب، ص 189.

ب- اصطلاحًا:

النبر في الدرس الصوتي «ارتفاع يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجله نسبيًا من بقية المقاطع التي تجاوزه».¹

وقد عرفه الدكتور "محمد السعران" بقوله: «هو درجة أو قوة النفس التي ينطبق بها الصوت أو مقطع».²

أما الدكتور "أحمد مختار عمر" فالنبر عنده: «النبر ليس إلا شدة في الصوت، أو ارتفاعًا فيه، وتلك الشدة والارتفاع تتوقف على نسبة الهواء المندفع من الرئتين، ولا علاقة له بدرجة الصوت أو نغمته الموسيقية».³

أما بعض علماء اللغة الغربيين يعرفونه بأنه: «طاقة زائدة في النطق للمقطع المنبور ينتج عنها نطق المقطع أعلى وأطول من المقاطع الأخرى في نفس الكلمة، أو هو البروز المعطى للمقطع واحد داخل الكلمة».⁴

1. 2 أنواعه: للنبر عدة أنواع^(*) أهمها: نبر الكلمة ونبر الجملة.

أ- نبر الكلمة:

فالنبر في الكلمة يلعب دورًا تمييزيًا - في بعض الأحيان - فيفَرِّقُ بين الصيغ أو المعاني فيها، بحيث لا يفهم المراد إلا بوجوده.⁵

وقد حدد مواضع النبر في الكلمة كما يأتي:

¹ - كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2000 م، ص 512.

² - عبد القادر الجليل، الدلالة الصوتية والصرفية في لهجة الأقاليم الشمالي، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1، 1997 م، ص 73.

³ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 213.

⁴ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 213.

^(*) - وهناك أنواع أخرى للنبر منها: النبر الأولي والنبر الثانوي، النبر الضعيف، ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الدلالة الصوتية والصرفية في اللهجة الإقليم الشمالي، ص 74.

⁵ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 214.

أ- 1- النبر على المقطع الأخير: يتحقق وجود النبر على المقطع الأخير في صورتين:

- أن يكون المقطع مكوناً من صورتين ساكنتين بينهما صوت لين طويل، كقوله تعالى: «لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ» البقرة الآية 52.

ففي هذه الحالة يكون النبر على المقطع الأخير من كلمة "تشكرون" وهو "رون".^(*)

- أن يكون المقطع مكوناً من صوت ساكن يليه صوت لين قصير، يقع بعده صوتان ساكنان، وتتحقق هذه الصورة في الوقف على الكلمة المختومة بحرف مشدد حال الوقف عليه، كما في قوله تعالى: «إِلَىٰ رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمُسْتَقَرُّ». القيامة الآية 12.

وفي هذه الحالة يكون النبر على المقطع الأخير من كلمة "المستقر" وهو "قر"^(**).

- أ- 2- النبر على المقطع الذي قبل الأخير: ويتحقق النبر على هذا المقطع، إذا لم يكن المقطع الأخير من النوعين السابقين، ومثال ذلك كلمة "يذهبكم" الواردة في قوله تعالى: ﴿إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ أَيُّهَا النَّاسُ وَيَأْتِ بِآخِرِينَ وَكَانَ اللَّهُ عَلَىٰ ذَلِكَ قَدِيرًا﴾ النساء الآية: 133.

فهي مكونة من هذه المقاطع: يذ، هب، كم، فالنبر يقع على الذي قبل الأخير وهو "هب".

- أ- 3- النبر على المقطع الأول: ويتحقق ذلك إذا كانت الكلمة مكونة من ثلاث مقاطع متماثلة، ككلمة "كتب". كما وردت في قوله تعالى: ﴿كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ المجادلة الآية: 21.¹

^(*) - رون: مكونة من الراء وهي ساكنة، ومن الواو اللينة وهي لين طويلة، ومن النون وهي ساكنة. ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص216.

^(**) - قر: مكونة من صوت ساكن، وصوت لين قصير، صوتان ساكنان. ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص216.

¹ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص216، 217.

ب- نبر الجملة^(*):

يقوم هذا النوع من النبر على الضغط على كلمة معينة في إحدى الجمل المنطوقة، لتكون أوضح من غيرها من كلمات الجملة، وذلك للاهتمام بهذه الكلمة أو التأكيد عليها، ونفي الشك عنها من المتكلم أو السامع.¹

ومثال ذلك إذا سأل رجل صاحبه قائلاً: «هل صَلَّيْتَ الفجر في المسجد؟» وأبرز كلمة معينة بأن أوضحها بأن أوضحها صوتياً أكثر من غيرها في الجملة كان ذلك دليلاً على غرض مقصود، فقد يكون الاهتمام الذي علق بذهن المتكلم متجهاً إلى الصلاة بذاتها، وقد يكون متجهاً إلى صلاة الفجر عينها، أو إلى ارتباطها بالمسجد بوقوع صاحبه فيه. وقد يكون المتكلم مسلماً بكل ذلك إلا أنه يشك في مكان حدوث صلاة صاحبه وهو المسجد.²

2. التنعيم:

التنعيم هو "رفع الصوت أثناء الكلام".³

وقد عرفه الدكتور "تمام حسان" هو: «الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في السياق، والتنعيم يؤدي وظيفة دلالية كالمورفيمات تماماً، وهذا واضح في كثير من اللغات البشرية». ⁴ وأغلب استعمالاته في اللغة للدلالة على معان مضافة كالاستفهام، التأكيد والدهشة، الطلب، الأمر، الغضب، الرضا، واللهفة... إلخ.

ومثال ما حذف منه حرف الاستفهام، قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ لَكَ، تَبْتَغِي مَرْضَاتَ أَزْوَاجِكَ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ سورة التحريم الآية الأولى.

(*) - نبر الجملة: هذا اللون شائع في جميع اللغات لأن الرغبة في تأكيد ناحية أو الإشارة إلى أمر، لا تخلو منه رغبة متكلم في أي لغة من اللغات.

ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 219.

¹ - ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 219.

² - ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 219.

³ -- حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 1999م، ص 103.

⁴ - حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، ص 103.

فجملته "تبتغي مرضات أزواجك" جملة استفهامية والذي دل عليها، مع عدم وجود أداة الاستفهام هو تنغيم الاستفهام.¹

وقد أطلق الدكتور "إبراهيم أنيس" على التنغيم مسمى موسيقى الكلام - موجود في معظم لغات العالم - ومعظم أمثلة التنغيم في العربية (ولهجاتها) من النوع غير التمييزي الذي يعكس إما خاصة لهجية، أو عادة نطقية للأفراد، ولذا فإن تقعيده أمر يكاد يكون مستحيلاً وكل المحاولات التي قدمت حتى الآن لدراسة التنغيم في اللغة العربية قامت على اختيار نغمات الصوت بالنسبة لفرد معين داخل هذا المستوى، ولكن التنوع بين الأفراد في هذه الناحية يحول بين الباحث وبين النتائج، وأكثر ما يستخدم التنغيم في اللغات للدلالة على المعاني.²

فالجملة الواحدة قد يتنوع معناها بتنوع صور نطقها، وكيفية التنويع في موسيقاها، مثل: عبارة يا إلهي! فقد تعني التحسر أو الزجر أو عدم الرضا أو الدهشة... إلخ.³

¹ -عبد القادر عبد الجليل، الدلالة الصوتية والصرفية في اللهجة الإقليم الشمالي، ص79.

² -ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص366.

³ -كمال بشر، علم الأصوات، ص534.

4) المقطع الصوتي:

من اللافت للنظر أنه ليس هناك حتى الآن تعريف واحد متفق عليه، يمكن أخذه منطلقاً للدراسة المقطع الصوتي. فيمكن القول أن المقطع من حيث بناؤه المثالي أو النموذجي أكبر من الصوت، وأصغر من الكلمة.¹

1- تعريفه:

هو "الدفع الهوائية التي تضم وحدة صوتية لا يمكن تجزئتها إلى أقل منها لبساطتها". ويعرف المقطع أيضاً «أصغر وحدة صوتية يمكن النطق بها ويستطيع المتكلم أن ينتقل منها إلى غيرها من أجزاء الكلمة».²

2- أنواعه:

تنقسم المقاطع إلى أنواع هي:

الأول / مقطع قصير:

ويتكون من صامت + حركة قصيرة مثل: حركات الفعل ((كتب)) فكل حرف مع حركته يمثل مقطعاً قصيراً.

الثاني / مقطع طويل مفتوح:

ويتكون من صامت + حركة طويلة مثل: الكاف وحركتها في "كاتب".

الثالث / مقطع طويل مقفل بصامت:

ويتكون من صامت + حركة قصيرة + صامت مثل: "لم، وكم، ولن". وهناك صورتان مقطعتان تردان في النطق في حالة الوقف غالباً وهما:

¹ - ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، ص 503.

² - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 203.

الرابع / مقطع مديد مقفل بصامت:

ويتكون من صامت + حركة طويلة + صامت مثل: الفعل "كان" وكذلك "بان، وهان، وخان، وقال".

الخامس / مقطع مديد مقفل بصامتين:

ويتكون من صامت + حركة قصيرة + صامتين، مثل: كلمة "بدر، وبجر، نهر".

السادس / مقطع خاص باللغة العربية:

ويتكون من صائت + صامت: مثل: اجتهد...

ويتعلق هذا النوع بهمزة الوصل في اللسان العربي، وهذا المقطع هو مقطع وظيفي.¹

5) مخارج الأصوات عند المحدثين:

مخارج الأصوات في العربية الفصحى إحدى عشرة، ابتداء من الحنجرة حتى الشفتين وهي:

أ- **الحنجرة:** ويسمى الصوت الخارج منها صوتاً حنجرياً، والأصوات الحنجرية هي: الهمزة، والهاء، ويعد بعض المحدثين الهاء صوتاً حلقياً.

ب- **الحلق:** ويسمى الصوت الخارج منه حلقياً، والأصوات الحلقية هي: العين والحاء.

ج- **اللهاة:** ويسمى الصوت الخارج منها لهوياً، والقاف هو الصوت الوحيد الذي يخرج منه.

د- **الطبق:** يسمى الصوت الخارج منه طبقياً، وهذه الأصوات هي: الكاف والغين، والحاء.²

هـ- **الغار مع مقدم اللسان:** ويسمى الصوت غارياً، ويتم خمسة أصوات هي:

■ طول العلة: الكسرة وياء المد.

■ نصف العلة: الياء والشين والجيم.

و- **الغار والطبق اللين مع وسط اللسان:** ويتم فيه إنتاج صوتي علة هما: الفتحة والألف.³

¹ - ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإزريطة، الإسكندرية، د ط، 2006، ص 132، 133.

² - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 167، 168.

³ - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 317، 318.

ز- **الثثة:** ويسمى الصوت الخارج منها لثويًا، وتعد أصوات: اللام والراء، والنون لثوية لخروجها من اللثة، ويساعد التجويف الأنفي في إنتاج صوت النون.

ح- **الأسنان مع اللثة:** وتسمى أصوات: الدال، والضاد والتاء، الطاء، والزاي، والسين، والصاد، "أسنانية لثوية".

ط- **الأسنان:** ويسمى الصوت الخارج منها أسنانيًا، وتعد أصوات: الدال والطاء والثاء أسنانية.

ي- **الشفة واللسان:** ويسمى الصوت الخارج منهما شفويًا أو أسنانيًا، ويسمى صوت الفاء، شفويًا أسنانيًا.

ك- **الشفة:** ويسمى الصوت الخارج منها شفويًا، وهي: الباء والميم.¹

6) العوامل المتحكمة في التغيير الصوتي:

تتحكم في التغيير الصوتي مجموعة من العوامل منها ما يتعلق بالجانب البيئي أو الجغرافي، ومنها ما يتعلق بالحالة النفسية للمتكلم، كما تتدخل عوامل أخرى كنظرية السهولة ونظرية الجهد الأقوى.

1- أثر البيئة الجغرافية في التغيير الصوتي:

للظروف الجغرافية والمناخية تأثير كبير على أصوات اللغة، فشدة الطبيعة أو ليونتها تنعكس على الناس فتطبعهم، ويظهر ذلك في الأصوات المنطوقة.²

2- الحالة النفسية وأثرها في التغيير الصوتي:

يرجع بعض اللغويين التغيرات الصوتية التي أصابت لغات كثيرة إلى أسباب نفسية، فالاستنفار الدائم الذي يعيشه مجتمع معين يولد قلقًا وتوترًا نفسيين يحدده نوع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، واعتزاز الشعب بقوته، وعنفوانه يؤديان إلى أسلوب خاص من التراكيب اللفظية التي تميل إلى شدة،

¹ - محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص168.

² - ينظر: الجليلاني بن يشو، بحوث في اللسانيات - الدرس الصوتي العربي - مصطلحات المماثلة والمخالفة وظواهرهما في العربية الفصحى، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2006م، ص37.

وكذلك الرخاء والاستقرار يولدان حالة الاسترخاء والميل إلى الدعة، وبالتالي تميل أصوات اللغة إلى الانتقال من الشدة إلى الرخاوة.¹

3- اختلاف أعضاء النطق من جيل إلى جيل باختلاف البيئات والأجيال:

يكاد علماء اللغة يجمعون أن أعضاء النطق تختلف بعض الشيء في بنيتها واستعدادها باختلاف الشعوب وباختلاف الظروف المحيطة بكل شعب فحنجرنا وأوتارنا الصوتية، وألسنتنا وحلقنا تختلف عما كانت عليه عن آبائنا الأولين من حيث بنيتها الطبيعية واستعدادها للنطق. غير أن هذا الاختلاف لا يبدو أثره بشكل واضح إلا بعد زمن طويل باعتبار أن التطور الطبيعي المطرد لأعضاء النطق يسير ببطء وتدرج، وأن تغير الأصوات من جيل إلى جيل ليس إلا نتيجة تطور عضلي في أعضاء النطق، فقد تبع الاختلاف في تكون أعضاء النطق تغير في الأصوات.²

4- نظرية الجهد الأقوى وتأثيرها في التغير الصوتي:

يذهب أنصار هذا القانون إلى القول إن الصوت الذي يمتلك هيمنة، وقوة في صفاته وخصائصه الصوتية يؤثر في الصوت المجاور له، وإذا عدنا إلى تراثنا اللغوي، فإننا نجد أن النحويين العرب أشاروا إلى نظرية الأقوى، وبالضبط في سياق حديثهم عن مقاييس الإدغام حيث جعلوا التأثير الإدغامي دائماً للصوت القوي فقد نص " أبو محمد البطلوسي " (ت 521 هـ) على أن الصوت الأضعف يقلب إلى الأقوى ولا يقلب إلى الأضعف.³

5- نظرية السهولة في التغير الصوتي:

يميل الإنسان بطبعه إلى الاقتصاد في المجهود العضلي عند التعبير فيلتمس أيسر السبل وأسهلها محاولاً التخلص من الأصوات العسيرة، للوصول إلى ما يهدف إليه من إبراز المعاني وإيصالها إلى المتحدثين معه.

¹ - ينظر: الجيلاني بن يشو، بحوث في اللسانيات- الدرس الصوتي العربي - مصطلحات المماثلة والمخالفة وظواهرهما في العربية الفصحى، ص39.

² - ينظر: الجيلاني بن يشو، بحوث في اللسانيات- الدرس الصوتي العربي - مصطلحات المماثلة والمخالفة وظواهرهما في العربية الفصحى، ص41.

³ - ينظر: الجيلاني بن يشو، بحوث في اللسانيات- الدرس الصوتي العربي - مصطلحات المماثلة والمخالفة وظواهرهما في العربية الفصحى ، ص43.

وقد أشار النحويون العرب القدامى إلى مثل هذه النظرية عندما صنفوا الحركات إلى خفيفة كالفتحة وثقيلة كالضمة والكسرة، وعندما وصفوا الحرف بالخفة كالحروف الشفوية، وجعلوا الحروف تتدرج في الصعوبة كما أوغلت عمقًا في جهاز النطق.¹

¹ - ينظر: الجيلاني بن يشو، بحوث في اللسانيات - الدرس الصوتي العربي -، ص 47، 48.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.

أولا/التأثيرات الإيجابية للغة الأم في المستوى الصوتي على مستوى الأصوات المفردة:

هذا الجدول يمثل التجارب الصريحة والمباشرة في نطق جل الأصوات الفرنسية وما يقابلها بالعربية

وهي كالآتي:

الصوت الأجنبي	الصوت العربي	الصوت الأجنبي	الصوت العربي
A	آ	N	ن
B	ب	O	-
C	س	P	-
D	د	Q	ق
E	الضمة	R	ر
F	ف	S	ص
G	ج	T	ت ث
H	ش	U	الضمة القصيرة
I	الكسرة القصيرة	V	-
J	-	W	و
K	ك	Y	ى
L	ل	X	خ
M	م	Z	ز

ثانيا/ التأثيرات السلبية للغة الأم:

1/ مستوى الفونيمات: يرى ذلك جليا في اختلاف نطق الكثير من الأصوات

أ- الحروف الحركية التي لا مقابل لها في العربية:

لقد أدركنا أثناء التعرض للحروف الهجائية الفرنسية أن الحروف الحركية كثيرة جدا بالنسبة للعربية حيث أن الحركات الثلاث في العربية لا تكفي لمقابلتها، ولذلك تم اللجوء إلى الشرح التقريبي لها، وإن كان هذا الشرح لا يفي بالغرض ولا يغني مطلقا عن السماع المباشر أو التدريب المتواصل عليها:

- فالحرفان (i) , (u) يدلان على الكسرة، لكن بفرق واضح.
- والحروف (e) , (o) , (ou) تدل على الضمة لكن بفرق كبير
- وحرف e وكذلك é أحيانا يدلان على الفتحة، ولكن بفرق كبير.
- é و è و ai بينهما فرق كذلك.

ب- الحروف الصامتة التي لا مقابل لها في العربية:

وكذلك الأمر بالنسبة لبعض الحروف الصامتة في الفرنسية إذ لا يوجد لها مقابل في العربية ولذلك نشرح شرحا تقريبا وهي: w-g-p-v وكذلك حرف x الذي مد فيما له أكثر من نطق واحد.

G ينطق هذا الحرف الصامت في كثير من الأحيان كالجيم المصرية أو القاف بالعامية الجزائرية، وذلك إذا لم يكن بعده واحد من الحروف الحركية الآتية: i, e . v وقد تعرضنا له سابقا فيما له أكثر من نطق الحروف الصامت باء، لكنها رقيقة تضم فيما الشفتان بشدة وذلك إذا لم يكن بعدها حرف h وقد مرّ شرح تركيب الحرفين سابقا وتكتب بالعربية في أكثر الأحيان باء تحتها ثلاث نقط بـ مثل:

Pauvre "پوفر: فقير"

Place (پلاص: مكان)

Parc پارک: حاضرة

Poire پُوَار: إحصاة

V, W: ينطق الحرف v قريباً من الفاء مع نوع من الذبذبة تجعل صوته لا يخرج كالألحان تقريباً، واصطلحنا على كتابته بالعربية بفاء فوقها ثلاث نقط " ف " مثل:

vert	فَار: أَخْضَر	Volcan	"فولكن: بركان
voir	فَوَار: رَأَى	Avion	أَفْيُون: طائرة

أما الحرف "w" فقابلناه كذلك بالفاء المنقوطة ثلاثاً فوقية ف وينطق واو في أكثر الأحيان،

كما ينطق كالحرف v مثل

Wagon	فَؤُون: مقطورة سكة الحديد.
Watt	واط: وحدة قياس كهربائية.

ج- الحروف العربية التي لا مقابل لها في الفرنسية:

وبالمقابل فإن الفرنسية لا يمكنها أن تفي بالنطق بكل الحروف العربية لأن بعضها لا وجود له فيما مطلق، وبعضها الآخر إن كان منطوقاً بالفرنسية فإنه لا يقابله حرف بعينه، وإنما تقابله حروف متعددة طبقاً لحركته:

- الحروف التي لا وجود لها في الفرنسية وكيفية كتابتها إذا ما نطقت بالفرنسية:

Th	ظ	dh	ع	a, o, i	بحسب الحركة	gh	غ	ح	h	وينطق هاء
kh	ذ	dh	ض	Dh		k	ق			وتنطق كافاً

- الحروف العربية المنطوقة بالفرنسية التي لا يقابلها حرف بعينه وإنما يقابلها أكثر من حرف.

1- الهمزة: الهمزة العربية لا يقابلها في الفرنسية حرف واحد بعينه، وإنما تقابلها حروف حركية متعددة فإن كانت مضمونة، فإنما تكتب: o أو ou أو e وإذا كانت مفتوحة فتكتب a وإذا كانت مكسورة تكتب i أو u... إلخ.

2- الواو: الواو العربية لا يقابلها في الفرنسية حرف بعينه فقد يكتب بشكل w تقديرًا لنطقها بالانجليزية فتكتب كلمة وليد مثلاً هكذا walid ووفاء wafa، كما تكتب مركبة من الحروف الحركية o مع i أي oi أو مع a أي oa لتدل على واو مفتوحة مثل:

boire بُوار: سرب boa بُوا: جنس من الثعابين

وقد تكتب بالحرف الحركي المركب ou مع حرف حركي ثالث يبين حركته: oualid وليد
ouidad وداد ouafa وفاء.

3- الياء: الياء كذلك، لا يقابلها في الفرنسية حرف بعينه وإنما تتكون من حرف i أو y بعده حرف حركي آخر يبين حركته مثل ي: ia أو ya و يئ: yo أو io.

والجدول التالي يوضح ما قلناه سابقاً:

بعض	الحروف بالفرنسية	المقابلة بالعربية موجودة/غير موجودة
الصوائت	u, i	غير موجودة لأنها لا تساوي الكسرة .
	ou, o, e	لا تدل على الضمة.
	a	لا تدل على الفتحة بعينها.
	ai, è, é	ليس لديها مساوٍ بالعربية.
الصوامت	g. p. v. w	لا يوجد مثلاً لهما في العربية ولكن لهما مماثل للحروف العربية.
	gh. x. k. kh. dh	th = ث , dh = ذ = ض dh = ظ , k = =k
	h. th	q = ح , gh = غ , kh = خ.

ثالثا/الجوانب الإيجابية للغة الأم في المستوى الصوتي على مستوى المفردات:

الكلمة بالعامية	بالفرنسية	الصوت العربي	الصوت الفرنسي
فيراج	Virage	ف	V
قراج	Garage	ج	G
كرتابل	Cartable	ل	L
ستيلو	Stylo	س	S
تاكسي	Taxi	ت	T
نورمال	Normal	ن	N
توموبيل	Automobile	م	M
روت	Route	ر	R
باطو	Bateau	ب	B
دوموند	Demende	د	D
كرافات	Cravate	ك	C
شيفور	Chauffeur	ش	CH
فورماج	Fromage	الضمة	E

ومن التأثير الإيجابي للغة الأم للمستوى الصوتي على مستوى المفردات نذكر أيضا.

الكلمة بالعامية	الكلمة بالفرنسية	العربية الفصحى
بنان	Banane	موز
بنوار	Baignoire	مغطس
بورطابل	Portable	هاتف محمول
بيجامة	Pyjama	منامة
بيرو	Bureau	مكتب
تلفزيون	Télévision	تلفاز
توموبيل	Outomobile	سيارة
ريدو	Rideaux	ستائر
روبه	Role	فستان
ستيلو	Stylo	قلم / سيالة
شابو	Chapeau	قبعة
شفلور	Chou	قرنبيط
شفور	Chauffeur	سائق
طابي	Tapis	بساط
فوتاي	Fauteuil	أريكة
فوتو	Photos	صور
فورماج	Fromage	الجبن
فورنو	Fourneau	مدفأة
قلاس	Glace	ثلج / مثلجات
كرافات	Cravate	ربطة عنق
كوطون	Coton	قطن
كور	Cour	ساحة فناء
كوير	Cuir	جلد
ليسي	Lycée	ثانوية

رابعاً/الجانب السلبي للغة الأم في المستوى الصوتي على مستوى المفردات.

تظهر في اختلاف نطق بعض الكلمات من ذلك:

الأخطاء	الكلمة الفرنسية	الكلمة العربية
V # ف	Vibre <u>u</u> r	فيبرير
G # ج	<u>G</u> arde	فيدو
G # ج	<u>G</u> rade	قارد
P # ب	<u>P</u> ortable	برطابل
c # س	<u>B</u> alcon	بالكون
eau # الضمة	Burea <u>u</u>	بيرو
ou # الضمة	<u>C</u> our	كور
oi # و	Baigno <u>i</u> re	بنوار
ui # ي	<u>C</u> uisine	كويزين
Ph # ف	<u>P</u> hotos	فوتو
Ch # ش	<u>C</u> hemise	شوميز

المبحث الثاني: المستوى الصرفي.

المطلب الأول: الجانب النظري.

تمهيد:

بعد دراستنا للمستوى الصوتي سنتطرق مباشرة لدراسة المستوى الصرفي، أو ما يعرف بمستوى دراسة الصيغ اللغوية وبخاصة تلك التغيرات التي تعترى صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا. ويتناول البحث اللغوي في هذا المستوى الكلمة خارج التركيب فيدرس صيغ الكلمات من حيث بناؤها، والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة، وأثر ذلك في المعنى. وهذا البحث اللغوي يتعامل مع مسائل الصرف على أساس صوتي بدلا من اعتماد القدماء على الكتابة في تحديد الكلمة، فكل مجموعة من الحروف تكتب مجتمعة وتأخذ شكلا مستقلا في الكتابة اعتبارها القدماء كلمة، في ما يتعامل البحث اللغوي الحديث مع الوحدة الصرفية (المورفيم) «morphème».

ويطلق اللسانيين الغربيين وبعض العرب على هذا المستوى الصرفي أيضا المورفولوجيا «morphologie».

وقد خصصنا هذا الجزء من الدراسة لدراسة - المستوى الصرفي - وقد قسمناه إلى: قسم نظري وتطرقنا فيه إلى بعض التعريفات التي تخص علم الصرف ، وأيضا المورفيم وعرفنا بأنواع المورفيمات وما يقابلها في العربية، أما القسم الثاني فكان تطبيقيا، طبقنا فيه دراستنا النظرية على اللغة العامية لإظهار الصلة بين اللغة العامية واللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية).

I. الصرف:

أ- لغة:

« الصَّرْفُ: ردّ الشيء عن وجهه، صَرَفَهُ يَصْرِفُهُ صَرَفًا فَانصَرَفَ، وصارف نفسه عن الشيء: صرفها عنه.

الصَّرْفُ: أن يصرف الفعل الثاني عن معنى الفعل الأول، قال: وهذا معنى قولنا أن الفعل الثاني يخالف الأول، أما انتصابه بالصرف فخطأ، لأنه لا بد من ناصب مقتض له لأن المعاني لا تنصب الأفعال وإنما ترفعها، قال: والمعنى الذي يرفع الفعل هو وقوع الاسم، وجاز في الأفعال أن يرفعها، المعنى كما جاز في الأسماء أن يرفعها.

والمعنى لمضارعة الفعل الاسم، وصرف الكلمة أجزاها بالتثوين وصرفنا الآيات أي بينها، وتصريف الآيات تبينها.

الصَّرْفُ: بيع الذهب بالفضة وهو من ذلك لأنه ينصرف به عن جوهر إلى جوهر»¹.

والصرف: (مص): علم يبحث عن صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء.² وقد وردت أصول هذه في القرآن الكريم أكثر من ثلاثين مرة تفيد كلها معنى التغير والتحويل، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَا أَنْزَلْتُ سُورَةً نَّظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يُرِيكُم مِّنْ أَحَدٍ ثُمَّ انصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهِ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ﴾ التوبة الآية 127.

وأيضا ورد في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهٖ وَهَمَ بِهَا لَوْلَا أَنَّ رَّءَا بُرْهَانَ رَبِّهٖ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِّنْ عِبَادِنَا الْمُخْلِصِينَ﴾ يوسف الآية 24.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 189، 190.

² - لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، ص 422.

ب - اصطلاحا:

عرف علماء العربية علم الصرف بأنه: ((العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست اعرابا ولا بناء))¹.

والمقصود بالأبنية هنا (هيئة) الكلمة، وهو فهم صحيح في الإطار العام للدرس اللغوي، غير أن المحدثين يرون: « أن كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها تؤدي إلى خدمة العبارة والجملة أو - بعبارة بعضهم - تؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية، وبذلك فكل دراسة من هذا القبيل هي صرف ». ²

كما عرفه " الغلاييني " في كتابه (جامع الدروس العربية) بأنه: ((علم بأصول تعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء، فهو علم يبحث في الكلم من حيث ما يعرف له من تصريف وإعلال وإدغام، وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة))³.

وتعرف القواميس الأوروبية الحديثة علم الصرف بأنه: ((البحث في نشأة الكلمات والتغيرات التي تطرأ على مظهرها الخارجي في الجملة))⁴.

II. المورفيم:

المورفيم أو ما يصطلح عليه بالوحدة الصرفية، هو أساس التحليل الصرفي الحديث.

1) تعريفه:

" الوحدة الصرفية (المورفيم) فهي صيغة أصغر عنصر لغوي يدل على المعاني أو المقولات الصرفية والنحوية.

¹ - عبد الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د ط، د ت، ص 07.

² - عبد الراجحي، التطبيق الصرفي، ص 7.

³ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص 8.

⁴ - الطيب البكوش، تقدم صالح القرمادي، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، الطبعة العربية، تونس، ط 3، 1992م، ص 17.

وللمورفيم تعريفات كثيرة عند مدارس اللسانيات، غير أنها تتفق في أنها تعد - الوحدات الصرفية - أصغر وحدة تحمل معنى أو وظيفة نحوية ¹.

فالمورفيم: ((هو أصغر من كلمة)) ².

" والمورفيم morphème هذا المصطلح مأخوذ من الكلمة اليونانية morphè بمعنى شكل أو صورة بالإنجليزية formé " ³.

ويرى "فندريس" أن المورفيم هو عنصر صوتي يتألف من صوت واحد أو مقطع أو عدة مقاطع ⁴.

وللمورفيم في الدراسات والترجمات العربية الحديثة مقابلات متعددة منها: « الصيغ والمورفيمية والصرفية المجردة، والصرفيم والصرفية والوحدة الصرفية » ⁵.

وخلاصة القول في " الوحدات الصرفية " أو " المورفيمات " هي أنها عناصر لغوية غير معجمية إذا لا معنى لها خارج وظيفتها الصرفية أو النحوية.

أما عن أنواع المورفيمات فنوردها في الآتي:

1. من حيث الوقوع في السلسلة الكلامية:

أ - الصدور أو السوابق: (أي ما يسمى préfixes)

وهي المورفيمات التي تسبق اللكسيمات، وأمثالها في العربية كثيرة منها: حروف المضارعة، وأحرف المضارعة (حروف كلمت أنيت) مثل: (أذهب ونذهب ويذهب وتذهب)، فالهمزة: للمفرد المتكلم مثل: أسكت، والتاء: لكل مخاطب ومخاطبة وللغائب الواحدة والغائبين، والنون: لجماعة المتكلمين وللمتكلم الواحد المعظم نفسه، والياء: للغائب الواحد والغائبين والغائبات ⁶.

¹ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008م، ص195.

² - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص188.

³ - عصام نور الدين، المصلح الصرفي، مميزات التذكير والتأنيث، دار الكتاب العلمي، الأردن، ط1، 1988، ص85.

⁴ - ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص145.

⁵ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص187.

⁶ - ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص198.

وحروف الجر عشرون حرفاً وهي: الباء: نحو قوله تعالى: ﴿ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ﴾ البقرة الآية 17. اللام: في قوله تعالى: ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ البقرة الآية 255. الكاف: في قوله تعالى: ﴿مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ﴾ النور 35. وفي قوله: ﴿كُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْأَسْوَدِ﴾ البقرة 187، واو القسم في قوله تعالى: ﴿وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ﴾ الفجر الآية 1، 2. ومن/ عن / إلى / في / منذ / رَبَّ / خلا / عدا / كي / متى.¹

وأيضاً حروف الاستفهام (الهمزة وهل)، فالهمزة: يستفهم بها عن المفرد وعن الجملة، فالأول نحو: "أخالد شجاع أم سعيداً؟"، والثاني نحو: "اجتهد خليل؟"، وهل: لا يستفهم بها إلا عن الجملة في الإثبات نحو: "هل قرأت النحو؟".

ومنها أيضاً همزة التعدية في وزن أفعّل، والألف والسين والتاء في وزن استفعّل، والتاء والميم في وزن تمفعّل، ومنها الميم في وزن مفعول من الثلاثي ونحو ذلك.²

ب الأحشاء أو الدواخل: هي التي تدعى (infixes)

وهي تؤدي وظيفتها بدخولها ضمن نسيج اللكسيم، وأمثلتها في اللغة العربية عديدة منها: تاء الافتعال نحو: (قلع، اقتلع)، (نقل، انتقل)... الخ، والتضعيف فعّل وألف فاعل من الثلاثي للدلالة على اسم الفاعل: (اسم مشتق من مصدر الفعل المبني للمعلوم دال على الحدث ومن قام به مثل: (شرب، شارب)، ومنها ألف وزن فاعل للدلالة على الثلاثي المزيد ونحو ذلك.

¹ - ينظر: محمد حسني مغالسة، النحو الشافي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1997م، ص360، 361، 362، 363.

² - ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص198.

ت الأعجاز أو اللواحق: وهي ما يعرف (suffixes).¹

ومن أمثلتها في العربية نجد: الضمائر المتصلة تسعة (التاء، نا، الواو، الألف، النون، الكاف، الياء، الهاء وها).²

وكذلك في العربية ((إذ التحقت ياء المتكلم الفعل أو اسم الفعل، وجب الفصل بينهما بنون تسمى (نون الوقاية) لأنها تقي ما تتصل به من كسر (أي: تحفظه منه) نقول (أكرمني، يكرمني، تكرموني، أكرمتني وأكرمتني).³

وأيضاً علامة التأنيث تعتبر من اللواحق (التاء المربوطة، ألف التأنيث المقصورة وألفه الممدودة: كفاطمة، سلمى وخنساء.

ونفس الشيء بالنسبة "لحركات الإعراب" (*) وحروفه (**) وعلامات التثنية والجمع "4 كلها تعتبر لواحق.

2. من حيث ورودها في السياق:

تقسم الوحدات الصرفية (المورفيمات) من حيث ورودها في السياق إلى قسمين هما:

أ- وحدات حرّة: يطلق عليها بالإنجليزية مصطلح (free morphèmes)⁵ وهناك أيضاً من أطلق عليها (المورفيمات المنفصلة).⁶

والمورفيم الحر: يتميز باستعماله كوحدة مستقلة في اللغة، فهو يقوم بنفسه من غير حاجة إلى غيره كالأسماء مثلاً: (رجل، قام، فوق...)، ومثال هذه الوحدات في العربية الضمائر المنفصلة.⁷

¹ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 198.

² - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 115.

³ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 118.

(*) - حركات الإعراب الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة، بنظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 20.

(**) - حروفه أربعة في: الألف، النون، الواو والياء. بنظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 20.

⁴ - ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 199.

⁵ - ينظر أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 195.

⁶ - ينظر: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع الملك سعود، المملكة السعودية، ط 2، 1991م، ص 76.

⁷ - ينظر: سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال الوظيفية والمنهج، ص 118.

ب - وحدات مقيدة: ويطلق عليها بالإنجليزية مصطلح "bound Morphème"¹ وهناك من أطلق عليه مصطلح "المورفيمات المتصلة"² ومثالها في العربية نجد الضمائر المتصلة.

ت - المورفيم السالب: « هناك نوع من هذه المورفيمات لا يرد في السياق لكنه يدل مع ذلك دلالة غيره من الوحدات التي ترد في السياق من خلال مبنى محدد ويطلق على هذا النوع في الإنجليزية مصطلح "Zero morphème" ومثاله ملحوظ في فعل "أكل" الذي يدل على أنه فعل مسند إلى ضمير الغائب المذكور مع عدم وجود أي مبنى صرفي يشير إلى ذلك»³

إذا فالمورفيم السالب: ((هو مورفيم لا يوجد في الكلام المنطوق أو المكتوب، وإنما يكون مستترا أو مقدرا أو محذوفا، لعل لغوية. ومثاله: الضمائر المستترة^(*) وحركات الإعراب المقدرة))⁴.

3. من حيث الكمية:

أ - قد يكون المورفيم فونيميا: أي أنها - الوحدات الصرفية - يمكن أن تكون صوتا واحدا نحو "مُطْعَمٌ": الفتحة التي تدل على الفرق بين اسم الفاعل واسم المفعول.

ب - قد تكون مجموعة فونيمات: أي أنها يمكن أن تكون من حرفين وأمثلتها كثيرة كالألف والتاء لجمع الإناث، والواو والنون لجمع الذكور، والألف والنون تارة والياء والنون تارة أخرى للمثنى، ونحو ذلك.⁵

¹ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص195.

² - علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ص76.

³ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص198.

^(*) - الضمير المستتر، ما لم يكن له صورة في الكلام، بل كان مقدرا في ذهن ومنسوباً، وذلك كالضمير المستتر في "أكتب" فإن التقدير "أكتب أنت".

ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص122.

⁴ - محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2001م، ص165.

⁵ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص196.

ت قد يكون المورفيم لفظا ذا بنية مستقلة: أي أن الوحدات الصرفية قد ترد على هيئة الكلمة وهي مبنى جامد، كضمائر المنفصلة وأسماء الإشارة^(*) والموصولة^(**) والكثير من الأدوات النحوية ذوات المباني الجامدة أيضا، أو الأصول الاشتقاقية، نحو "كان وأخواتها"^(***) وهي الأفعال الناقصة، وأيضا أفعال المقاربة والرجاء والشروع.¹

^(*) - أسماء الإشارة: وهو ما يدل على معنى معين بواسطة إشارة حسية باليد ونحوها، أو ذاتا غير حاضرة، وهذه الأسماء هي: (ذا، دان، زين، ذه وته، تان وزين، أولاء أولى، هذا وهذه وهاتان وهؤلاء وثم، ذاك، وتيك، ذلك، وتلك). ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص128.

^(**) - الأسماء الموصولة: ما يدل على معنى معين بواسطة جملة تذكر بعده، وهي قسمان: خاص: الذي / التي / اللذان / اللتان / الذين / اللاتين / اللاتي / اللواتي / اللذان / اللتان، وعامة: من / ما / ذا / أي / ذو. ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص129، 130، 131.

^(***) - كان / أمسى / أصبح / أضحى / ظل / بات / صار / ليس / مازال / ما انفك / ما فتئ / ما برح / ما رام. ينظر: علي الجارم، النحو الواضح، دار المعارف، مصر، ج1، د ط، د ت، ص65.

¹ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص198.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي. المستوى الصرفي: (المورفيمي)

أولا/ التأثيرات الإيجابية للمورفيمات.

الكلمة العربية	الكلمة الفرنسية	البيان
من التوموبيل	De automobile	استعمال حرف الجر
إلى الكوليش	à l'école	استعمال حرف الجر
في الكوزينة	Dans la cuisine	استعمال حرف الجر
إلى مونبري	à monibri	استعمال حرف الجر
في الفيرندا	Dans véranda	استعمال حرف الجر
مع الماسو	Avec Maçon	استعمال أداة الربط
تحت الطاولة	Dessus la table	استعمال ظرف المكان
هذا الترنيفيس	Cet/ce tournevis	استعمال اسم الإشارة
بجانب البوتيك	A cote de boutique	استعمال ظرف المكان
البورتابلات	Les portables	استعمال (ال) التعريف + الألف والتاء
الشيكات	Les chèques	استعمال (ال) التعريف + الألف والتاء
البصبورات	Les passeports	استعمال الألف والتاء
تحت الطابي	En bas tapis	استعمال ظرف المكان

ثانيا/التأثير السلبي للمورفيمات:

وفي هذا الجدول ندرس مدى تأثير اللغة الأم (العامية) على اللغة الفرنسية حيث يجمع أو يثني

الكلمات بالعامية	الكلمات بالفرنسية	الإشكال الذي حدث للكلمات الفرنسية
تلفزيونات	Télévisions	إلحاق الألف والتاء التي لا توجد في الفرنسية.
تومبيلات	Automobiles	إلحاق الألف والتاء.
سيرفتات	Survêtements	إلحاق الألف والتاء.
أنموديفي	Modifier	قياسا على وزن (نفعّل) في الأوزان الصرفية.
الموتور	Moteur	إدخال الألف واللام (ال) التعريف.
فازات	Vases	إلحاق الاسم الألف والتاء.
ستيلوات	Stylo	إلحاق الاسم الألف والتاء.
الروت	Route	إدخال (ال) التعريف على الاسم الأجنبي.
طبيات	Tapis	إلحاق الألف والتاء.
بصاير	Passeports	قياس هذا الجمع على جمع التكسير.
الجيوب	Jupe	إدخال (ال) التعريف.

أو يضيف أداة التعريف وغيرها إلى الكلمات الفرنسية والجدول الآتي يوضح ذلك:

المبحث الثالث: المستوى النحوي.

المطلب الأول: الجانب النظري.

تمهيد:

سننتظر في هذا المبحث إلى المستوى النحوي الذي يعد ثالث المستويات اللغوية بعد الصوتي والصرفي.

وكان الدافع الأساسي لقيام هذا العلم هو الحفاظ على لغة القرآن الكريم من ظاهرة اللحن، حيث كان العرب يتكلمون بلغتهم عن سليقة وسجية ولم يكونوا بحاجة إلى ضوابط يضبطون بها الألسنة ، ولما اتسعت رقعة الدولة الإسلامية واختلط العرب بالأعاجم ونتج عن ذلك تفشي اللحن ، عمد بعض الغيورين على اللغة إلى وضع هذا العلم ليصونوا به اللسان العربي وعصمته من الخطأ.

وفي دراستنا لهذا للمستوى قسمناه إلى جانبين نظري وتطبيقي، تعرضنا في الجانب النظري إلى تعريف النحو ومن ثمَّ تعريف التركيب النحوي وركزنا على التركيب بقسميه – الجملة الاسمية والجملة الفعلية – أما الجانب التطبيقي فقمنا فيه بإسقاط ما تعرضنا إليه على اللغة الأم (اللغة العامية المفرنسة) واللغة الفرنسية.

I. النحو:

أ- لغة:

عرف " الفيروز آبادي " النحو بقوله: « الطريق والجهة وجمعه أنحاء ونحو، ويكون ظرفا واسما ومنه نحو العربية ».¹

أما في المعجم الوسيط فهو: « القصد، يقال: نحوت نحوه، قصدت قصده، والطريق والجهة، والنحوي العالم بالنحو، جمعها نحويون ».²

ب- اصطلاحا:

ويقصد به « العلم الذي يُعنى بالنظر في أواخر الكلم وما يعتريها من إعراب(*) والبناء(**)، كما يعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهمية كالذكر والحذف والتقديم، والتأخير...، غير أنه يولي العناية الأولى للإعراب ».³

ويعرف " ابن جني " النحو أنه: « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيرها، كالثنائية، الجمع، التحقير، التكسير والإضافة والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شدد بعضهم عنها رُددَ به إليها ».⁴

إذا فالنحو هو معرفة أواخر الكلمات داخل التركيب ومعرفة القواعد التي تحكمها، والهدف من ذلك وضع قواعد مجردة وإنما للحفاظ على اللغة العربية وسلامتها.

¹ - الفيروز آبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1، نسخة من ط 3، 1980م، ص376.

² - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص938.

^(*) - هو تغير حركة آخر الكلمة تبعاً لما يقتضيه ما كان في الجملة. ينظر: سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، مصر، د ط، د ت، ص69.

^(**) - وهو لزوم آخر الكلمة حالة واحدة مهما يتغير موقعها في الكلام. ينظر: سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، ص69.

³ - فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، ج1، د ط، د ت، ص5.

⁴ - ابن جني، الخصائص، تح: علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 2006م، ص15.

II. التركيب النحوي:

1- تعريف:

((قول مؤلف من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء أكانت الفائدة تامة، مثل: "النجاة في الصدق" أو ناقصة، مثل: "نور الشمس الإنسانية الفاضلة، إن تتقن عملك))¹.

2- أنواعه:

وله عدة أنواع نذكر منها:

أ- التركيب الإسنادي^(*) أو الجملة: (هو ما تألف من ركني الجملة أي مسند ومسند إليه، نحو: "الحلم زين. يفلح المجتهد")².

ب- التركيب الإضافي: (ما تركب من المضاف والمضاف إليه، مثل: "كتاب التلميذ. خاتم فضة. صوم النهار").

ت- التركيب البياني: (هو كل كلمتين كانت ثانيهما موضحة معنى الأولى)، وهو ثلاثة أنواع:

- التركيب الوصفي: وهو ما تألف من الصفة والموصوف نحو: "فاز التلميذ المجتهد".
- التركيب التوكيدي: هو ما تألف من مؤكد ومؤكّد نحو: "أكرمت القوم كلهم".
- التركيب البدلي: هو ما تألف من البدل والمبدل منه، نحو: "رأيت خليلاً أخاك".

ث- التركيب العطفی: ما تألف من المعطوف والمعطوف عليه، يتوسطهما حرف العطف، مثل: "ينال التلميذ والتلميذة الحمد والثناء، إذا ثابر على الدرس والاجتهاد"³.

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 12.

^(*) - الإسناد: هو الحكم بشيء على شيء، كالحكم على زهير بالاجتهاد في قولك "زهير مجتهد".

² - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 12.

³ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 15.

ج- التركيب المزجي: هو المركب من كلمتين آخر الأول يبقى على حالة قبل التركيب، ولا يكون التركيب المزجي في أكثر من كلمتين نحو: "بعلبك سيويه".¹

وسنذكر في دراستنا على التركيب الإسنادي كونه الأهم.

III. أقسام التركيب الإسنادي:

كما عرفنا أن التركيب الإسنادي (الجملة) هو المؤلف من مسند ومسند إليه، وينقسم بدوره إلى نوعين: جملة اسمية مؤلفة من مبتدأ وخبر وفعلية مؤلفة من فعل وفاعل ومفعول به إن استدعى الفعل ذلك، إضافة إلى شبه الجملة.

1. الجملة الاسمية: « وهي ما كانت مبدوءة باسم بداية حقيقية » نحو قوله تعالى: ﴿الله نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ النور: 35. وتتكون من ركيزتين أساسيين هما المبتدأ والخبر.²

والواضح أن الجملة الاسمية في اللغة العربية لا تشمل على معنى الزمن فهي جملة المسند إليه بالمسند ولا تشير إلى حدث ولا زمن فإذا أردنا أن نضيف عنصرا زمنيا طارئا إلى معنى هذه الجملة جئنا بالأدوات المنقولة عن الأفعال الناسخة.³

¹ - محمد سعيد أسير، بلال الجندي، الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2، 1985م، ص834.

² - ينظر: محمد حسني مغالسة، النحو الشافي، ص20.

³ - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، د ت، ص193.

أ المبتدأ:

أ.1- تعريفه:

((هو اسم مرفوع متحدث عنه، ويقع غالبا في أول الجملة وقد يتأثر فيها ويسمى: (المحكوم عليه، المخبر عنه، المسند إليه) نحو: السعادة تنبع من النفس)).¹

أ.2- أقسامه: ينقسم المبتدأ إلى ثلاث أقسام:

* المبتدأ اسم صريح (علم أو اسم معرب) نحو: القلب سر الإنسان، واللسان عنوانه، والمرء بأصغريه: قلبه ولسانه.

* المبتدأ اسم مؤول بالصريح نحو قوله تعالى: ﴿وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ﴾ البقرة الآية: 114.

* المبتدأ وصف (اسم مبني كاسم الإشارة أو اسم موصول أو ضمير) نحو قوله تعالى: ﴿هَذَا بَيَانٌ﴾
ال عمران الآية: 13. وقوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِ﴾ الشعراء الآية: 78.²

أ-3 أحكامه: للمبتدأ خمسة أحكام:

- وجوب رفعه، وقد يجز بالباء أو من الزائدتين، أو ربَّ التي هي حرف جر شبيه بالزائد؛ فالأول نحو: بحسبك الله، والثاني نحو: قوله تعالى: ﴿هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرِ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ﴾ فاطر الآية: 3. والثالث نحو: يا ربَّ كاسية في الدنيا عارية يوم القيامة.
- وجوب كونه معرفة نحو: محمدٌ رسولُ الله، أو نكرة مفيدة نحو: مجلسٌ علمٍ ينتفع به خيرٌ من عبادة سبعين سنة.

ويكون المبتدأ نكرة في بعض الحالات:

● بالإضافة لفضا نحو: كلُّ يموتُ.

¹ - سليمان فياض، النحو العصري (دليل مبسط لقواعد اللغة العربية)، مركز الأهرام، ط1، 1995، ص92.

² - محمد عيد، النحو المصنفي، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، د ط، 1971م، ص204.

- بالوصف لفضا نحو: لعبدٌ مؤمنٌ خيرٌ من مشرك.¹
- بأن يكون خبرها ظرفاً أو جاراً ومجروراً مقدماً عليها، نحو: لكل أجل كتاب، وفوق كل ذي علمٍ عليمٌ.
- بأن تقع بعد النفي، أو استفهام أو لولا أو "إذا" الفجائية؛ فالأول نحو: ما أحدٌ عندنا، والثاني نحو: أإله مع الله؟، والثالث نحو: قول الشاعر:
لولا أصبارٌ لأوذى كلُّ ذي مقتَةٍ لما استقلَّت مطاياهنَّ للظعنِ
والرابع نحو: خرجت فإذا أسدٌ رابضٌ.
- بأن تكون عامة نحو: أمرٌ بمعروف صدقةً، ونهي عن منكرٍ صدقةً.
- بأن تكون مبهمة، كأسماء الشرط والاستفهام وما التعجبية وكم الخبرية، نحو: من يجتهد يفلح، مَنْ مجتهدٌ، ما أحسن العلم.²
- بأن تكون مفيد للدعاء بخير أو شر؛ فالأول نحو: سلامٌ عليكم، والثاني نحو قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ﴾ المطففين الآية: 1.
- بأن تكون خلفاً عن موصوف نحو: عالمٌ خيرٌ من جاهل.
- بأن تقع صدر جملة حالية مرتبطة بالواو أو بدونها؛ فالأول نحو قول الشاعر:
سرينا والنجم قد أضاء، فمدُّ بدأ محيّاك أخفى ضوءُهُ كلَّ شارِق.
والثاني نحو قول الشاعر:
الذئب يطرقها في الدَّهرِ واحدة وكل يوم ترايني مُدِيَّةً بيدي.
- بأن يراد بها التنويع أي التقسيم، كقول امرئ القيس:

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، راجعه: عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج 2، د ط، د ت ص 254.

² - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 2، ص 255.

فأقبلت زحفا على الركبتين فثوب لبست وثوب أجرت.¹

- بأن تعطف على نكرة موصوفة أو يعطف عليها نكرة موصوفة؛ فالأول نحو: قول معروف ومغفرة خير من صدقة يتبعها أذى، والثاني نحو: طاعة وقول معروف.
- بأن تعطف على معرفة أو يعطف عليها معرفة؛ فالأول نحو: خالد رجل يتعلمان النحو، والثاني نحو: رجل وخالد يتعلمان البيان.
- بأن يراد به الجنس لا فرد واحد منه نحو: رجل أقوى من امرأة.
- جواز حذفه إن دل عليه دليل، فتقول: كيف سعيد؟، فيقال في الجواب: مجهد، أي هو مجتهد.
- وجوب حذفه وذلك في أربعة مواضع:
- إن دل عليه جواب القسم نحو: في ذمتي لأقعلن كذا، أي في ذمتي عهد أو ميثاق.
- إن كان خبره مصدرا نائبا عن فعله نحو: صبر جميل، أي صبري صبر جميل.
- إن كان الخبر مخصوصا بالمدح أو الذم بعد: نعم وبئس، مؤخرا عنهما نحو: نعم الرجل أبو طالب، وبئس الرجل أبو لهب، فأبو في المثالين خبر لمبتدأ محذوف تقديره (هو).
- إذا كان في الأصل نعتا قطع عن النعتية في معرض المدح أو الذم أو الترحم نحو: أحسن إلى فلان المسكين.
- إن الأصل في المبتدأ أن يتقدم على الخبر وقد يجب تقديم الخبر عليه، وقد يجوز الأمران.²

¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 2، ص 256.

² - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 2، ص 257، 258، 259.

ب الخبر:

ب-1 تعريفه:

((هو اسم مرفوع متحدث به، يقع غالبا بعد المبتدأ، وقد يتقدم عنه، وبه يتم معنى الجملة، وقد تعدد الأخبار لمبتدأ واحد، ويسمى: (الحكم، المخبر به، المسند) نحو: محمد نشيط¹)).

ب-2 أقسامه: وينقسم الخبر إلى:

■ **خبر مفرد:** وهو ما ليس بجملة، ويكون إما جامدا أو مشتقا، " فالخبر الجامد لا يتحمل ضمير المبتدأ مثل: هذا علي، إلا إذا أول بالمشتق نحو: زميلك أسد، على تأويل: شجاع، وإما مشتق فيتحمل الضمير نحو: إبراهيم مسافر".

فتقول الثرية نجّم، فلفظة نجّم: خبر مرفوع بالضمّة الظاهرة، وهو مثال للخبر الجامد.

■ **خبر جملة:** قد يكون الخبر جملة اسمية أو فعلية، فتقول: زيد خلقه كريم².

ويشترط في الجملة التي تقع خبرا ثلاثة شروط:

- أن تكون مشتملة على رابط يربطها بالمبتدأ.

- ألا تكون الجملة ندائية.

- ألا تكون الجملة مصدرة بإحدى الحروف: لكن، بل، حتى³.

■ **خبر شبه جملة:** يقصد به الظرف، والجار والمجرور، نحو: مع الضيق الفرّج ومع العسر اليسر⁴.

¹ - سليمان فياض، النحو العصري (دليل مبسط لقواعد اللغة العربية)، ص92.

² - عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 2000م، ص96.

³ - محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار التراث، مصر، ط20، 1980م، ص203.

⁴ - محمد عيد، النحو المصنفي، ص212.

ب- 3 أحكامه: لخبر المبتدأ سبعة أحكام:

- أ- وجوب رفعه.
 - ب- أن الأصل فيه أن يكون نكرة مشتقة، وقد يكون جامدا نحو: هذا حجر.
 - ج- وجوب مطابقتها للمبتدأ إفرادا وتثنية وجمعا وتذكيرا وتأنيثا.
 - د- جواز حذفه إن دل عليه دليل، نحو: خرجت فإذا الأسد، أي فإذا الأسد حاضر.
 - هـ- وجوب حذفه في أربعة مواضع:
 - أن يدل على صفة مطلقة أي دالة على وجود عام؛ الأول: أن يتعلق بها ظرف أو جار ومجرور نحو: العلم في الصدور، والثاني: أن تقع بعد لولا أو لوما نحو: لولا زيد لأكرمه أي موجود.
 - أن يكون الخبر لمبتدأ صريح في القسم نحو: لعمرك لأفعلن، أي لعمرك قسمي.
 - أن يكون المبتدأ مصدرا أو اسم تفضيل مضافا إلى مصدر وبعدها حالا لا يصلح أن تكون خبرا، وإنما صلح أن تسد مسد الخبر في الدلالة عليها نحو: ضربني زيد قائم، وأكثر شربي، وأخطب أن يكون الأمير قائما.
 - أن يكون بعد واو مستعين بأن تكون بمعنى مع نحو: كل صانع وما صنع.
 - و- جواز تعدده والمبتدأ واحد نحو: خليل كاتب.
 - ز- أن الأصل فيه أن يتأخر عن المبتدأ، وقد يتقدم عليه جوازا أو وجوبا.¹
2. **الجملة الفعلية:** « وهي الجملة التي تبدأ بفعل، ولها ركنان أساسيان لا بد من وجودهما فيها، لكي تكون كلاما مفيدا، وهما المسند (الفعل) والمسند إليه (الفاعل، أو نائب الفاعل)، وإذا حذف أح الركنين يقدر، نحو: ينتصر المظلوم».²

¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 2، ص 259، 262.

² - سليمان فياض، النحو العصري (دليل مبسط لقواعد اللغة العربية)، ص 108.

أ- الفعل:

أ- 1 تعريفه: ((هو ما دل على معنى في نفسه والزمن جزء منه نحو: ثابرن تفوق))¹

أ- 2 أقسامه: وينقسم إلى ماضي ومضارع وأمر.

- الفعل الماضي: ((وهو كل فعل دل على حصول عمل في الزمن الماضي، نحو: وقف الرجل)).²

ومن علامات الفعل الماضي:

- قبول تاء التانيث الساكنة - وهي حرف - مثل: من حق الأم التكريم والاحترام، فقد حملت ابنها وغذته ومنحته العطف والرعاية.
- تاء الفاعل - وهي اسم ضمير - سواء كانت للمتكلم أم المخاطب تقوم نحو: أخلصت إليك فرعيت إخلاصي ووفيت لك فاحترمت وفائي.

- الفعل المضارع: ((هو كل فعل يدل على حصول عمل في الزمن الحاضر أو المستقبل ولا بد أن يكون مبدوء بحرف من أحرف المضارعة وهي: الهمزة والنون الياء والتاء))، نحو قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا هَلْ أَذِلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ﴾ الصف الآية: 10، 11.³

ومن علامات الفعل المضارع:

- أن يسبق بحرف من حروف النصب أو حرف جزم نحو قول تعالى: ﴿فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ﴾ الضحى الآية: 9.

¹ - محمد عيد، النحو المصفى، ص10.

² - علي الجارم، مصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ج1، د ط، د ت، ص22.

³ - علي الجارم، مصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ص23.

- أن يسبق بالسين أو سوف نحو قوله تعالى: ﴿وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَى﴾ الضحى الآية: 5.¹

ويبنى الفعل المضارع في حالتين:

- يبنى على السكون عند اتصاله بنون النسوة نحو: الطالبات يكتبن.
- ويبنى على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد المباشرة، سواء أكانت ثقيلة أم خفيفة نحو: لأسعين في الخير.²

- **فعل الأمر:** ((هو كل فعل يطلب به حصول شيء في الزمن المستقبل، ويعبر به عن طريق المخاطبة)) نحو قوله تعالى: ﴿رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا ءَامِنًا﴾ البقرة الآية: 126.³

علامة الأمر:

- أن يدل على الطلب: بأن يكون معناه موجها للمخاطب يطالبه بفعل شيء ما مثل: استقت قلبك ولو أفتاك المفتون.
- أن يقبل بياء المخاطب، فالفعل (استقت) يمكن إسناده إلى ياء المخاطب، كقول الطيب مخاطبا إحدى الممرضات: (عامللي المرضى برفق، وخذي رأيي قبل تقديم العلاج).⁴

وينقسم الفعل من حيث التعدي واللزوم إلى:

- ✓ **الفعل المتعدي:** " وهو ما يتعدى أثره فاعله، ويتجاوز به إلى المفعول به، نحو: فتح طارق الأندلس، وهو يحتاج إلى فاعل يفعله ومفعول به يقع عليه.

¹ - ينظر: محمد حسني مغالسة، النحو الشافي، ص 17.

² - ينظر: عبده الراجحي، التطبيق النحوي، ص 37.

³ - علي الجارم، مصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، ص 24.

⁴ - محمد عيد، النحو المصنف، ص 11.

وعلامته أن يقبل ها الضمير التي تعود إلى المفعول به مثل: اجتهد الطالب فأكرمه أستاذه، وأما بالنسبة لها الضمير التي تعود إلى الظرف، أو المصدر، فلا تكون دلالة على تعدي الفعل إن لحقته "1.

وينقسم الفعل المتعدي إلى قسمين:

1. **فعل متعدٍ بنفسه:** وهو ما يصل إلى المفعول به مباشرة، أي: بغير واسطة حرف جر، مثل: برت القلم، ومفعوله يسمى صريحاً.

2. **فعل متعدٍ بغيره:** وهو ما يصل إلى المفعول به بواسطة حرف الجر، مثل: ذهبت بك، بمعنى: أذهبتك، ومفعوله يسمى غير صريح.

وقد يأخذ المتعدي مفعولين: أحدهما صريح، والآخر غير صريح، نحو: أدوا الأمانات إلى أهلها.²

✓ **الفعل اللازم:** وهو ما لا يتعدى أثره فاعله، ولا يتجاوز به إلى المفعول به، بل يبقى في نفس فاعله نحو: ذهب سعيدٌ وسافر خالدٌ، وهو يحتاج إلى الفاعل، ولا يحتاج إلى المفعول به، لأنه لا يخرج من نفس فاعله فيحتاج إلى مفعول به يقع عليه.

ويكون الفعل لازماً في الحالات التالية:

- إذا كان من أفعال السجاية، أي الطبائع مثل: حُسْنٌ، قبح، شجع.
- إذا دل على هيئة مثل: طال وقصر.
- إذا دل على نظافة: كالطهر، أو على الدنس: كالوسخ.
- إذا دل على عرض غير لازم ولا حركة: كمرض وكسل.
- إذا دل على لون: كأحمر، أو على عيب: كعمش، أو على حلية: كتحل.

¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 34.

² - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 35.

- إذا كان مطاوعا لفعل متعد إلى واحد، كمدد الحبل فامتد، أو كان على وزن (فعل) كَشَرَفَ، أو كان على الأوزان: (انفعل، افْعَل، فَعَال، افْعَلَل، افْعَنْلَل)¹.

ب- الفاعل:

ب- 1 تعريفه: ((اسم مرفوع، قبله فعل تام، أو ما يشبهه، وهذا الاسم هو الذي فعل الفعل أو قام به)) . فمثال الاسم (صریحا، أو مؤولا) : ولقد نصرکم الله في مواطن كثيرة. ومثال ما يشبه الفعل: أوقف على الشجرة عصفور.²

ب- 2 أحكامه: للفاعل سبعة أحكام:

- وجوب رفعه، وقد يجزئ لفظا بإضافة إلى المصدر، نحو: إكرام المرء أباه فرض عليه، أو اسم المصدر نحو: سلّم على الفقير سلامك على الغني، أو بالباء أو من أو اللام الزائدات نحو: ما جاءنا من أحدٍ وكفى بالله شهيداً، وهيئات هيئات لما توعدون.
- وجوب وقوعه بعد المسند، فإن تقدّم ما هو فاعل في المعنى كان الفاعل ضميرا مستترا يعود إليه نحو: عليّ قادم.
- أنه لا بد منه في الكلام، فإن ظهر في اللفظ، وإلا فهو ضمير راجع إما لمذكور، نحو: المجتهد ينجح، أو لما دل عليه الفعل، أو لما دل عليه الكلام، أو لما دل عليه المقام.
- أنه يكون في الكلام وفعله محذوف لقريئة دالة عليه: كأن يجاب به النفي، نحو: بلى سعيد، في جواب من قال: ما جاء أحد. أو استفهام نقول: من سافر؟ فيقال: سعيد.³
- أن الفعل يجب أن يبق معه بصيغة الواحد، وإن كان مثنى أو مجموعا، نحو: اجتهد التلميذ، اجتهد التلميذان، واجتهد التلاميذ.

¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص46، 48.

² - عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج2، ط3، د ت، ص63، 64.

³ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص234، 236.

- إن الأصل اتصال الفاعل بفعله، ثم يؤول بعد المفعول، وقد يعكس الأمر، فيتقدم المفعول ويتأخر الفاعل، نحو: أكرم المجتهد أستاذه.
- إن كان مؤنثاً أنت فعله بتاء ساكنة في آخر الماضي، وبتاء المضارعة في أول المضارع، نحو: جاءت فاطمة، وذهبت خديجة.¹
- عدم تعدد، فلا يصح أن يكون للفعل وشبهه إلا فاعل واحد، نحو: تصافح علي وأمين، ونحو: تسابق حليم ومحمود وسليم...
- إغناؤه عن الخبر حين يكون المبتدأ وصفاً مستوفياً الشروط، نحو: أمتقن الصانعان.²

¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 2، ص 239.

² - ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج 2، ص 94.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.

أولاً/التأثير الإيجابي في المستوى التركيبي (النحوي):

حيث أدخلت على اللغة الفرنسية عدة أدوات وأساليب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجملة العربية	الجملة الفرنسية	نوعها
جاءت التوموبيل	La automobile	جملة اسمية
املاً بخط مقروء الشيك	Remplissez lisiblement votre chèque postal	جملة فعلية
كم ثمن الكوستيم؟	Quel est la prix de cette costume?	جملة اسمية (استفهامية)
أروني البصير الخاص بكم	Présentez-moi votre passeport	جملة فعلية
يجب أن يدخل السيطار	Tu dois être hospitalisé	جملة اسمية
هذه هي الطبي	C'est le tapis	جملة اسمية
متى تعود من البوصطة؟	Quand reviens tu à la poste?	جملة اسمية (استفهامية)
في الكوزينة	Dans la cuisine	شبه جملة
هذا التريكو جيد	C'est le tricot bon C'est bon tricot	جملة اسمية
اذهب إلى البنوار	Je vais a la baignoire	جملة اسمية

ثانيا/الجوانب السلبية في المستوى التركيبي:

وتتمثل في الاستبدال والخلط بين نمطي الجملة العربية والأجنبية، وفي هذا الجانب اخترنا جمل من إنتاج تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة 4 و5 ابتدائي) وكتبناها كما في أخطائها كي نكشف الخطأ ومدى تأثير اللغة العامية في دراستهم لهذه اللغة وهي اللغة الفرنسية.

الجملة العربية	الجملة الفرنسية	الخطأ الذي وقع في الجملة
هذا القلم حسن جدا	Cette stylo <u>bien</u> <u>très</u>	استخدم الصفة ثم الموصوف وهو عكس القواعد الفرنسية الموصوف ثم الصفة.
سأكون في المستقبل طبيب أسنان، أغسل بالفرشات وأكتب وصفة.	Je moi du futur <u>métier</u> et mèdècin avée ou fourchettes est créer ordonnance.	Moi خاطئ واستخدم الأداة du والأصل on واستخدم الفعل الخاطئ في التصريف.
أن أحب مهنة الحلاقة.	Je suis <u>lave</u> le coiffeur.	استخدم كلمة lave وهي مقتبسة من لغة أخرى وفي هذه الجملة في غير محلها.
المعلم يؤدي مهنة جيدة فهو يستعمل السبورة والقلم متى شرح الدرس.	Le maitre exerce un bon métier. Il utilise le tableau et le stylo <u>quand</u> il expliqué la leçon.	في هذه الجملة استخدم كلمة quand في غير محلها.
طبيب الأسنان هو طبيب يعمل في المستشفى ويعالج المرضى ويستخدم الآلة.	Le dentiste est docteur <u>je</u> travaille dans un	استخدم je في غير محلها بحيث في أول الجملة استخدم ضمير الغائب ثم استعمل في باقي

الجملة ضمير المتكلم.	hôpital et <u>je</u> soigne les malades est que le machine à coudre	
جملة خاطئة في التركيب حيث استخدام الفعل الخاطئ ويوجد خلل في هذه الجملة من حيث فهم المعنى العام لها.	<u>Je</u> <u>métier</u> l'enseignante et je été métier bourniture scolaires et la chaise, bureau, tableau, estrade.	امتهن معلم وهي مهنة مدرسية يستخدم فيها الكرسي، المكتب والصبورة، والمنصة.
هذه الجملة مفككة وكذلك كلمة <u>chechoir</u> كلمة تستخدم في العامية والأصل فيها: <u>séchoir</u> .	Je suis le coiffeur, le <u>chechoir</u> .	أنا حلاق، مسرح شعر.
كتابة الفعل خاطئة وكذلك الضمير لأن ونجد <u>preffision</u> خاطئة والأصل فيها: <u>proffission</u> .	Je <u>getaime</u> journaliste <u>parceke</u> journalisme proffission.	أنا أحب الصحافة لأن الصحافة مهنة.
Doctor خطأ في الكتابة وأدخل الضمير je بدلا من il وهو خطأ وكذلك نجد جعل الأداة les جمع والإسم مفرد خالي من ال: s.	Le <u>doctor</u> est travaillé dans un hôpital et je soigne les <u>malade</u> .	الطبيب يعمل في المستشفى ويعالج المرضى.
استخدمت في هذه الجملة لفظة	Je suis Imane je	أنا إيمان أحب أن أصبح

دكتورة وأفحص الناس. lave orétais docteur un escaman public.	دخيلة عن اللغة الفرنسية وكذلك تأنيث docteur وهذا بسبب التأثير باللغة العربية وهي تختلف في التأنيث عن اللغة الفرنسية.
الطبيب يعالج المرضى. Le médecin est soigner les maladies.	كلمة médecin كتابة خاطئة والفعل هنا غير مصرف: soigner.
مهنة الطبيب جميلة جداً. Le métier de mdicin est très beau.	Mdicin كتابة خاطئة وتركيب الجملة ككل خاطئ.
الدكتور أحسن طبيب. Le doctor un pein le médecin.	Doctor خاطئة الأصل docteur وpein الأصل bien ونلاحظ أن تركيب هذه الجملة خاطئ ولا يحمل معنى.
الطبيب مهنة جيدة أحب أن يعطيني تقرير عن حالتي الصحية. Le doctor un pein le médecin veuillez me donner un rapport sur son etate la santé.	يوجد ألفاظ كتابتها خاطئة مثل: doctor، pein، etate. واستخدام فعل donner وهو فعل غير شخصي واستخدام على أساس أنه شخصي وأضيفت له me التي تدل على أن الفعل شخصي. وفي الأخير تركيب هذه الجملة خاطئ حيث وقع خلل في استخدام الضمائر من me إلى son.

المبحث الرابع: المستوى الدلالي.

المطلب الأول: الجانب النظري.

تمهيد:

بعد دراستنا لمستويات اللغة الثلاثة: الصوتي والصرفي والنحوي، سنقف في هذا الفصل عند المستوى الدلالي.

ويهتم هذا الأخير بدراسة المعنى أو الدلالة، لأن الطبيعة الحقيقية للغة يمكن فهمها من خلال فهم المعنى الذي يلعب دورا كبيرا في كل مستويات التحليل الأخرى، وقد درس علم اللغة الحديث المعنى من خلال دراسته لمجموعة الخصائص والمميزات اللغوية للحدث المدروس، لأن الهدف من أي نص هو إظهار معنى معين.

وقد قسمنا هذا الفصل إلى قسمين نظري وتطبيقي، ففي النظري تطرقنا إلى العلاقات الدلالية وإلى النظرية السياقية وتعرفنا من خلالها على أنواع السياقات.

فأما التطبيقي فقد قمنا فيه بإسقاط ما تعرضنا إليه في القسم النظري على اللغة الأم.

وفي الأخير قمنا بجمع لبعض الكلمات كما وردت في اللغة الأم وبحثنا عنها في اللغة الأجنبية (الفرنسية).

I. تعريف الدلالة:

أ لغة: « دَلَّ: دَلَّالة ودُّلولة دليلي إلى الشيء وعليه: أرشده وهداه، أدل بالطريق: عرفه. أَسْتَدَلَّ: عليه: طلب أن يُدَلَّ عليه // وبكذا على الأمر: وجد فيه ما يدل على الأمر. الدَّل: حالة السكينة وحسن السيرة وهذا قريب المعنى من الهدى. الدَّلة: الإدلال. الدلال: الوقار. الدليل: جمع أدلة وأدلاء، والدلالة: جمع دلائل: ما يقوم به الإرشاد (البرهان) (المُرشد) // كتاب يد السباح وسواهم على الطرق والأمكنة. // دليل الخلف: أن يبرهن على المطلوب في قصة رياضية بإظهار استحالة نقيضه».¹ إذن فدل بمعنى أرشد وهدى إلى شيء ما.

ويقول "ابن منظور": ((الدُّل قريب المعنى من الهدى... وَدَلَّلْتُ بهذا الطريق: عرفته، ودَلُّهُ عليه دلالة... سَدَدُهُ إليه))².

ب اصطلاحاً: ورد في كتاب التعاريف "للشريف الجرجاني" أن الدلالة هي: ((كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر؛ والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول))³.

وهي أيضاً دلالة الألفاظ على معانيها الموضوعية بإزائها، كدلالة السماء والأرض والجدار على مسمياتها، أو هي المباحث المتعلقة بمعاني الألفاظ.⁴

وعلم الدلالة، أو دراسة (المعنى) فرع من فروع علم اللغة، وهو غاية الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية، والقاموسية، إنه قمة هذه الدراسات.⁵

¹ - لويس معلوف، المنجد في اللغة الأعلام، ص 220.

² - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 11، د ط، د ت، ص 249.

³ - الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مؤسسة الحسيني، الدار البيضاء، ط 1، 2006م، ص 97، 98.

⁴ - ينظر: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص 229.

⁵ - ينظر: محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، ص 261.

II. تعريف علم الدلالة: la sémantique

وهو فرع من فروع علم اللغة، وهو غاية الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية والقاموسية لهذا سنورد عدة تعريفات لعلم الدلالة:

1. هو دراسة المعنى أو العلم الذي يدرس المعنى وهو العلم الذي يتناول نظرية المعنى أو هو العلم الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى.¹
2. هو قطاع من قطاعات الدرس الصوتي اللساني الحديث، شأنه في ذلك شأن الأصوات والتراكيب، ومجال العلم دراسة المعنى اللغوي على صعيد المفردات والتراكيب.²
3. العلم الذي يتناول المعنى بالشرح والتفسير، ويهتم بمسائل الدلالة وقضاياها، ويدخل فيه كل رمز يؤدي معنى سواء أكان الرمز لغويا أو غير لغوي.³
4. هو الوقوف على المعنى، وقد ظهر هذا المصطلح: "sémantique" بهذا المفهوم في أواخر القرن (19م) على يد الفرنسي "ميشال بريال" في مقال كتبه عام 1883م.⁴

III. العلاقات الدلالية:

العلاقات الدلالية مصطلح حديث يدل على العلاقات بين الكلمات من نواح متعددة كالترادف والاشتراك، والتضاد ونحو ذلك، وقد تولد هذا المصطلح من نظرية الحقول الدلالية، إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن معنى الكلمة لا يتضح إلا من خلال محصلة علاقتها بالكلمات الأخرى في المجال الدلالي الذي تنتمي إليه، ومن أهم العلاقات الدلالية التي تعنى بها اللسانيات ما يأتي:

¹ - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط 1985، 1988م، 1991، 1993، 1998م، ص 11.

² - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 337.

³ - ينظر: محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، مصر، ط 1، 2005م، ص 9.

⁴ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 338.

1- التباين: Monosémie

ويطلق عليه أيضا المتباين ولديه عدة تعريفات منها:

- هو الدال الذي لا يقابل سوى مدلول واحد إذ تكون العلاقة بينهما ثابتة.¹
- هو أن يدل اللفظ الواحد على معنى واحد فقط.²
- هو الدال الواحد ذو المدلول الواحد.

من خلال هذه التعريفات نرى أن التباين أو المتباين هو اللفظ الذي يحمل معنى واحدا ولا يمكن لهذا اللفظ أن يتحمل معنى سواه مثل كلمة: "جَدُّ" فهي تحمل معنى واحد وهو: أب الأب أو أب الأم، ولا يمكن أن يكون لها معنى آخر غيره، كما أن هذه العلاقة تمثل جل اللغة.

2- الترادف:

وقد لقي اهتماما كبيرا من طرف اللغويين القدامى والمحدثين وكذا لديه مجموعة من التعاريف منها:

- هو ما كان معناه واحدا، وأسماءه كثيرة، نحو: السيف، الباتر، المهند.³
- هو دلالة عدة ألفاظ على معنى واحد، نحو: الليث، الأسد، ضرغام، الهزير.⁴
- وهو أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد.⁵
- هو تعدد الدوال التي تشير إلى مدلول واحد، أو ما يعرف بالترادف الكامل.⁶

¹ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص370.

² - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص145.

³ - ينظر: محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، مفهومه، موضوعاته، قضاياها، دار ابن خزيمة، الرياض، السعودية، ط1، 2005م، ص197، 198.

⁴ - ينظر: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص276.

⁵ - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص145.

⁶ - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص370.

نرى أنه رغم تعدد التعريفات الخاصة بالترادف إلا أنها لا تختلف عن بعضها كثيرا فكلها تدل على أن يحمل أكثر من لفظ معنى واحد، أي تعدد الألفاظ التي تدل على معنى واحد كما يعتبر الترادف من اللغة العربية وجمالياتها فهو يزيد من إثرائها، فيصبح مستعمل اللغة لديه عدة خيارات متاحة ليختار من بينها اللفظة المناسبة لموقفه.

3- التضاد:

يشكل التضاد إحدى البحث الدلالي، حيث يتمثل في دخول معاني جديدة على المعاني الأصلية بفعل عوامل عدة كالجاز مثلا، ويعرف التضاد بعدة تعريفات منها:

- هو اللفظ الدال على معنيين متقابلين، ومن أمثله: القشيب: للخلق والحديد. والجلل: للعظيم والحقير. والصارخ: للمغيث والمستغيث.¹
- هو الكلمات التي تؤدي إلى معنيين متضادين بلفظ واحد.²
- هو اللفظ الذي يطلق على المعنى وضده.³

ومن خلال هذه التعريفات نجد أن التضاد أو الأضداد كما يسميه البعض هو نوع من العلاقات بين المعاني بل إنه أقرب إلى الذهن من أي علاقة أخرى لأن علاقة الضدية من أوضح العلاقات بين المعاني، فبمجرد ذكر معنى ما يتداعى إلينا ضده في الذهن مباشرة.

وهناك من العلماء من جعل من التضاد نوعا من أنواع المشترك اللفظي لأن المشترك يقع على شيئين ضدين، وعل شيئين مختلفين غير ضدين.

وإن من العلماء أيضا من صنفه إلى أنواع:⁴

¹ - ينظر: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص280.

² - ينظر: محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، مفهومه، موضوعاته، قضاياها، ص187.

³ - ينظر: اميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص178.

⁴ - ينظر: محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص195.

- التضاد الحاد: مثل: حي ميت.

- التضاد المتدرج: مثل: ساخن، بارد، فالسخونة والبرودة درجات.

4- المشترك اللفظي:

يطلق عليه أيضا مسمى تعدد المعاني أو تعدد المعنى وهو بدوره، حظي باهتمام اللغويين قديما وحديثا وتعددت تعريفاته منه:

- هو اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل اللغة، ومن أمثله لفظ: الحوب: يطلق على الإثم، الأخت، البنت، الحاجة.¹
- هو أن يدل اللفظ الواحد على أكثر من معنى.²
- هو ما اتحد لفظه واختلف معناه.³
- هو اللفظ الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة متساوية.⁴

من خلال هذه التعريفات نرى أن المشترك اللفظي أو تعدد المعاني كما يحلو لبعض الدارسين تسمياته بهذا الاسم، هو ذلك اللفظ الذي يدل على عدة معاني مختلفة.

¹ - ينظر: اميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص175.

² - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص145.

³ - ينظر: محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، مفهومه، موضوعاته، قضاياها، ص187.

⁴ - ينظر: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص278.

4) علاقة الاشتمال أو التضمنين أو العموم:

وهي من العلاقات التي يدخلها اللغويين ضمن مجال العلاقات الدلالية، وهي التي تدل على الدال الذي يكون مدلوله عام، لأنه يضم دلالات متعددة تنطوي تحته نحو: كلمة: حيوان ذات دلالة عامة تشمل على كلمات أخرى نحو: نمر، قط، فرس، كلب... إلخ.¹

وعلاقة الاشتمال تتميز عن علاقة الترادف بخاصية هامة وهي أن علاقة التضمن هي الاشتمال من طرف واحد على خلاف التضمن في الترادف فهي من الجانبين.

IV. النظرية السياقية:

1. نظرية السياق:

عرفت مدرسة لندن بما يسمى بالمنهج السياقي، وقد تزعم هذا الاتجاه العالم "فيرث" الذي أكد على أهمية الوظيفة الاجتماعية للغة ومعنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية هو "استعمالها في اللغة" ولهذا يصرح "فيرث" بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة.²

كما أن لكل كلمة عدة استعمالات سياقية وكل سياق يظهر أو يحدد أحد هذه المعاني

¹ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 370.

² - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص 145.

2. أنواع السياق :

أ السياق اللغوي :

وهو السياق الأمثل لدراسة المعنى, مع اعتبار التوافق أو الرصف, وهو الارتباط الاعتيادي لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معينة, نحو كلمة "عين" التي ترد في سياقات لغوية متنوعة وكل سياق يظهر ويحدد وجهها من معانيها.¹

- عين الطفل: الباصرة.
- عين العدو: الجاسوس.
- عين من الأعيان: العين هنا السيد في قومه.
- عين الماء: البئر .

والسياق اللغوي هو حصيلة استعمال كلمة دخل نظام الجملة متجاوزة وكلمات أخرى, ممّا يكسبها معنىً خاصاً محدداً, فالمعنى الذي يقدمه المعجم عادة هو معنى متعدد وعام ويتصف بالاحتمال.

على حين أن المعنى الذي يقدمه السياق ولاسيما السياق اللغوي هو معنى معين له حدود واضحة وسمات محدّدة غير قابلة للتعدد أو الاشتراك أو التعميم.²

¹ - ينظر: حسان البهنساوي, علم الدلالة والنظرية الدلالية الحديثة, مكتبة زهراء الشرق, القاهرة, ط1, 2009م, ص67.

² - ينظر: أحمد محمد قدور, مبادئ اللسانيات, ص335.

ب السياق غير اللغوي :

وهو يمثل الظروف والملابسات والموافق التي تم فيها الحدث اللغوي وتتصل به، ويسميه "فيرث" بـ "سياق الحال" ويعرفه بأنه: جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي، ومن هذه العناصر شخصية المتكلم والمستمتع وتكوينها الثقافي وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع - إن وجدوا - ويبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، ويضم السياق غير اللغوي عدة سياقات:

أ- السياق العاطفي :

وهو السياق الذي يحدد درجة القوة والضعف والانفعال، وما يستتبعها من دلالات التأكيد والمبالغة والاعتدال، فكلمة "الكراهية" و"البعض" في اللغة العربية، تشتركان في دلالة أصلية في عقول المتكلمين من جهة، غير أنهما في بنيتهما اللغوية من جهة أخرى، وفي الإيحاءات والهوامش الدلالية الجانبية من جهة ثالثة.¹

ب- سياق الموقف:

يدل على العلاقات الزمنية والمكانية التي يجري فيها الكلام، وقد عبر عنه البلاغيون، بمصطلح: "المقام".²

وهو الموقف الخارجي، الذي ترد فيه كلمة في مقامات مختلفة أو في أحوال متعددة، ومن ثم تتنوع المعاني التي تعبر عنها الكلمة، مثل: كلمة مكتوبة فدلالاتها في أذهان المتكلمين باللغة العربية: الكتاب أو شيء تمت كتابته، وأما كلمة مكتوبة في عبارة: مكتوب على الجبين، فإنها تدل على معنى القدر أو أحكامه.³

¹ - ينظر: حسان البهناوي، علم الدلالة والنظرية الدلالية الحديثة، ص70.

² - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص357.

³ - ينظر: حسان البهناوي، علم الدلالة والنظرية الدلالية الحديثة، ص71.

ج- السياق الثقافي:

فيقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم في الكلمة, ومن أمثله: كلمة: "عقيلته" تفيد دلالة: الزوجة في طبقة الأثرياء ذوي المكانة الاجتماعية الراقية أو أرباب الاقتصاد ونحوهم، بينما "حرم" تفيد دلالة الزوجة عند طبقة المثقفين ونحوهم.¹

وفي الأخير لا يسعنا القول إلا أن السياق هو الفيصل في الفصل بين معاني المفردات المختلفة، كما يظهر لنا السياق الصلة الوثقى بين الكلام والمقام "لكل مقام مقال".

¹ - ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص71.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.

أولا/المستوى المعجمي الإيجابي:

قمنا في هذه الدراسة التطبيقية بجمع بعض الكلمات الموجودة في العامية وأصلها من اللغة الفرنسية والجدول الآتي يمثل ذلك:

الأسماء	الأصل العربي	الأفعال	الأصل العربي
أكسيدوا	حادث	إتشرحجي	تشحن
أبريز	مأخذ	إتشنجي	تغير
إصطاد	ملعب	أتند	انتظر
اكلمتيزير	مبرد	اكرييري	يأخذ/يسترجع
براج	حاجز	إنسيي	يجرب
تريسيتي	كهرباء	إيفيني	ينهي
تران	قطار	إبرلي	يتكلم
تلفون	هاتف	تكتك	تخمن
دوزيام	الثانية	تمونجي	تأكل
شوفاج	مسخن	جوي	تلعب
طابلة	طاولة	دوبلي	تتجاوز
طبلية	مئزر	ديماري	انطلق
فوطو	صورة	ديموندي	يطالب
فيتاز	السرعة	رونبلاسي	يستبدل
كادو	هدية	فرمي	يغلق
كلاسيك	قديم	فيت	أسرع
كنتور	عداد	مروبوزي	مركز/مستريح
كوستيم	بدلة	لني	يسطر
كوزينة	مطبخ	يجونتي	يملى الفراغ

ماركة	علامة	يسبريمي	يحذف
مريقلة	منظمة	يفاسي	يمحي
ميكرو	كمبيوتر	يماسي	يلمس
قراج	مستودع	قرنطيك	يضمن لك

ثانيا/المستوى المعجمي (الجانب السلبي) :

يتمثل في الخلط والخطأ في نطق بعض الكلمات نحو:

الكلمة العامية	النطق بالفرنسية	ترجمتها إلى الفصحى
برملي	Permis de conduire	رخصة سياقة
طرنسفور	Trais formateur	محول كهربائي
كارط أنتي	Carte d'identité	بطاقة التعريف
كارت قرير	Service des cartes grises	البطاقة الرمادية
فيش مليان	Fiche familiale	شهادة الحالة العائلية
كراطين	Cartons	العلب
صوني	Clacssonner	منبه السيارة
مروفز	Refiser	مرفوض
بسكليطات	Besculete	دراجات
تراكس	Tracteur	جرار
جوج	Juge	القاضي
فيسته	Veste	سترة
فرملي	Infirmier	ممرض
فيكسي	Le vaccin	التلقيح
كونجيراتير	Conjuteur	مجمدة
كوشني	Cache-nez	لثام

I. تحديد مواطن الإفادة من اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية:

1. تؤكد كثير من الدراسات أن الطفل أكثر استيعابا بلغته الأم من أي لغة أخرى ثم إن الإجادة والتمكن الجيد من اللغة الأم يساعد على تعلم لغة ثانية وثالثة بيسر وسهولة.
2. إن العادات اللغوية لدى المتعلم تساعد فعلا على تعلم لغة ثانية، وتعد عنصرا معينا على ذلك من خلال التداخلات اللغوية وأوجه الشبه على جميع المستويات: " الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية".
3. تساعد المتعلم على تعلم لغة ثانية من خلال تكوين بنية عميقة وتطور ذهني عن اللغة.¹
4. إن تقويم مدى تعلم التلميذ للغة الثانية يتم من خلال ملاحظة الأخطاء التي يقوم بها المتعلم عندما يبدأ التعبير بهذه اللغة حيث ترد أكثر الأخطاء الحاصلة في عملية التعلم إلى التداخل بين اللغة الأم للتلميذ واللغة الثانية التي يسعى إلى تعلمها.
5. عندما يتعلم التلميذ لغة ثانية يجد أن بعض قضايا اللغة سهلة التعلم وبعضها الآخر صعب كما يتبين له أنه من السهل عليه تعلم لغة معينة بدلا من لغة أخرى، وفي الحالتين نرد شعور التلميذ هذا إلى تأثير اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية، فالقضايا التي يجدها التلميذ صعبة ترجع إلى أنها مختلفة في اللغة الأم، واللغة التي يسهل عليه تعلمها تشابه قضاياها ولغته الأم أكثر من اللغة التي يصعب عليه تعلمها.
6. ويبدو تأثير اللغة الأم ظاهرا عبر الأغلاط التي يقوم بها التلميذ خلال تعلمه اللغة الثانية، وذلك لأن التلميذ الذي يريد التعبير باللغة الأجنبية ولم يتقن بعد هذه اللغة فهو يلجأ إلى قواعد لغته الأم ويستمد منها الإطار البديل للتعبير في اللغة الثانية وتحصل الأغلاط عندما لا تتلاءم قواعد اللغتين.
7. إن مرحلة تعلم اللغة الثانية تكون لاحقة، فالتلميذ الذي يتعلم اللغة الثانية يكون في الواقع قد أحرز معرفة ضمنية بقواعد اللغة الأم ويكون قد اعتاد استعمالها كأداة لتفاعل مع الآخرين ولتعبير عن ذاته، فلا يجوز بالتالي معالجة قضايا تعلم اللغة الثانية دون الأخذ بعين الاعتبار تأثير

¹ - ينظر: صالح بالعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، ص 15.

اللغة الأم، وفي ضوء هذه الملاحظات يمكن أن نشير إلى أننا نتعامل فيما يخص تعلم اللغة الثانية مع اللغتين:

- اللغة الثانية التي يرغب التلميذ في تعلمها والتي هي ككل لغة تنظيم تشمل على بنى معينة تميزها على اللغة الأم للتلميذ وتفرض عليه هياكل فكرية جديدة يعبر من خلالها وفق الخطوط التي ترسمها له.

- اللغة الأم وبقدر ما يتعلق الأمر بأثرها الإيجابي، أي نقل المعرفة الضمنية بقاعدة من قواعد اللغة الأم إلى معرفة مماثلة بقاعدة من قواعد اللغة الثانية ويتعلق الأمر بأثرها السلبي، أي التداخل بين اللغتين الذي يؤدي إلى أغلاط يقع فيها التلميذ عندما يحاول التعبير باللغة الثانية.

8. إن اللغة الأم تكون عائقا يؤخر تعلم اللغة الثانية، ليست هي نفسها الشروط التي تخضع لها عملية اكتساب اللغة الأم فتلميذ اللغة الأولى ليس عضو في مجتمع اللغة الثانية إنما غالبا ما يكون تدرجه في إتقان اللغة الأجنبية في إطار صف تعليم اللغة وعبر مساعدة أستاذ لغة المواد التعليمية المتنوعة وتلعب الدوافع الشخصية والفروق الفردية دورا أساسيا في تعلم اللغة كلما كبر الطفل في العمر تغيرت الشروط الطبيعية الموافقة لتعلم اللغة الأجنبية.¹

9. إن اللغات تختلف بعضها عن بعض من حيث الأنظمة (الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية)، وهذا الاختلاف يمكن أن يكون محددًا إذا كانت اللغات مشتقة من أصل واحد، كالفرنسية والإيطالية والإسبانية وجميعها مشتقة من اللغة اللاتينية كما أنه يمكن أن يتعاضد حتى يبلغ منتهاه بالنسبة للغات التي لا علاقة مشتركة بينهما، الصينية والإنجليزية، الفرنسية والعربية، على سبيل المثال. إن دراسة اللغة الأجنبية تواجه صعوبة أكبر في تعلم تلك اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينهما وبين لغته الأصلية كثيرة وجوهرية، وبينما تتضاءل تلك الصعوبة إذا ازدادت وجوه الشبه بين اللغة الثانية واللغة الأم.

¹ - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص 53، 54، 55، 61.

10. يقول " فريز" في كتابه الرائد في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية: « إن أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيجري تعلمها مقارنا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية».¹

11. ويتبعه "لادو" في مقدمة كتابه الذي يتناول فيه تعلم اللغات الأجنبية فيقول: « بإمكاننا التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم، وتلك التي لا تسبب أي صعوبة له وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلمها باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية».²

12. إن دارسي اللغة الأصلية يستخدمون معارفهم وخبراتهم السابقة بما فيها معرفتهم للغتهم الأصلية، وطرق التواصل ومهارات النطق وغيرها عند دراستهم اللغة الأجنبية.

13. إن بنية اللغة الأصلية جزء من معرفة الدارس للغة الأجنبية، وأن خصائص تلك البنية عامة ومشتركة بين جميع لغات البشرية في حين قد يختلف بعضها عما هو موجود في اللغة الأجنبية.

14. إن السلوك اللغوي لدارسي اللغة الأجنبية يظهر بين أمور أخرى أثر بنية اللغة الأصلية بالإضافة إلى أثر بنية اللغة الأجنبية التي يقوم الطالب بدراستها.

15. إن التنبؤ بالسلوك اللغوي باللغة الأجنبية وفحص تلك التنبؤات القائمة على أساس خصائص مختارة للغة الأصلية وللغة الأجنبية يساهمان في تحليل اللغتين.³

II. الإفادة من النظريات الحديثة في تيسير تدريس اللغة الأجنبية:

1. ومما يمكن استخلاصه من النظرية السلوكية أنها تمكن من تفسير العادات وتعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها من خلال أسس الاستجابة الشرطية، ثم تفسير مظاهر سوء التكيف والاضطراب الانفعالي والأمراض النفسية والعقلية.

¹ - نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص85.

² - نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص85.

³ - ينظر: نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص91.

- ومن طريقة المحاولة والخطأ يتعلم الطفل الكثير من الحركات والأفعال، وعن طريقها يتعلم المشي والتسلق، كما يتعلم عن طريقها الكلام والكتابة والقراءة والكثير من الممارسات كالسباحة وركوب الدرجات، وفي جميع هذه الحالات يحاول الطفل الحركة أو الفعل الذي يريد أن يتعلمه، وكذا يتعلم إثرها كتابة الحروف.¹

2. أما الاتجاه المعرفي فيمكننا الاستفادة من نظرياته أهم النقاط الآتية:

- أنه يمكن استخدام مبادئ الجشطالت في تعليم الأطفال المبتدئين القراءة والكتابة بطريقة البدء من العام إلى الخاص، بعكس ما كان سائدا في الطريقة الجزئية التي تبدأ بالحروف فالكلمة ثم الجملة، وكذلك يمكن استخدامها في تحسين طرائق التدريس من خلال البدء بفكرة عامة عن مجموعة الدروس ثم تأتي التفسيرات في مراحل تالية وبالاعتماد على هذه المبادئ يمكن تقديم معلومات إضافية بشكل مبسط.
- ربط المادة العلمية بالواقع.
- استثارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم.
- الانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم مع مراعاة خصائص البناء المعرفي للمتعلم.
- عرض المواد في أشكال بنيات جديدة التركيب عضويا ووظيفيا.²
- توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف يعد أمرا أساسيا في تنظيم التعلم عند الأطفال، كما أنه يكشف عن مختلف طرائق التفكير عندهم.
- اكتساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات والاتجاهات إلى المعرفة الاستكشافية فيه عوض الاستظهار.
- تدريبه أن يتعامل مع الخطأ على أساس أنه خطوة جيدة من الخطوات التي توصل بإتجاه المعرفة الصحيحة.

¹ - ينظر: إبراهيم وجبة محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص143، 130، 131، 132.

² - ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1998م، 2000م، ص209. وينظر: فتحي الزيات، سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، ط2، 2004م، ص262، 266.

- إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين الطفل والبيئة الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيرا على تطور نموهم المعرفي.¹
- الدافعية: لا بد من توفر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة المكتسبة ويعتبر عاملا أساسيا في اكتساب اللغة الأجنبية أو أي سلوك آخر.
- استخدمت مبادئ التعلم بالملاحظة في كثير من المواقف التطبيقية في مجال التدريس وفي مجال التربية والتعليم.
- فكرة التعلم بالملاحظة ومضمونها تتفق مع المنطق حيث يمكن تعليم أي سلوك أو أي علم من خلال عرض أفلام أو مشاهد مصورة وتكون أنفع في ترسيخ السلوك المكتسب.
- نظرية التعلم بالملاحظة تؤكد على أن الإنسان يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق الملاحظة، فمثلا: الطفل إذا رأى والديه يتعلمان بعض الألفاظ من اللغة الفرنسية فإنه يقلدهم وبذلك يسهل عليه اكتساب هذه اللغة مستقبلا.
- كذلك نجد هذه النظرية تؤكد على أن الكثير من التعلم الإنساني في تعلم معرفي وإن كان مجال التعلم هو مجال السلوك.²

¹ - ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 117، 119.

² - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، نظريات التعلم - دراسة مقارنة - ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هناء، عالم المعرفة، الكويت، ديسمبر 1986م، ص 149.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية (دراسة البيانات
وتحليلها وعرض الاستبيان ونتائجه)

المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلم.

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلم.

المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلم

تمهيد:

من الصعب أن تتم دراسة موضوع أو بحث علمي دون التطرق إلى الجانب التطبيقي لأن الجانب التطبيقي هو المكمل للجانب النظري لأنه همزة وصل، وبه يستعين الباحثون في كثير من أبحاثهم التطبيقية بعدد من الآليات والتقنيات الإحصائية والرياضية التي تعينهم في تحقيق نتائج معينة، بما يسعفهم من إعطاء هاته الأبحاث شيئا من الدقة المنهجية والصرامة العلمية.

والحقيقة أن الدراسة التطبيقية والميدانية التي قمنا بها اقتضت دون مجال للرب اللجوء إلى لاستعمال الاستبيانات كوسيلة نتزود من خلالها بالبيانات الضرورية التي نشخص من خلالها المشكلات اللغوية المختلفة لدى المعلمين والمتعلمين هذا من جهة ومن جهة أخرى الوقوف على أهم المشكلات العملية التعليمية في تعليمية اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتحديد أهم العوائق التي تحول دونهم ودون الهدف التعليمي المنشود.

منهجية البحث الميداني:

تشمل آليات التحري والدراسة الميدانية على نموذج من الاستبيانات، والاستبيان هو أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يحوي توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها، وتم إجراء الاستبيانات على عينة من المعلمين الذين يُدرسون متعلمي السنة الرابعة الابتدائي في اللغة الفرنسية في بعض بلديات ولاية الوادي وقد كان عدد الذين شملتهم العملية اثنا عشر معلما.

أ- مادة الاستبيان:

خص أولئك المعلمون باستبيان تقويمي يجيبون فيه - من خلال ملئ استمارة معينة - عن أسئلة محددة ويبدون رأيهم في جملة من القضايا التي تتعلق بعملهم في تدريس اللغة الفرنسية وما يحيط به من ظروف وملابسات تتعلق بمختلف مناحي العملية التعليمية وقد كانت محاور الأسئلة كالآتي:

1. هل تجد متعة في تدريس اللغة الفرنسية؟
2. هل تجد صعوبة في تدريس اللغة الأجنبية؟
3. هل تجد تجاوبا من قبل التلاميذ في حصة الفرنسية؟
4. هل يجد المتعلم صعوبات في النطق الصحيح للغة الفرنسية؟
5. هل تشجع المتعلم على تعلم اللغة الفرنسية وبيان أهميتها؟
6. هل تعتمد المكافأة والعقاب أثناء التعليم؟
7. هل تستخدم العربية (العامية) أثناء شرح الدروس؟
8. هل تستفيد من خبرات المتعلمين المسبقة (العامية)؟
9. هل تمنح المتعلم فرصة استعمال لغة الأم (العامية) في عملية التعلم؟
10. هل ترى أن اتقان المتعلم للغة الأم مساعد في تعلم اللغة الثانية؟
11. هل تحاول ربط لغة الطفل بواقع الحياة؟
12. هل ترى أن الوقت المخصص للدرس عائق للتعليم؟
13. هل تشجع تلاميذك بالتحدث باللغة الفرنسية ولو كان خطأ؟
14. هل تحاول إيجاد أكبر قدر من المواقف للمتعلم لتعلم اللغة الأجنبية؟
15. هل ترى ما يقدم للتلاميذ مفيدا لتعليمهم هذه اللغة؟
16. هل تتحاور مع تلاميذك باللغة الفرنسية؟
17. هل يساعدك الوسط العائلي للمتعلم في تيسير عملية التعلم؟
18. هل يلعب مستوى الأولياء دورا في اكتساب اللغة الأجنبية؟

19. برأيك ما هو سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء أثناء إنشاء الجمل؟

20. ما هو سبب الصعوبات برأيك؟

كان ذلك عرضا لأهم محاور أسئلة الاستبيان قدمناها بمجملتها ومتسلسلة كما وردت في الوثيقة الرئيسة للاستبيان، والهدف منه لا يخرج عن محاولة الإفادة من المعلمين المشرفين على العملية التعليمية، الذي بدورهم المشخص والمباشر والدقيق لأهم مواطن الخلل في عملية تعليم اللغة الفرنسية للوصول إلى العلاج الناجع والموضوعي.

ب- تفريغ أسئلة الاستبيان:

في العرض الموالي نقدم عرضاً تفصيلياً لجملة من الأسئلة الواردة في الاستبيان مرفقة بمختلف الأجوبة وعددها ونسب توزيعها.

السؤال: هل تجد متعة في تدريس اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	9	لا	0	أحيانا	3
النسبة المئوية	75 %	00 %		25 %		

السؤال: هل تجد صعوبة في تدريس اللغة الأجنبية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	1	لا	6	أحيانا	5
النسبة المئوية	8 %	50 %		24 %		

السؤال: هل تجد تجاوبا من قبل التلاميذ في حصة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	3	لا	1	أحيانا	8
النسبة المئوية	25 %	8 %		67 %		

السؤال: هل يجد المتعلم صعوبات في النطق الصحيح للغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	8	لا	3	أحيانا	1
النسبة المئوية	67 %	25 %		8 %		

السؤال: هل تشجع المتعلم على تعلم اللغة الفرنسية وبيان أهميتها؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	12	لا	0	أحيانا	0
النسبة المئوية	100 %	00 %		00 %		

السؤال: هل تعتمد المكافأة والعقاب أثناء التعليم؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	10	لا	1	أحيانا	1
النسبة المئوية	% 84	% 8	% 8			

السؤال: هل تستخدم العربية (العامية) أثناء شرح الدروس؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	0	لا	6	أحيانا	6
النسبة المئوية	% 00	% 50	% 50			

السؤال: هل تستفيد من خبرات المتعلمين المسبقة (العامية)؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	6	لا	3	أحيانا	3
النسبة المئوية	% 50	% 25	% 25			

السؤال: هل تمنح المتعلم فرصة استعمال لغة الأم (العامية) في عملية التعلم؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	1	لا	4	أحيانا	7
النسبة المئوية	% 08	% 33	% 59			

السؤال: هل ترى أن اتقان المتعلم للغة الأم مساعد في تعليم اللغة الثانية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	8	لا	1	أحيانا	3
النسبة المئوية	% 67	% 08	% 25			

السؤال: هل تحاول ربط لغة الطفل بواقع الحياة؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	11	لا	0	أحيانا	1
النسبة المئوية	% 92	% 00	% 08			

السؤال: هل ترى أن الوقت المخصص للدرس عائق للتعليم؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	7	لا	5	أحيانا	0
النسبة المئوية	58 %	42 %	00 %			

السؤال: هل تشجع تلاميذك بالتحدث باللغة الفرنسية ولو كان خطأ؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	9	لا	0	أحيانا	3
النسبة المئوية	75 %	00 %	25 %			

السؤال: هل تحاول إيجاد أكبر قدر من المواقف للمتعلم لتعلم اللغة الأجنبية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	10	لا	1	أحيانا	1
النسبة المئوية	84 %	08 %	08 %			

السؤال: هل ترى ما يقدم للتلاميذ مفيدا لتعليمهم هذه اللغة؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	8	لا	1	أحيانا	3
النسبة المئوية	67 %	8 %	25 %			

السؤال: هل تتحاور مع تلاميذك باللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	10	لا	0	أحيانا	2
النسبة المئوية	83 %	00 %	17 %			

السؤال: هل يساعدك الوسط العائلي للمتعلم في تيسير عملية التعلم؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	4	لا	7	أحيانا	1
النسبة المئوية	34 %	58 %	08 %			

السؤال: هل يلعب مستوى الأولياء دورا في اكتساب اللغة الأجنبية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	9	لا	2	أحيانا	1
النسبة المئوية	% 75		% 17		% 08	

السؤال: برأيك ما هو سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء أثناء إنشاء الجمل؟			
نوع الإجابة عنه	التأثر باللغة العربية	6	عدم الاستيعاب
النسبة المئوية	% 50		% 50

السؤال: ما هو سبب الصعوبات برأيك؟						
نوع الإجابة عنه	المعلم	0	المتعلم	7	اللغة ذاتها	5
النسبة المئوية	% 00		% 58		% 42	

ج- تحليل النتائج:

بعد القراءة الدقيقة والمتأنية لمجمل الإجابات تبدي لنا مواقف مختلفة من مجمل القضايا التعليمية المدروسة.

إذ تؤكد الاستبيانات المجراة أن معظم معلمي اللغة الفرنسية يجدون متعة في تدريس هذه اللغة، وفي نفس الوقت هناك من المعلمين من لا يجدون متعة في بعض الحالات.

إلا أن وجهات نظر المعلمين تختلف حول صعوبة تدريس اللغة بين لا، وأحيانا وهذا قد يكون راجعا إلى محاولة تبسيط المعلومة للمتعلم لفهمها.

كما تؤكد إجابة السؤال الثالث أن تجاوب التلاميذ لحصة الفرنسية غير مستمرة.

أما بالنسبة للسؤال الرابع فقد كانت النسبة الأكبر للاختيار الأول وهذا يؤكد عدم وجود تجاوب في بعض الأحيان من قبل التلاميذ.

أما في ما يخص تشجيع المتعلم على تعليم اللغة الفرنسية وبيان أهميتها، فتؤكد النتائج أن جل المعلمين يشجعون التلاميذ على تعلم اللغة الثانية.

أما إجابة السؤال السادس من الاستبيانات فتؤكد أن أغلبية المعلمين يعتمدون أسلوب المكافأة والعقاب.

وفي سؤال حول استخدام العربية (العامية) أثناء شرح الدروس فكانت النتائج متباينة بين لا وأحيانا (50 % ، 50 %) وهذا ما قد يؤدي إلى صعوبة في تعلم اللغة الأجنبية عند التلاميذ وهذا قد يكون راجعا إلى نقص المفردات باللغة الفرنسية عندهم.

وتؤكد أغلب الإجابات الواردة أن معظم المعلمين يستفيدون من خبرات المتعلمين المسبقة أثناء تدريس اللغة الثانية.

أما عن السؤال التاسع ففي غالب الأحيان يمنح المعلم المتعلم فرصة استعمال اللغة (العامة) في عملية التعلم.

وفي ما يخص السؤال العاشر تؤكد نتائج الاستبيانات أن إتقان اللغة الأم عند المتعلم يساعده على عملية التعلم وهذا يبين أثرها الإيجابي في تعليمية اللغة الأجنبية.

أما بالنسبة للسؤال الذي حول محاولة ربط لغة الطفل بواقع الحياة، فتظهر النتائج أن أغلب المعلمين يوافقون على ضرورة ربط لغة المتعلم بالواقع المعيش.

أما بالنسبة للسؤال الثاني عشر الذي يطرح إشكالية توقيت حصة اللغة الفرنسية فإن أغلبية الإجابات تؤكد على أن التوقيت عائق كبير.

كثيرا ما يشجع المعلمون تلاميذهم على التحدث باللغة الفرنسية ولو كانت الإجابة خاطئة.

أما الحديث عن إيجاد أكبر قدر من المواقف لتعليم المتعلم اللغة الفرنسية فييدي أغلب المعلمون استغلال أكبر قدر من المواقف.

أما بالنسبة للسؤال الخامس عشر الذي يخص ما يقدم للتلاميذ فتؤكد الإجابات أن المعلمين يرون الإفادة مما هو مقدم في البرنامج.

ويرى المعلمون أن التحوار باللغة الفرنسية مع التلاميذ مهم جدا، ولذا كانت أكثر الإجابات بـ: نعم.

أما فيما يخص السؤال السابع عشر فيؤكد معظم المعلمين أن الوسط العائلي لا يساهم في تيسير عملية تعلم اللغة الفرنسية، وقد يكون هذا راجعا إلى عدم اهتمام المحيط العائلي باللغة الأجنبية وتفضيل اللغة العربية عليها.

أما بالنسبة للسؤال الثامن عشر فيتوضح من خلال الإجابات أن مستوى الأولياء يلعب دورا كبيرا في تحصيل هذه اللغة.

وتؤكد إجابة السؤال التاسع عشر على أن وقوع التلاميذ في الأخطاء أثناء إنشاء الجمل، راجع إلى عاملين أساسيين؛ التأثير باللغة الأم ، وعدم استيعاب اللغة الثانية.

وفي السؤال الأخير يُرجع المعلمون سبب الصعوبات إلى المتعلم واللغة ذاتها بنسبة (58 %، 42 %) ونفوا في الوقت نفسه مساهمة المعلم في هذه الصعوبة.

د- نتيجة تحليل الاستبيانات:

قد لا تعكس إجابات المعلمين حقيقة ما يدور في فلك العملية التعليمية لمتعلمي السنة الثانية ابتدائي بكل تفصيلاتها، ولكنها تحاول مقارنتنا بواقع ملموس يعيشه المعلم يوما بعد يوم مما يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في كثير من المسائل التعليمية لمتعلمي هذه المرحلة، على الرغم أن المتخصصين حاولوا جاهدين إيجاد حلول مناسبة لمشكلات تعلم اللغة الأجنبية (الفرنسية) بما يتماشى مع هاته الفئة، ومع ذلك تبقى بعض العوائق والصعوبات موجودة في كل المستويات التعليمية وتنتظر الحلول المناسبة والناجحة.

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلم

منهجية البحث الميداني:

وفي صدد الدراسة الميدانية أيضا قمنا بتوزيع نموذج من الاستبيانات وتم اجراؤها على عينة من التلاميذ الذين يدرسون اللغة الفرنسية في السنة الرابعة ابتدائي في مختلف بلديات ولاية الوادي وقد كان عدد الذين شملتهم العملية خمسون (50) تلميذا.

أ- مادة الاستبيان:

وقد خص أولئك التلاميذ باستبيان تقويمي يجيبون فيه- من خلال ملء استمارة معينة - عن أسئلة محددة ويبدون رأيهم في جملة من القضايا التي تتعلق بالصعوبات التي تواجههم أثناء تعلم اللغة الثانية، وما الذي يساعدهم على الوصول إلى الفهم الجيد للغة الفرنسية، وقد كان مضمون الأسئلة كالآتي:

1. هل تجد متعة في درس اللغة الفرنسية؟
2. هل تجد صعوبة في تلقي دروس اللغة الفرنسية؟
3. هل تجد تشجيعا من الآخرين في تعلم اللغة الفرنسية؟
4. هل تجد صعوبة في نطق اللغة الفرنسية؟
5. هل تشاهد برامج وأفلام وحصص باللغة الفرنسية؟
6. هل تحاول محادثة معلمك باللغة الفرنسية؟
7. هل تحاول في كل مرة التعرف على كلمات فرنسية جديدة؟
8. هل تساعدك مدخراتك المسبقة (العامة) على تعلم وفهم اللغة الفرنسية؟
9. هل تجد مساعدة من الآخرين في تعلم اللغة الفرنسية؟
10. هل تنتبه لأخطائك في بناء ونطق الجمل والكلمات الفرنسية؟
11. هل تستوعب الشرح باللغة الفرنسية؟

12. هل تستعمل بعض الوسائل في مساعدتك في تعلم اللغة الفرنسية؟

13. هل تتمرن على سماع وكتابة اللغة الفرنسية في البيت؟

14. هل يستعين معلمك في تيسير الدرس باللغة العربية؟

15. هل تحفظ أناشيد وقصص باللغة الفرنسية؟

16. ما هو سبب صعوبة اللغة الفرنسية؟

وكان عرضنا هذه الجزئية نص أسئلة الاستبيان كما وردت في الوثيقة الرئيسية للاستبيان، وإنّ الهدف الرامي من وراءه هو محاولة الوصول إلى الخلل في عملية تعلم التلميذ للغة الفرنسية والتشخيص المباشر لها، وليس العملية التعليمية بكل موضوعية.

ب- تفريغ أسئلة الاستبيان:

سنطرق فيما يلي لتفصيل جملة الأسئلة الواردة في الاستبيان مرفقة بمختلف الأجوبة وعددها ونسب توزيعها.

السؤال: هل تجد متعة في درس اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	39	لا	1	أحيانا	10
النسبة المئوية	% 78	% 02	% 20			

السؤال: هل تجد صعوبة في تلقي دروس اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	11	لا	17	أحيانا	22
النسبة المئوية	% 22	% 34	% 44			

السؤال: هل تجد تشجيعا من الآخرين في تعلم اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	31	لا	11	أحيانا	8
النسبة المئوية	% 62	% 22	% 16			

السؤال: هل تجد صعوبة في نطق اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	8	لا	21	أحيانا	21
النسبة المئوية	% 16	% 42	% 42			

السؤال: هل تشاهد برامج وأفلام وحصص باللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	18	لا	21	أحيانا	11
النسبة المئوية	% 36	% 42	% 22			

السؤال: هل تحاول محادثة معلمك باللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	20	لا	17	أحيانا	13
النسبة المئوية	% 40	% 34	% 26			

السؤال: هل تحاول في كل مرة التعرف على كلمات فرنسية جديدة؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	44	لا	2	أحيانا	4
النسبة المئوية	% 88	% 04	% 08			

السؤال: هل تساعدك مدخراتك المسبقة (العامة) على تعلم وفهم اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	21	لا	14	أحيانا	15
النسبة المئوية	% 42	% 28	% 30			

السؤال: هل تجد مساعدة من الآخرين في تعلم اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	27	لا	9	أحيانا	14
النسبة المئوية	% 54	% 18	% 28			

السؤال: هل تنتبه لأخطائك في بناء ونطق الجمل والكلمات الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	29	لا	6	أحيانا	15
النسبة المئوية	% 58	% 12	% 30			

السؤال: هل تستوعب الشرح باللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	21	لا	10	أحيانا	19
النسبة المئوية	% 42	% 20	% 38			

السؤال: هل تستعمل بعض الوسائل في مساعدتك في تعلم اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	21	لا	16	أحيانا	13
النسبة المئوية	% 42	% 32	% 26			

السؤال: هل تتمرن على سماع وكتابة اللغة الفرنسية في البيت؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	25	لا	10	أحيانا	19
النسبة المئوية	% 50	% 20	% 30			

السؤال: هل يستعين معلمك في تيسير الدرس باللغة العربية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	26	لا	5	أحيانا	19
النسبة المئوية	% 52	% 10	% 38			

السؤال: هل تحفظ أناشيد وقصص باللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	نعم	25	لا	10	أحيانا	15
النسبة المئوية	% 50	% 20	% 30			

السؤال: ما هو سبب صعوبة اللغة الفرنسية؟						
نوع الإجابة عنه	المعلم	0	المتعلم	15	اللغة ذاتها	35
النسبة المئوية	% 00	% 30	% 70			

ج- تحليل النتائج:

إن القراءة الدقيقة والمتأنية لمحمل الإجابات توضح لنا مواقف مختلفة من مجمل القضايا التعليمية المدروسة.

إذ تؤكد الاستبيانات المجراة أن معظم متعلمي اللغة الفرنسية يجدون متعة في تلقي هذه اللغة بنسبة: 78 % .

وفي سؤال حول وجود صعوبة في تلقي درس اللغة الفرنسية فكانت النتائج تتراوح بين نعم بنسبة 22 % ولا بنسبة 34 %، أحيانا 44 %، فكانت النسبة الأكبر أحيانا وهذا يؤكد على وجود عائق اتجاه هذه اللغة.

أما بالنسبة للسؤال الثالث الذي يخص وجود تشجيع في علم اللغة الفرنسية فكانت النسبة العالية لجواب نعم بنسبة (62 %) وهذا راجع لأهمية هذه اللغة.

وفي السؤال حول وجود صعوبة في نطق اللغة الفرنسية كانت الإجابات بين لا وأحيانا، وهذا قد يكون راجعا لعدم تمرن التلاميذ على نطق أصوات الفرنسية.

أما عن السؤال الخامس في ما يخص مشاهدة برامج وأفلام وحصص باللغة الفرنسية فكانت الإجابة الأكبر نعم بنسبة (42 %).

تؤكد أغلب الإجابات الواردة في الاستبيانات أن معظم التلاميذ يحاورون معلمهم باللغة الفرنسية.

في ما يخص السؤال السابع أكدت النتائج أن هناك فضول كبير من قبل المتعلمين للتعرف على كلمات فرنسية جديدة.

كما تؤكد إجابة السؤال الثامن أن المدخرات القبلية للمتعلم تساهم مساهمة فعالة في تعلم اللغة الثانية.

وفي السؤال حول مساعدة الآخرين للمتعلم في تعلم اللغة الفرنسية فأثبتت النتائج أن هناك مساهمة من قبل الآخرين بنسبة (54 %) وهذا قد يكون راجع إلى الاهتمام باللغة الفرنسية.

في السؤال العاشر توضح الإجابات أن أكثر من نصف المستجوبون يؤكدون على الانتباه لأخطائهم في بناء ونطق الجمل.

كما تؤكد إجابة السؤال الحادي عشر أن المتعلمين يستوعبون الشرح باللغة الفرنسية.

يتضح من خلال السؤال الثاني عشر أن المتعلمين يستعينون بوسائل مساعدة لتعلم اللغة الأجنبية.

كان النصيب الأوفر للإجابة عن السؤال الثالث عشر بنعم بنسبة 50 % للتمرن على السماع وكتابة اللغة الفرنسية في البيت.

وفي ما يخص السؤال الرابع عشر أكدت النتائج على أن المعلمين يستعينون باللغة العربية أثناء إلقاء الدرس.

وضحت الإجابات أن الأناشيد و القصص لها دور فعال في إثراء الرصيد اللغوي للغة الأجنبية عند المتعلم وتقوية مهارة الاستماع عنده.

وفي السؤال الأخير تؤكد أغلب الإجابات الواردة أن الغالبية العظمى من التلاميذ يرون أن سبب الصعوبة هو اللغة ذاتها، وهذا بحكم أجنبية اللغة، وهو أكبر عائق تواجهه تعليمية اللغات الأجنبية.

د- نتيجة تحليل الاستبيانات:

مختلف نتائج الاستبيانات قد لا تعكس حقيقة مشكلة تعليم اللغة الأجنبية وتعليم اللغة الفرنسية خصوصا إلا أنها مست جانباً من جوانبها وفسرت بعض معيقاتها ومع ذلك تبقى مشكلة يعاني منها متعلمها المتمسك بها نظراً لأهميتها في حياته اليومية عامة وحياته العلمية خاصة حاول ولازال يحاول ت ذليل صعوباتها للتمكن منها.



الخاتمة

تحدد هدف دراستنا هاته في التعرف على أثر اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية واستشراف مستقبل تدريسها، واعتمدت دراستنا البحث المرجعي منهجًا لتحقيق هدفه والاطلاع على الصعوبات التي يواجهها الدارس وإيجاد الطرائق الفعالة في تدريسها، ومنه خرجنا بجملة من النتائج:

1- أصبح في العصر الحديث حقل تعليمية اللغات أمرًا بالغ الأهمية وتعتني به العديد من المنظمات الدولية.

2- اللغة الأجنبية: هي اللغة التي تبدو غريبة على المتعلمين عند مصادفتها في مراحل التعليم الأولى، أما بالنسبة لمتعلميها فهو قائم على البرمجة المسبقة بعد اكتساب اللغة القومية وتواجه هذه اللغة صعوبات كثيرة.

3- صعوبات تتعلق باللغة نفسها وتنقسم إلى:

- المشكلات النطقية.
- المشكلات اللغوية.
- التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الأجنبية عند الكلام.

4- صعوبات تتعلق بمعلم المادة:

- عدم دراية المعلم بخصائص اللغوي للتلاميذ.
- ضعف اهتمامهم بالتفاعل الصحيح داخل الصف أو الأعمال الكتابية السلمية.
- عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريس الطلاب على التعبير لأن هذه المهارات تستدعي امتلاك الطفل المهارات اللغوية الأخرى.

5- صعوبات تتعلق بالمتعلم:

لدى المتعلم صعوبات تأثر في اكتسابه للغة منها الملكة اللغوية والمحيط الجغرافي للمتعلم.

6- صعوبات تتعلق بالمنهاج الدراسي:

أ- صعوبات تتعلق بالأهداف نذكر:

- عدم وعي المعلم بالجديد في ميدان اللغات.
- عدم انسجام الأهداف مع المضامين الفلسفية التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي.
- عدم مواكبة المنهاج لتطورات العصر.
- عدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهاج وضوحًا كافيًا لا يساعد المعلمين على تحديد أهداف دروسهم اليومية تحديد دقيق.

ب- صعوبات تتعلق بالمحتوى منها:

- عدم مراعاته حاجات التلاميذ وميولهم.
- عدم تنوع الوسائل التعليمية فيه.
- عدم احتواء كتاب التلميذ على عددٍ من التداريب اللغوية الكافية.

ج- صعوبات تتعلق بالطرائق:

- قلة اعتماد المعلمين على ما يسمى بالشكل الحلزوني بالرجوع إلى المادة المدروسة مرات مع محاولة التوسع في دراستها أكثر فأكثر.
- قلة اعتماد هذا المنهج على طريقة مباشرة تحث على اللجوء إلى استعمال اللغة الأم إلا نادرًا.

د- صعوبات تتعلق بالتقويم:

- صعوبة التعاون والتنسيق بين الهيئات والوزارات.
- عدم تقبل الأولياء للنظام الجديد.
- توزيع توقيت الحصص يكون حسب وليس حسب المادة.

7- وهناك أنواع أخرى من الصعوبات التي يعاني منها متعلم لأي علم وخاصة تعلم اللغة الأم

والأجنبية نذكر منها:

- العوامل الجينية، العوامل البيئية، اضطرابات الانتباه، صعوبات التعلم، العوامل الفردية، جنس الطفل، تعدد اللغات، الدوافع، الميول، التعزيز، الفهم، الإدراك، الاستعداد، انتقال أثر التدريب.

8- طرائق تدريس اللغات الأجنبية المعروفة حتى الآن ثلاث اتجاهات رئيسية، ولكل طريقة من هذه الطرائق أساساً لغوياً وسيكولوجياً واجتماعية مختلفة عن الأخرى وهي:

أ- الطريقة التقليدية: التي يقع الاعتماد فيها على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم والمتعلم وعاءٌ تُصب فيه المعلومات.

ب- الطريقة التركيبية (البنوية): حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف.

ج- الطريقة التواصلية (الوظيفية): الهدف الأساس من تعلم وتعليم اللغات الأجنبية فيها هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات.

9- الوسائل التي تعتمد في تيسير تعليم اللغة الأجنبية نذكر منها:

- الكتاب المدرسي، التقنيات التربوية، النشاطات داخل الصف وخارجه، الاختبارات، التقويم والمتابعة والتطوير.

10- تعد اللغة من الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الأمم والشعوب وسمة حضارية أصلية ملازمة في تفاعلاتها النفسية والاجتماعية... إلخ.

11- يعرف علماء اللغة اللغة بأنها:

عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل للتعبير أو الاتصال م الغير وقد تشمل لغة الكتابة أو لغة الحركات المعبرة و (الايماءات والتكشيرات).

12- اللغة الأم: هي اللغة التي يلتقطها الطفل من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة أو الكلام البلدي للطفل ويوظفه بصورة عادية في وسطه المنزلي.

13- مستويات استخدام اللغة خمسة هي:

مستوى الأصوات، مستوى الصرف، مستوى النحو، مستوى الدلالة، مستوى المعجم.

14- العادات اللغوية لدى المتعلم تساعد فعلاً على تعلم لغة ثانية وتعد عنصراً معيناً على ذلك

من خلال التدخلات اللغوية وأوجه الشبه على جميع المستويات.

15- اللغة الأم تساعد المتعلم على تعلم لغة ثانية من خلال تكوين بنية عميقة وتصور ذهني عن اللغة.

16- النظرية السلوكية تمكن من تفسير تكون العادات وتعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها.

17- الافادة من نظريات الاتجاه المعرفي من خلال:

- ❖ ربط المادة التعليمية بالواقع.
- ❖ استشارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم.
- ❖ ربط المواد في أشكال بنيات جديدة التركيب عضوياً وظيفياً.
- ❖ اكتساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع مشكلات والاتجاه إلى المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار.

التوصيات والحلول المقترحة:

يمكن دور المعلم في تعليم الأطفال فنون اللغة الأجنبية فيما يلي:

- 1- لا بد لمعلمي اللغة أن يُتيحوا للأطفال الحرية في الكشف والتنقيب المعلومة الجديدة.
- 2- اتاحة الوقت الكافي للتفكير على انفراد.
- 3- على معلمي اللغة أن يكونوا قدوة حسنة لأطفالهم.
- 4- تزويد التلاميذ بوفرة من المواد اللازمة لتعليم اللغة.
- 5- توفير الجو المدرسي المفعم بالأمن.
- 6- يجب تزويد الأطفال بما يثير الاستقصاء لديهم.

- 7- على معلمي اللغة أن يعنوا بوظائف التشخيص في ممارستهم التعليم.
 - 8- يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (الذكاء...).
 - 9- إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة.
 - 10- استغلال الرحلات والزيارات في ترك لهم حرية المناقشة والتخطيط، التنظيم والتقوم.
 - 11- يمكن للمعلم أن يتخذ ما لدى التلاميذ من قصص وحكايات وطرائف في دفع التلاميذ على تنمية الحديث عندهم وتوسيع مجالاته.
 - 12- على المعلم أن يساعد تلاميذه على النجاح في مواقف الاتصال الشفوي.
 - 13- على معلم اللغة تدريب تلاميذه على الانتباه جيداً لما يقوله وما يقولونه هم في حجرة الدراسة.
 - 14- يجب على المعلم ألا يكثر من تصحيح أخطاء تلاميذه أثناء الكلام وأن يقلل من معارضتهم ومقاطعتهم وتجنب الحرج والإحباط.
 - 15- التدرج: إن عملية الكلام تستغرق وقتاً طويلاً يحتاج من المعلم الخبر والجهد.
 - 16- قيمة الموضوع: ينبغي أن يكون اختيار المعلم للموضوعات التي يتحدث فيها التلاميذ ذا قيمة، وأن يكون واضحاً ومحددًا.
- وفي الختام نتمنى أن تكون هذه الدراسة مبادرة طيبة تفتح الباب أمام دراسات أخرى في هذا المجال تكون أعمق وأكثر نضجاً ووضوحاً.



قائمة المصادر

والمراجع

المصادر:

• القرآن الكريم.

1. ابن جني: الخصائص، تح: علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ط1، د ت.

2. ابن خلدون: المقدمة، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، طبعة جديدة، د ت.

3. الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مؤسسة الحسيني، دار البيضاء، ط1، 2006م.

المراجع:

1. إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مطبعة نخضة مصر، مصر، د ط، د ت.

2. إبراهيم محمد الصالح: علم النفس المصرفي واللغوي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

3. إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، د ط، 2002م.

4. ابن حويلي الأخضر ميدني، المعجمية العربية، في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، دار هومة، الجزائر، 2010 م.

5. أحمد محمد مقدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008م.

6. أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب القاهرة، د ط، 1997م.

7. أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، عالم الكتب القاهرة، د ط، 1985.

8. إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982م.

9. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، د ت.
10. تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان، الأردن، ط02، 2005م،
11. الجيلاني بن يشو: بحوث في اللسانيات - الدرس الصوتي العربي - مصطلحات المماثلة والمخالفة وظواهرهما في العربية الفصحى، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2006م.
12. حازم علي كمال الدين: دراسة في علم الأصوات، مكتبة القاهرة، ط1، 1999م.
13. حسان البهنساوي: علم الدلالة ونظرياته الدلالية الحديثة، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة، مصر، ط1، 2009م.
14. حسن ظاظا: اللسان والإنسان، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 1990م.
15. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2001م.
16. رفيق ميلود: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات)، منشورات أنوار المعرفة، مستغانم، الجزائر، ط1، 2012م.
17. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري: منهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سلسلة(2)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
18. سليمان فياض: النحو العصري، دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام، مصر، ط1، 1995م.
19. سمير شريف استيتية: اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط2، 2008م.

20. سهير محمد سلامة شاش: علم النفس اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.
21. صالح بالعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2007م.
22. صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1998م.
23. صبري المتولي، أجازة شوقي ضيف، دراسات في علم الأصوات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، كلية الآداب جامعة القاهرة، د ط، 2004 م.
24. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2005م.
25. الطيب البكوش، تقديم: صالح الفرماوي: التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.
26. عادل محلو: علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2009م.
27. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج2، ط3، د ت.
28. عبد الرحمان الهاشمي: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية ، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
29. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراقة، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.
30. عبد القادر عبد الجليل: الدلالة الصوتية والصرفية في لهجة الإقليم الشمالي، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 1997م.

31. عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د ط، د ت.
32. عبده الراجحي: التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 2000م.
33. عصام نور الدين، المصلح الصرفي، مميزات التذكير والتأنيث، دار الكتاب العالمي، الأردن، ط1، 1988م.
34. علي أحمد مذكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواق، القاهرة، (د ط)، 1991م.
35. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع الملك سعود، المملكة السعودية، ط2، 1991م.
36. علي الجارم، مصطفى أمين: النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ج1، د ط، د ت.
37. فتحي الزيات، سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، ط2، 2004م.
38. فهد خليل تزايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارات والصعوبات، دار البازوري العلمية، الأردن، عمان، د ط، د ت.
39. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2000 م.
40. محمد أحمد العمارة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002 م.
41. محمد الدريج، التدريس الهادف (نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات) دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

42. محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة، مفهومه، موضوعاته، قضاياها، دار ابن خزيمة، الرياض، السعودية، ط1، 2005م.
43. محمد سعيد أسير، بلال الجندي، الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2، 1985م.
44. محمد سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، مصر، د ط، د ت.
45. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، مراجعة: محمد بن عيشة وأحمد صرصار، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، غريس، معسكر، ط2، 1995م.
46. محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.
47. محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2003م.
48. محمد علي الجارم، مصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ج1، د ط، د ت.
49. محمد عيد، النحو المصنف، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، د ط، 1971م.
50. محمد محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 2001م.
51. محمد محي الدين عبد الحميد: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار التراث، مصر، ط2، 1980م.
52. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية لأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م.

53. محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت، د ط.
54. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2005م.
55. محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007م.
56. مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، راجعه: عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج1، ج2، ج3، د ط، د ت.
57. منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، (د ط)، 2005م.
58. موسى رشيد حاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسم الثاني دبي.
59. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985م.
60. نايف محمد معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985 م.
61. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط3، 2003.
62. نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، د ط، 2000م.
63. نواري سعودي، أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012 م.

64. نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإزريطة، الإسكندرية، د ط، 2006م.

65. هناء إبراهيم صندقلي: من صعوبات التعلم (اضطرابات الحركة وتشتت الانتباه) الذكاء والعمليات العقلية وكيفية تنميتها، دليل للأهل والأساتذة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 2، د ط، د ت.
2. الفيروز آبادي: قاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج 4، نسخة من ط 3، 1980م.
3. لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 27، 1984م.
4. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004 م.

المجلات والدوريات:

1. أحمد بن نعمان وآخرون، مركز دراسات الوحدة العربية، كتب المستقبل العربي، اللغة العربية لأسئلة التطور الذاتي والمستقبل ، لبنان 1995.
2. أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة (212)، الكويت، يناير، 1976م.
3. جماعة من المؤلفين، مجلة اللغة الأم، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2004م.
4. مجلة الدراسات اللغوية، مجلد 2، العدد (3)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، 200م.
5. مجلة قراءات في المناهج التربوية، مطابع قري، باتنة، ط 1، 1995م.

6. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، نظريات التعلم - دراسة مقارنة - ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هناء، عالم المعرفة، الكويت، ديسمبر 1986م.
7. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة مقارنة تدريس اللغات الأجنبية مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية، إدارة التربية، تونس، 1993.
8. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، الكويت يناير 1978 م.

فهرس

الموضوعات

الصفحات	الموضوعات
أ - و.	مقدمة.
49 - 8	الفصل الأول: مشكلات تعليم اللغات الأجنبية.
12 - 9	تمهيد.
19 - 13	أولاً: صعوبات تتعلق باللغة نفسها.
20 - 19	ثانياً صعوبات تتعلق بالمعلم.
23 - 21	ثالثاً: صعوبات تتعلق بالمتعلم.
36 - 24	رابعاً: صعوبات تتعلق بالمنهاج.
44 - 36	خامساً: أنواع أخرى من صعوبات التعلم.
47 - 44	سادساً: طرائق تدريس اللغة الأجنبية.
49 - 47	سابعاً: تيسير تعليم اللغة الأجنبية.
131 - 50	الفصل الثاني: اللغة الأم وتأثيرها في تعلم اللغة الأجنبية.
64 - 51	مدخل:
54 - 51	1. اللغة.
61 - 55	2. اللغة الأم .
62 - 62	3. اللغة الأجنبية.
64 - 63	4. مستويات استخدام اللغة.
86 - 65	المبحث الأول: المستوى الصوتي.
79 - 65	المطلب الأول: الجانب النظري.
86 - 80	المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.
96 - 87	المبحث الثاني: المستوى الصرفي.
94 - 87	المطلب الأول: الجانب النظري.
96 - 95	المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.
114 - 97	المبحث الثالث: المستوى النحوي.
110 - 97	المطلب الأول: الجانب النظري.

111 – 114.	المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.
115 – 131.	المبحث الرابع: المستوى الدلالي.
115 – 124.	المطلب الأول: الجانب النظري.
125 – 131.	المطلب الثاني: الجانب التطبيقي.
127 – 129.	- تحديد مواطن الإفادة من اللغة في تعليم اللغة الأجنبية.
129 – 131.	- الإفادة من النظريات الحديثة في تيسير تدريس اللغة الأجنبية.
132 – 151.	الفصل الثالث: الدراسة الميدانية (دراسة البيانات وتحليلها وعرض الاستبيان ونتائجه).
133 – 143.	المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمعلم.
133 – 133.	تمهيد.
133 – 133.	منهجية البحث الميداني.
134 – 135.	أ مادة الاستبيان.
136 – 139.	ب تفريغ أسئلة الاستبيان.
140 – 142.	ج تحليل النتائج.
143 – 143.	د نتيجة تحليل الاستبيانات.
144 – 151.	المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلم.
144 – 144.	منهجية البحث الميداني.
144 – 145.	أ مادة الاستبيان.
146 – 148.	ب تفريغ أسئلة الاستبيان.
149 – 150.	ج تحليل النتائج.
151 – 151.	د نتيجة تحليل الاستبيانات.
152 – 157.	خاتمة.
158 – 166.	قائمة المصادر والمراجع.
167 – 169.	فهرس الموضوعات.

