



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة 01



رقم الإيلاع: 45/D3C/2023

رقم التسجيل: 03/AR/2023

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء الصوتية الإملائية لدى مُتعلّمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM ميلانو أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه ل.م.د.

تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف:

أ.د شهرزاد بن يونس

أ.د مانويلا إليسا بيبانا جيولفو

إعداد الطالب:

بوخميس صنوبر

الاسم واللقب	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د زهيرة قـروي	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	رئيسا
أ.د شهرزاد بن يونس	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	مشرفا
أ.د مانويلا إليسا بيبانا جيولفو	الجامعة الدولية للغات ميلانو IULM	مشرفا مساعدا
أ.د عبد الناصر بن طناش	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	عضوا مناقشا
د. حمزة بوكثير	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	عضوا مناقشا
أ.د عليـة بيبـية	جامعة العربي التبسي تبسة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1443-1444 / 2022-2023



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة 01



رقم الإيلاء:

رقم التسجيل:

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء الصوتية الإملائية لدى مُتعلّمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM ميلانو أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه ل.م.د.

تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف:

أ.د شهرزاد بن يونس

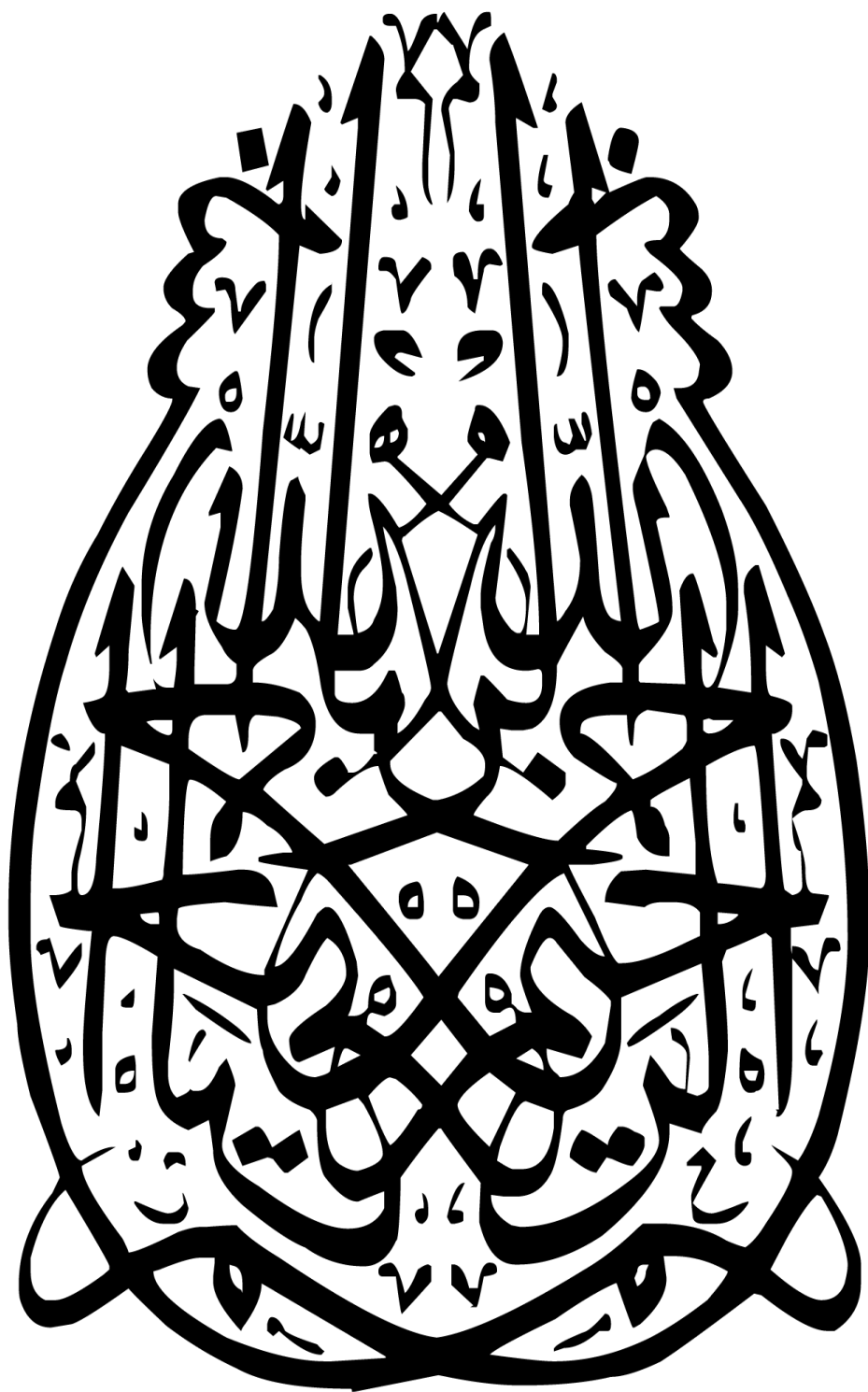
أ.د مانويلا إليسا بيبانا جيولفو

إعداد الطالب:

بوخميس صنوبر

الاسم واللقب	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د زهيرة قروي	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	رئيسا
أ.د شهرزاد بن يونس	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	مشرفا
أ.د مانويلا إليسا بيبانا جيولفو	الجامعة الدولية للغات ميلانو IULM	مشرفا مساعدا
أ.د عبد الناصر بن طناش	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	عضوا مناقشا
د. حمزة بوكثير	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01	عضوا مناقشا
أ.د عليّة بيبية	جامعة العربي التبسي تبسة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1443-1444 / 2022-2023



﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ ۖ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ

عُلِّمْنَا مَنَاطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ ۖ إِنَّ هَذَا

لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ﴾

"سورة النمل: الآية 16"

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وعدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته على أن من عليّ بإنجاز هذه الأطروحة، والصلاة والسلام على أفضل الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما.

أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذتين المشرفتين على البحث: الأستاذة الدكتورة شهرزاد بن يونس على كل ما بذلته معي من مجهودات جبارة وصبرها معي طيلة مدة البحث، حيث كانت تسهر على متابعة كل صغيرة وكبيرة، ناهيك عن حرصها الشديد على إنجازه في آجاله المحددة.

كما أتوجه بالشكر الخاص للأستاذة الدكتورة مانويلا إليسا بيبينا جيولفو *Manuela E.B. Giolfo* على كل ما قدمت لي من تسهيلات وتحفيزات منذ أول يوم زرتها في الجامعة الدولية للغات بمدينة ميلانو، كما أشكرها كثيرا على صبرها الجميل معي طوال سنوات البحث، فهي التي أفادتنا كثيرا في إيجاد التحليل الدقيق للأخطاء، من منطلق تخصصها وخبرتها الطويلة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الإيطالية.

وأتوجه بالشكر أيضا للأستاذة الدكتورة زهيرة قروي المشرفة على مشروع الدكتوراه بجامعة قسنطينة بقسم الآداب واللغة العربية على كل ما وفرته لنا من تسهيلات وتحفيزات من خلال مخبرها الدراسات التراثية.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للدكتور ألبرتو برافتشيني *Alberto Parravicini* رئيس قسم الدراسة بالخارج والتوظيف الدولي في جامعة IULM على جميع التسهيلات التي قدمها لي ابتداء من التسجيل بالجامعة وفي مكتبها وتوفير كل الوسائل اللوجستية لهذا البحث.

وأتوجه أيضا بالشكر للأستاذة كيارا دليسندرو *Chiara Dalessandro* التي ساعدتني كثيرا في توزيع مدونة الإملاء على الأساتذة وطلبة جامعة IULM، وكذلك جمع مسودات الإملاء وتسليمها إليّ، وساعدتني أيضا في جمع وإعداد قائمة الجامعات الإيطالية التي تُدرس فيها اللغة العربية.

كما أتوجه بالشكر أيضا للأستاذة مادالينا مورو *Maddalena Mauro* على مساعدتي في تحقيق الترجمة من الإنجليزية والإيطالية إلى العربية والعكس.

مقدمة



يشهد العالم اليوم تحديات متزايدة نتيجة التطورات السريعة في مختلف الميادين، وعلى الخصوص ميدان الاتصال، الأمر الذي أزال كثيرا من حواجز التواصل بين سكان المعمورة، وإذا كانت اللغة هي وسيلة الاتصال بين الناس في المجتمع الواحد، فهي لا تزال حاجزا من حواجز هذا التواصل بين مختلف الأجناس، لهذا يلجأ الناس إلى تعلم لغات غير لغتهم الأولى من أجل تجاوز هذه الحواجز، وهو ما يصطلح عليه تعليمية اللغة للناطقين بغيرها. ويعتبر بحثنا هذا الموسوم بـ "الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM بميلانو أمودجا"، ضمن هذا المسعى الذي يحاول تتبع مسارات تعليم اللغة العربية في غير بيئتها، ولغير الناطقين بها، والاهتمام بمجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها من العوامل الأساسية في الحفاظ على هاته اللغة، ونشرها في مختلف المجتمعات من غير أهلها، وتسعى العربية كإحدى هذه اللغات العالمية الوصول إلى أقوام من غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

يُعدّ الإيطاليون من أهم الشعوب القريبة من مواطن العربية ومن مجتمعاتها، بل إن اللغة الإيطالية من أشد اللغات الأوروبية تأثرا باللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الإسبانية، نتيجة التلاحق الحضاري والتاريخي، والقرب المكاني للبيئتين العربية والأوروبية، والمتتبع للأحوال تعليم اللغة العربية في هذا البلد يكتشف بعض المفارقات، حيث أنه منذ وقت ليس ببعيد، كانت هناك مدرسة نظامية وهي ابتدائية وحيدة بميلانو في إيطاليا كلها تقدم دروسا لتعليم اللغة العربية، ولم تكن السلطات الإيطالية تولي أي اهتمام لتدريس اللغة العربية؛ حيث يضطر الأطفال من أبناء الجالية العربية للدراسة في المدارس النظامية الإيطالية، في حين يدرسون العربية في البيوت، عن طريق استئجار أساتذة، حيث لا يتمكن هؤلاء الأطفال من اكتساب كفاءة لغوية تمكنهم من التواصل بلغة آباءهم وأجدادهم، وذلك يعود إلى:

أولاً: لطبيعة الأساتذة المتجولين وكفاءاتهم.

ثانياً: لأن الفترة الدراسية تكون قصيرة جدا، أحيانا تكون فقط حصة أو حصتين في الأسبوع، وهي فترة غير كافية.

ثالثاً: لانشغالهم بالدراسة في المدارس النظامية، خصوصا إذا تقدموا في المراحل الدراسية كالإعدادية والثانوية.

وهناك سبب رابع وهو استخدامهم للعامة في التواصل داخل الأسرة، الأمر الذي لا يضيف إلى كفاءتهم اللغوية والثقافية شيئاً جديداً، فرغم حاجة متعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للاطلاع على الملامح الحضارية البارزة في البلاد العربية، والتي ينبغي على متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها أن يتعرف عليها، وأن يُلم بها كمنطلق لفهم العربية ماضيها وحاضرها، إلا أن متعلم العربية لا يحصل على ذلك.

ولا يختلف محتوى البرامج التعليمية لبقية المراحل كثيراً، ففي المرحلة الإعدادية التي تتطلب الأخذ بيد الدارس من أجل الانتقال من مواد تعليمية أكسبته المهارات الأساسية في تعليم اللغة، إلى مواد تعليمية أخرى تكسبه مهارات أكثر تعمقاً وتعقيداً، وتوظف له ما تعلمه في مواقف أكثر سعة وأغزر مفردات وأعمق فكراً، حيث لا نعثر إلا على بعض النشاطات التي لا تغني ولا تسمن من جوع، فالمتعلمون لا يدرسون اللغة العربية إلا في فترات قصيرة، فلا يتعلمون إلا الحروف الأبجدية، وكيف يكتبون بعض الكلمات مثل أسماءهم، أما على مستوى الجامعات فالوضع يختلف جذرياً، فالاهتمام بتدريس العربية يعود لأسباب اجتماعية مثل ظاهرة الهجرة الموجودة بكثرة في إيطاليا، وأسباب اقتصادية وأخرى أمنية.

ومن الناحية التاريخية هناك جامعتان فقط تدرسان اللغة العربية في مدينة نابولي ومدينة البندقية جنوب إيطاليا، لكن بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر انقلب الوضع وتغيرت الأمور، وأصبحت اللغة العربية من لغة ميتة عندهم مثلها مثل اللغة اللاتينية، إلى لغة مطلوبة يتهاافت الطلاب من الإيطاليين على تعلمها، ووجدت الجامعات نفسها أمام عدد مضاعف من الراغبين في تعلم اللغة العربية، فلم تستطع أن تلبي حاجة المتعلمين للطلب الكبير جداً، وشيئاً فشيئاً بدأت الجامعات تنظم دورات في اللغة العربية، وأصبحت هذه الدورات موجودة في مدن أخرى، وليس في المدينتين التقليديتين التي ذكرناها سابقاً فقط.

ومن خلال هذه الأحداث التي هزت العالم بما ضُخِم لها إعلامياً، جعلت العالم كله يبحث عن كل ما هو إسلامي وعربي، فلم تستطع الجامعات الإيطالية تلبية الطلب المتزايد على تعلم اللغة العربية، واضطرت معظم الجامعات لأن تفتح لها دورات منتظمة لتعليم اللغة العربية مثلها مثل باقي اللغات كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية، وازدادت الكليات المتخصصة في تدريس اللغة العربية في مدن أخرى، وتهاافت الطلاب على تعلم اللغة العربية سواء من الإيطاليين أو من أبناء المهاجرين.

فهذه لمحة موجزة عن الأحوال التعليمية للعربية في إيطاليا، ويحاول هذا البحث الولوج إلى مؤسسات تعليم اللغة العربية في المجتمع الإيطالي، بتتبع كيفية تعلم الإيطاليين للغة العربية، مع التركيز على الأخطاء الإملائية والصوتية الشائعة بين متعلمي اللغة العربية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- تتبع مناهج تدريس اللغة العربية في إيطاليا كلغة ثانية.
- استقراء ووصف هذه الأخطاء الصوتية والإملائية، ومحاولة تحليلها وطرح حلول وتوصيات يمكن أن تساهم في الحد منها.
- الاستفادة منها في وضع البرامج والمقررات المناسبة لتعليم العربية في المجتمع الإيطالي.
- محاولة استطلاع الوضعية التعليمية للغة العربية في إيطاليا؛ من حيث درجة إقبال الإيطاليين على تعلم اللغة العربية، وكذا اهتمام السلطات الإيطالية والمؤسسات التعليمية بهذه اللغة من حيث المناهج والبرامج والمقررات والغايات من وراء ذلك.
- كما تعد هذه الدراسة في مضمونها دراسة في اللسانيات التقابلية بطابع إجرائي تطبيقي، يمكن من توظيف مفاهيم اللسانيات التقابلية والتداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الإيطالية في الدراسة الميدانية.
- كما أنه يمكن الاستفادة من نتائج تحليل الأخطاء في بناء أو تعديل أو تقويم البرامج والمناهج التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

وتبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

- في أنها حسب حدود علمنا من الدراسات الميدانية العربية القليلة في هذا المجال خصوصا في البيئة الإيطالية، حيث أنجزت دراسات أخرى على متعلمي العربية من الناطقين بالفرنسية والإنجليزية والإسبانية والتركية، ولم نجد ذلك فيما يخص الناطقين بالإيطالية.
- كما تبرز أهميتها أيضا في محاولة الاستفادة منها في الدراسة التقابلية بين العربية والإيطالية، بما تقدمه من تطبيقات إجرائية لمفاهيم التداخل اللغوي بين هاتين اللغتين المتجاورتين.
- ولها أهمية أخرى في المساعدة على وضع البرامج والمقررات، التي تسهل على المتعلمين تعلم اللغة العربية باعتبارها دراسة ميدانية من وحي الواقع.
- كما تساعد الدراسة على محاولة استطلاع المرحلة التعليمية البينية للمتعلمين بين الإيطالية والعربية.

الدراسات السابقة:

وموضوع الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها موضوع تناولته دراسات سابقة كانت لنا عوناً أنار لنا الطريق، وفتح لنا أبواباً لم نكن لنلجها لولا اطلاعنا على هذه البحوث التي سبقتنا ومن بين هذه الدراسات نذكر الآتي:

أولاً: دراسة روجيه كارا (1971م) موسومة بـ "مشكلات الناطقين بالإنجليزية عند تعلم العربية"، تمثلت مشكلة هذه الدراسة في البحث عن المشكلات الناتجة عن طرائق تدريس اللغة العربية، والمشكلات الناتجة عن الاختلافات بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، واعتمدت صاحبة الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، في حين تكونت عينة دراستها من (58) طالباً يدرسون اللغة العربية في جامعة أوتا الأمريكية في المستويات المختلفة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حيث تُرجع صعوبات التي تواجه متعلم العربية من غير الناطقين بها إلى ما يلي:

- صعوبات خاصة بطبيعة اللغة العربية نفسها.

- صعوبات ناجمة عن طرق التدريس.

- صعوبات ناتجة عن عدم التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

ثانياً: دراسة لعمر الصديق عبد الله (1999-2000م)، "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والدراسة تقع في حوالي (132) صفحة من الحجم المتوسط، وتتكون من ثلاثة أقسام: مقدمة (1-18)، وتحليل (130-19)، ونتائج وتوصيات (133-131)، ثم المراجع والملاحق.

واعتمدت الدراسة بصفة أساسية على خمسة كتب أسست نظريات التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، وتعليم العربية لغير الناطقين بها، وهذه الكتب هي: "علم اللغة عبر الثقافات" لمؤلفه روبرت لادو، وكتاب "مبادئ تعلم وتعليم اللغة" لمؤلفه دوقلاس براون، وكتاب "الحياة بين لغتين" لمحمد علي الخولي، وكتاب "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها" لنايف خرما وعلي حجاج، وكتاب رشدي طعيمة "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، وكتاب جون نوريش "متعلمو اللغات وأخطاؤهم".

وقد حاول الباحث في هذه الدراسة رصد الأخطاء الكتابية التي يقع فيها متعلمو العربية أثناء تعلمهم اللغة الثانية، وهي الأخطاء النابعة من تداخل اللغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات، وفي ما يخص عينة الدراسة فقد تمثلت في طلاب معهد الخرطوم

الدولي للغة العربية، وعددهم سبعون متعلما، جاءوا من دول مختلفة ليتعلموا العربية في هذا المعهد، والطريقة التي أخذ بها العينات هي استكتاب الطلاب حول اللغة العربية في بلادهم، ومراحل تدريسها، وقام بعد ذلك بقراءة ما كتبه الطلاب، وحدد الأخطاء في كل ورقة، ومن ثم تفرغ هذه الأخطاء في جداول معدة لذلك، وقام بعدها بتبويب الأخطاء حسب الانتماء اللغوي والنحوي لكل خطأ ثم قام بتحليل هذه الأخطاء، ومن أهم النتائج التي توصل إليها ما يلي:

- وجود أخطاء إملائية مشتركة بين جميع الطلاب رغم اختلاف جنسياتهم ولغاتهم الأولى.

- أغلب الأخطاء هي التنكير والتعريف ثم التذكير والتأنيث واستخدام حروف المعاني والصيغ والإعراب ثم الأسلوب والمعجم والضمائر.

ومن أهم توصيات هذا البحث ما يلي:

- توصية بالتدريب المكثف للمتعلمين على الخطأ الكتابي إلى غاية أن يثبت صحيحا لدى المتعلم.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة لصاحبها عمر الصديق عبد الله على رصد الأخطاء التحريرية الكتابية، والأخطاء الكتابية لا تعتبر ذات قيمة كبيرة في الدراسات التقابلية، أو أبحاث التداخل اللغوي بين اللغات دون الخوض في الأخطاء الصوتية، ويعود ذلك لسببين أساسيين: أولهما أن اللغة أصوات كما قال ابن جني، وأغلب الصعوبات التي يجدها متعلم اللغة الثانية هي النطق السليم لأصواتها في تراكيب سليمة، وهو ما سماه نعوم تشومسكي الأداء اللغوي، وثانيهما أن التداخل اللغوي بين اللغات لا يظهر كثيرا في الإملاء، باعتبار أن لكل لغة رسمها الخاص الذي يختلف بالضرورة عن بقية اللغات خاصة إذا لم تكن من عائلة واحدة.

ثالثا: دراسة من إعداد الأستاذين دكوري ماسيري والأستاذة سمية دفع الله أحمد سنة (2013م) موسومة

بـ "المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا" بماليزيا، وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول الصعوبات الصوتية التي تعد أكثر المشكلات اللغوية وأعقدها لدى دارسي العربية من غير أبنائها، فحاول البحث الوقوف على هذه المشكلات وحصرها، وهدفت هذه الدراسة إلى رصد الصعوبات الصوتية التي تواجه المتعلمين الناطقين بغير العربية عند تعلم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات المتعلقة بالنظام الصوتي هي من أكبر المشكلات التي يواجهها متعلمو العربية من غير الناطقين بها.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي الكمي، وذلك بسحب عينة تتكون من عشرين طالبا من مجموع الدارسين بمركز اللغات قسم اللغة العربية، والبالغ عددهم مائة طالبا وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا، كما اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

-تسعون بالمئة من أفراد العينة يعانون من صعوبة في نطق الأصوات الحلقية (الحاء والعين).

-ثمانون بالمئة لهم صعوبات في نطق الأصوات الحنجرية مثل (الهاء والهمزة).

ومن أهم توصيات الدراسة ما يلي:

- التدرج في تعلم الأصوات من السهل إلى الصعب.

-استخدام المنهج التقابلي في عملية توضيح الفرق بين أنظمة اللغة الصوتية للغة الأم، والأنظمة الصوتية للغة الثانية.

-يجب أن تكون الكلمات التي تستخدم في التعلم شائعة الاستعمال.

-استخدام التدريبات اللغوية للتمكن من الحركات الطويلة.

-الاستعانة بالحاسب الآلي في معالجة الأصوات الصعبة بإظهار صورة حية عند نطق الصوت من قبل الناطقين من أبناء العربية.

هذه الدراسة رغم تخصصها في المشكلات الصوتية إلا أن عينة الدراسة فيها متداخلة من متعلمين لغاتهم الأولى مختلفة، الأمر الذي يؤلّد صعوبة في إجراءات المقارنة التقابلية لكشف التداخل اللغوي الذي نتجت عنه هذه المشكلات، والأخطاء الصوتية، فلا يمكن تعميم الحكم على متعلم لغته الأولى بنغالية، وآخر لغته صينية، وآخر لغته الأولى روسية، فإذا كانت الأخطاء الصوتية ترجع أساسا للتداخل بين لغتين، فعلى أن نحصر الدراسة بين اللغة العربية وبين لغة فئة معينة من المتعلمين ناطقين بلغة أولى مشتركة.

وهناك دراسات سابقة أخرى تناولت موضوع الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها نذكرها باختصار:

-دراسة لسامي حنا قام بها سنة (1964م)، موسومة بـ "مشكلات طلبة الجامعة الأمريكيان في تعلم اللغة العربية دراسة تشخيصية لأخطاء القراءة، وطريقة تدريس مقترحة لعلاجها".

-دراسة لرشدي طعيمة (1982)، موسومة بـ "المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية".

-وهناك دراسة أخرى مهمة رغم عدم تخصصها في دراسة الأخطاء، ولكنها مهمة جدا بالنسبة لمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي دراسة لصاحبها " محمود بدوي " (2015) موسومة " دور الأغنية والموسيقى في تنشيط التفاعل اللفظي في مجال تعليمية العربية للأجانب المبتدئين -دراسة حالة فوج طلبة طنزانيين-"، وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه، قدمت للمناقشة بجامعة منتوري 01 قسنطينة لموسم 2016/2015.

أسباب اختيار البحث:

هذه بعض الدراسات التي تناولت الأخطاء اللغوية بصفة عامة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، سواء في لغات مختلفة أو في لغة بعينها، وقد حاولنا البحث عن دراسات عالجت هذه الأخطاء بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، فلم نعثر على ذلك في حدود بحثنا، وهذا سبب من الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، وتعتبر تعليمية العربية في البيئة الإيطالية موضوعا غامضا نوعا ما على الدارسين العرب، ويرجع ذلك إلى: **أولا:** قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

ثانيا: اعتبار الدارسين العرب الإيطالية كلغة محدودة الانتشار مقارنة بنظيراتها الإنجليزية، الإسبانية، والفرنسية، وهي أسباب جعلتهم يتعدون عن الدراسات التقابلية بين العربية والإيطالية، وهو سبب آخر جعلنا نخوض في هذا الموضوع ولو من باب واحد، وهو الأخطاء الإملائية والصوتية الناتجة عن هذا التداخل بين هاتين اللغتين المتجاورتين مكانيا وتاريخيا.

وهناك سبب ثالث دفعنا أيضا للخوض في هذا الموضوع، وهو أنّه حين اطلعنا على البرامج الإلكترونية لتعليم اللغات على شبكات التواصل الاجتماعي، وجدناها تعج بالبرامج التي تعلم الإنجليزية، الفرنسية، الإسبانية والإيطالية وغيرها من اللغات للناطقين بالعربية، ولم نجد التي تُعلم العربية للناطقين بغيرها إلا قليلا وتحديدًا التي تعلم العربية للناطقين بالإيطالية، باستثناء بعض المحاولات الفردية من بعض الغيورين على لغة الضاد من أبنائها من المصريين والمغاربة، حيث بدت لنا اللغة العربية وكأنها لغة غريبة عن هذا البلد.

إشكالية البحث:

إن من أهم المشكلات التي تواجه متعلم اللغة الثانية تأثره بلغته الأم أثناء تعلّمه هاته اللغة، فيحاول تطبيق بعض العادات والظواهر الصوتية للغة الأولى أثناء تعلّمه اللغة الثانية، وهو ما تنتج عنه أخطاء نطقية وصوتية وإملائية تعيق تعلّمه.

وتحاول هذه الدراسة تتبع هذه الأخطاء لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية، من وصف هذه الأخطاء سواء الإملائية منها أو الصوتية، ثم تحليلها، وتفسيرها ومحاولة الخروج ببعض المقترحات والتوصيات من أجل الحد منها، كما أننا حاولنا من خلال هذه الدراسة تناول مناهج تدريس اللغة العربية في إيطاليا بالوصف والتحليل، محاولين تتبع أثر هذه المناهج على الاكتساب لدى متعلمي اللغة العربية من الإيطاليين، ومدى مواءمة هذه المناهج التعليمية لخصائص اللغة العربية:

- وللوصول إلى هذه الأهداف قمنا بطرح هذا الإشكال العام الآتي:
- ماهي طبيعة الأخطاء الإملائية والصوتية الشائعة بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية، وما مدى تأثير المناهج المتبعة في تدريسها في المؤسسات التعليمية الإيطالية على التحصيل لدى المتعلمين؟
- وللإجابة عن هذا الإشكال الرئيس لا بد أن نطرح الإشكالات الجزئية الآتية:
- ما نوع المناهج المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية؟
- وما مدى مواءمة هذه المناهج مع خصائص اللغة العربية وتنوعاتها اللغوية؟
- ماهي طبيعة الأخطاء الصوتية والإملائية الشائعة بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية؟
- ماهي أهم مصادر هذه الأخطاء؟ وهل تعود هذه الأخطاء إلى عوامل لغوية أم لها امتدادات اجتماعية وإثنية؟
- هل نضع جميع الناطقين بالإيطالية الذين يتعلمون العربية في نفس الكفة دون التفريق بينهم؛ بالنسبة للإيطالي الذي أصوله عربية والذي يعرف لهجة من لهجاتها، ويستطيع أن ينطق حرف الحاء مثلا دون إشكال، ولكنه يريد أن يتعلم الفصحى، والإيطالي ذو الأصول الإفرنجية والذي لا يستطيع فعل ذلك؟
- ماهي أنواع هذه الأخطاء؟ وهل تنوعها راجع لأسباب تعليمية أو اكتسابية أو عوامل أخرى؟
- ماهي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء حسب مصادرها وتنوعاتها وعوامل حدوثها؟

منهج وأدوات البحث:

ومن أجل الإجابة على هذه الإشكالات استعنا بمنهج بحثية مختلفة، والتي حددت لنا معالم الطريق وخطوات تطور البحث من أجل الوصول إلى نتائج أكثر دقة، واعتمدنا أولا على المنهج التحليلي الوصفي، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات في جمع البيانات مباشرة من منابعها الميدانية، ثم وصفها وتحليلها، كما أننا استعنا

بمناهج تحليل الأخطاء الأربع، بدءاً بمنهج التحليل التقابلي Contrastive analysis CA، والذي يسمى بمنهج التحليل الخارجي، حيث وظيفته للكشف عن الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي بين اللغة العربية كلغة هدف واللغة الإيطالية كلغة أم.

ووظفنا أيضاً منهج تحليل الأخطاء Error analysis EA والذي يسمى بمنهج التحليل الداخلي، لمعالجة الأخطاء المشتركة بين اللغة الهدف وبين اللغة البينية المرحلية، التي يُنشئها المتعلم في المراحل الانتقالية قبل الاكتساب الكامل للغة الثانية، واحتجنا أيضاً إلى منهج تحليل النقل Transfert Analysis TA، والذي يهتم بمعالجة الأخطاء الناتجة عن التداخل بين اللغة البينية واللغة الأم للمتعلمين، وقد استفدنا من منهج تحليل الأداء Performance PA Analysis لتفسير الإنتاج السليم للمتعلمين سواء في الأصوات أو في الكتابة، لأن هذا المنهج يجمع بين تحليل الأخطاء، وكذا تحليل الصواب أو الإنتاج الناجح، لتفسير أسباب ذلك الأداء الناجح، من أجل استثمار عوامل النجاح في معالجة أسباب الإنتاج الفاشل أو ما يسمى بالأخطاء.

وقد حاولنا توظيف هذه المناهج الأربعة المعروفة في مجال تحليل الأخطاء، ومجال اكتساب اللغة الثانية من أجل تحليل أكثر دقة لهذه الأخطاء، مع توظيف بعض الأدوات كالتسجيلات الصوتية، ومسودات نسخ الإملاء لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية كعينات مأخوذة من مجتمع الدراسة، كما استعنا في جمع البيانات في المرحلة الأولى بطريقة "الجر الواسع"، وهي الطريقة التي تعتمد على جمع جميع الأخطاء الموجودة سواء في التسجيلات الصوتية، أو في مدونة الاختبار للأخطاء الإملائية، ثم ننتقل في مرحلة أخرى وهي طريقة "الاستنباط المستهدف"، والتي تعتمد على استهداف عينات محددة من الأخطاء قصد دراستها وتحليلها، قبل تعميم التفسيرات والأحكام على بقية عناصر العينة.

ومن جهة أخرى اعتمدنا في بحثنا أكثر على الدراسات المقطعية، لأننا درسنا الأخطاء الصوتية والإملائية في مرحلة معينة ووقت محدد، لكننا اعتمدنا أحياناً على الدراسات الطولية في تتبع تطور الاكتساب من خلال المقارنة بين المستويات الأربع (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، مرحلة الماجستير).

عينة الدراسة:

وقد طبقنا اختبار الأداء الصوتي على ستين 60 طالباً ممن يتعلمون اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال IULM بميلانو بدولة إيطاليا لموسم 2021/2020، في قسم اللغة العربية والترجمة في الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM الواقع مقرها بحي كارلو بو 1 م 1 رومارو ميلانو Università IULM via carlo BO1- MM2 Romaro

Milano في إيطاليا، منهم أربعة عشر 14 طالبا في السنة الأولى ليسانس، اثنين وعشرين 22 طالبا في السنة الثانية ليسانس، وأربع وعشرين 24 طالبا في السنة الثالثة ليسانس، جميع هؤلاء المتعلمين لغتهم الأولى الإيطالية، يؤطروهم ثمانية أساتذة من ذوي الكفاءة العالية في اللغة العربية.

كما طبقنا اختبار الأداء الإملائي على نفس عينة متكونة من أربع وعشرين 24 طالبا، ممن حضر يوم إجراء اختبار الإملاء من الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال IULM بميلانو بدولة إيطاليا للسنة الدراسية 2022/2021، منهم تسع 09 طلبة يدرسون في السنة الأولى ليسانس، أربع 4 طلبة يدرسون في السنة الثانية ليسانس، وست 6 طلبة يدرسون في السنة الثالثة ليسانس، وخمس 5 طلبة يتابعون دراستهم في مرحلة الماجستير، وذلك عن طريق استكتاب الطلاب، تم قمنا بتحليل مسودات الإملاء لاستخراج الأخطاء الإملائية، وتصنيفها، ومحاولة تحليلها لاستخراج أسبابها ومحاولة وضع توصيات كحلول لها.

خطة البحث:

وبناء على ذلك قسمنا هذه الدراسة إلى مقدمة وفصل نظري وثلاثة فصول تطبيقية وخاتمة: حيث قمنا في المقدمة بمحاولة إبراز الإشكالية قيد الدراسة، والأهمية العلمية والعملية لها، والأهداف من وراء إجراء هذه الدراسة، وتطرقنا إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع من قبل، وقمنا بنقد اثنتين منها، ثم ذكرنا المناهج المتبعة في هاته الدراسة، والأدوات المستعملة فيها.

أما الفصل الأول وهو عبارة عن فصل نظري وقد ضم خمسة مباحث؛ حيث تناولنا في المبحث الأول مفاهيم ومصطلحات مجال اكتساب اللغة الثانية، والمبحث الثاني جعلناه للنظريات العامة في مجال اكتساب اللغة الثانية، أما النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة العربية تناولناها في المبحث الثالث، كما ناقشنا في المبحث الرابع النظريات الخاصة في هذا المجال، وقمنا في المبحث الخامس بالتعريف بمناهج تحليل الأخطاء.

وأما الفصل الثاني فتطرقنا فيه لمراحل تضمين تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية، وتطرقنا أيضا إلى المناهج المتبعة في تدريسها، وركزنا على "الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغات الأجنبية"، وهو المنهج المعتمد في تدريسها في إيطاليا، كما حاولنا استطلاع أثر تطبيق هذا المنهج على تدريس اللغة العربية، مما انجر عنه تدريس اللهجات العربية إلى جانب تدريس اللغة الفصحى.

أما الفصل الثالث فخصصناه للدراسة الميدانية، وحاولنا أن نُضمّنه أربعة مباحث، ووضحنا في المبحث الأول مراحل الدراسة الميدانية مع مقدمة إحصائية لنتائج البيانات المجموعة من التسجيلات الصوتية، في حين تناولنا في

المبحث الثاني تحليل أخطاء الإبدال الصوتي، أما المبحث الثالث فخصصناه لتحليل أخطاء الحذف، وجعلنا المبحث الرابع لتحليل أخطاء الإضافة.

كما خصصنا الفصل الرابع للدراسة الميدانية أيضا لكن مع الأخطاء الإملائية، حيث يحتوي هذا الفصل على خمسة مباحث، جعلنا المبحث الأول لتوضيح مراحل الدراسة الميدانية مع مقدمة إحصائية لنتائج البيانات المجموعة من مسودات الإملاء، وناقشنا في المبحث الثاني الأخطاء الإملائية الخطية، كما تناولنا في المبحث الثالث الأخطاء الإملائية الصوتية، وفي المبحث الرابع الأخطاء الإملائية الصرفية، أما في المبحث الخامس فخصصناه للأخطاء الإملائية المتعددة المصادر.

واعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية على عينات من متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، من خلال تحليل عينات نسخ الإملاء للمتعلمين، قصد استقراء الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم، وكذا أخذ تسجيلات صوتية لهم قصد استخراج الأخطاء الصوتية، تم أجرينا عملية تصنيف وإحصاء لهذه الأخطاء وتفرغها في جداول بيانية ودوائر نسبية، لتسهيل علينا عملية التحليل والمناقشة.

أما في الخاتمة فقمنا بعرض نتائج هاته الدراسة، وقدمنا بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في معالجة هذه الأخطاء أو الحد منها.

المراجع والمصادر:

ولقد اعتمدنا في دراستنا على عدة مصادر ومراجع ساعدتنا كثيرا في الغوص في هذا الموضوع، منها كتاب "المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية" "Key Terms In Second Language Acquisition"، لصاحبه بيل فانباتن وأليساندرو بيناتي Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati، وكذا "كتاب اكتساب اللغة الثانية" "Second Language Acquisition" لصاحبه جاس سوزان و سيلينكر لاري Gass, Susan M.Selinker, Larry، وهما الكتابان اللذان استعنا بهما في محاولة توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بمجال اكتساب الثانية.

كما اعتمدنا على كتابين لستيفن كراشين Stephen D Krashen متعلقان بنظريته الرائدة في مجال اكتساب اللغة الثانية، والتي ميّز فيها بين ظاهرتي الاكتساب والتعلم، فالأول موسوم بـ "المبادئ والممارسة في مجال اكتساب اللغة الثانية"، "Principles And Practice In Second Language Acquisition"، والثاني موسوم بـ "تعلم اللغة الثانية واكتساب اللغة الثانية" "Second Language Learning And Second Language Acquisition".

كما اعتمدنا أيضا وبشكل أساسي على مؤلفات باحثين مهمين في مجال تحليل الأخطاء؛ الأول هو كارل جيمس Carl James من خلال كتابه الموسوم بـ "الأخطاء في تعلم اللغة واستخدامها، استكشاف تحليل الأخطاء" "Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis"، أما الثاني فهو ستيف بيتر كوردر S. P. Corder وهو الرائد في مجال تحليل الأخطاء من خلال ثلاث مقالات له في هذا المجال هي:

1- "تحليل الأخطاء، اكتساب اللغة الثانية واللغة البينية" "Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition".

2- "أهمية أخطاء المتعلمين" "The Significance Of Learner's Errors".

3- "اللهجات الخاصة وتحليل الخطأ" "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis".

أما في دراستنا وتحليلنا للمناهج المتبعة في تدريس اللغة العربية في إيطاليا، فقد اعتمدنا أولاً على المصدر الرئيسي للإطار الأوروبي المشترك بنسخته الأصلية 2001 Council Of Europe, 2001, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment، واعتمدنا أيضاً بشكل أساسي على بعض الدراسات، التي أجريت على تطبيقات هذا الإطار على تعليم اللغة العربية خاصة في دولة إيطاليا، منها دراسة لكل من مانويلا جيولفو و فيديريكو سالفاجيو موسومة بـ "إتقان التنوع العربي نموذج متكامل للإطار الأوروبي المشترك".

وفي الختام أتقدم بخالص شكري إلى كل من ساهم في انجاز هذا البحث سواء من قريب أو بعيد، وأخص بالذكر الأساذتين المشرفتين؛ الأستاذة الدكتورة شهرزاد بن يونس من جامعة منتوري 01 قسنطينة، والأستاذة الدكتورة مانويلا إليسا بيبيانا جيولفو من الجامعة الدولية للغات والاتصال بميلانو. كما أتقدم بخالص امتناني لأعضاء لجنة المناقشة الذين تنقلوا من أجل مناقشة هذا البحث، وإثرائه بآرائهم السديدة رغم انشغالهم العلمية والبيداغوجية، فلهم مني خالص الاحترام والتقدير.

بوخميس صنوبر 2023/05/02

الفصل الأول

مجال اكتساب اللغة الثانية SLA وتحليل
الأخطاء EA المفاهيم والنظريات والمناهج

محتويات الفصل الأول

المبحث الأول: مصطلحات مجال اكتساب اللغة الثانية

المبحث الثاني: النظريات العامة لاكتساب اللغة الثانية

المبحث الثالث: النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية

المبحث الرابع: مناهج تحليل الأخطاء

توطئة:

أصبح العالم اليوم قرية واحدة بفضل تطور وسائل الاتصال، ولكي تكون الأمم على تواصل مستمر بهذا العالم، كان لا بد على كل أمة أن تُعَلِّم أبناءها لغات ثانية، وثالثة ورابعة وعاشرة، لتتفتح الأكوان المنغلقة أمامها، ولتَعْرِف من معين العلم والمعرفة من كل مصدر، فهذا المجال أي تعليم لغات أخرى غير اللغة الأم، يسمى عند اللسانيين مجال "اكتساب اللغة الثانية" "Second Language Acquisition"، ويشار له اختصاراً بـ SLA، لذلك يعد تعلّم اللغات الثانية أمراً مهماً لجميع الأمم.

وانطلاقاً من هذا المنظور حاولنا أن نبدأ بحثنا هذا الموسوم بـ: "الأخطاء الصوتية والإملائية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية جامعة اللغات والاتصال IULM في ميلانو أنموذجاً"، بمدخل نخصه لمجال اكتساب اللغة الثانية، وقد دفعنا إلى هذا التوجه سببان، أولهما متعلق بموضوع بحثنا اعتباراً أن اللغة العربية بالنسبة للناطقين بالإيطالية هي لغة ثانية، واعتماداً على أنّ مفهوم اللغة الثانية كما -سيأتي في تعريف مصطلحات الدراسة- أنّها اللغة المستهدفة بالتعلم غير اللغة الأصلية أو اللغة الأم، سواء كانت اللغة الثانية أو الثالثة أو العاشرة بالنسبة للمتعلم. واعتماداً على المدخل يشرح عملية اكتساب اللغة الثانية سيفيد الدراسة؛ ويساعد في فهم الأخطاء الصوتية والإملائية ووصفها وتحليلها، كما أنه سيساعدنا على معرفة جدوى البرامج والمنهج المعتمدة لدى الإيطاليين في تعليم اللغة العربية بفصحها ولهجاتها، أما السبب الثاني فهو ضعف التنظير العربي في مجال اكتساب اللغة الثانية، حيث يعجز على الباحث أن يجد تأليفاً نظرياً متخصصاً ومتعمقاً في هذا المجال يتخذ كقاعدة ينطلق منها، وهي المعضلة التي وقعنا فيها من خلال هذه الدراسة، وسنحاول في هذا المدخل أن نقدم للقراء والمهتمين أهم المصطلحات المفاتيح في هذا المجال، كما سنعرّج على أهم النظريات والفرضيات والنماذج الرائدة.

المبحث الأول

مصطلحات مجال اكتساب اللغة الثانية

المبحث الأول: مصطلحات مجال اكتساب اللغة الثانية

1. مفهوم اكتساب اللغة الثانية SLA Second Language Acquisition

يشير مفهوم اكتساب اللغة الثانية عند المختصين إلى عدة مجالات، فهو دراسة كيفية تعلم اللغات الثانية، "إنه دراسة كيفية قيام المتعلمين بإنشاء نظام لغة جديد مع تعرض محدود للغة ثانية"¹، فهنا يقصد به كيفية التعلم، فالكسب اللغة الثانية (SLA، باختصار)، فهو مجال البحث العلمي الذي يستقصي القدرة البشرية على تعلم لغات أخرى غير اللغة الأولى، خلال مرحلة متأخرة من الطفولة، أو المراهقة أو البلوغ بمجرد أن تكون اللغة أو اللغات الأولى تم اكتسابها²، ويدرس مجموعة واسعة من التأثيرات المعقدة والظواهر المساهمة في مجموعة مختلفة من النتائج المحتملة عند تعلم لغة إضافية في سياقات متنوعة، فتعلم لغة ثانية "يعني أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره"³، من حيث الأداء والقراءة والكتابة والفهم لرموزها.

كما أنه يُعنى أيضاً بالمحتوى الذي يتم تعلمه، والمحتوى الذي يصعب تعلمه، أي "دراسة ما يتم تعلمه من لغة ثانية وما لم يتم تعلمه"⁴، كما أن مصطلح اكتساب اللغة الثانية (SLA) يشير إلى: دراسة الأفراد والمجموعات الذين يتعلمون لغة بعد تعلم لغتهم الأولى كأطفال صغار، وإلى عملية تعلم تلك اللغة⁵، كما أنه يُعنى أيضاً بأسباب اختلاف التحصيل من خلال المقارنة بين درجة الكفاءة في اللغة الأم واللغة الثانية، ودراسة لماذا معظم متعلمو اللغة الثانية لا يحققون نفس درجة الكفاءة في اللغة الثانية كما يفعلون في لغتهم الأم؟

كما أنه يهتم أيضاً بدراسة الفوارق في الإتقان لدى بعض المتعلمين الذين يحققون إتقاناً مماثل للإتقان في اللغة الأم في أكثر من لغة واحدة، بالإضافة إلى ذلك فإن اكتساب اللغة الثانية يُعنى بطبيعة الفرضيات (سواء كانت واعية أو لاواعية)⁶، حيث أن المتعلمين يتوصلون إلى قواعد اللغة الثانية، فهل هذه القواعد مثل القواعد في اللغة الأم؟ أم هي مثل قواعد اللغة التي يتم تعلمها؟ هل هناك أنماط مشتركة بين جميع المتعلمين بغض النظر عن اللغة

¹-Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition : An Introductory Course, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Second Edition, 2000, P.02

²- Lourdes Ortega, Understanding Second Language Acquisition, Published By Routledge, 2013, New York, Usa,P02.

³ محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2003، ص 19.

⁴- Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition : An Introductory Course, P01.

⁵- Muriel Saville-Troike, Introducing Second Language Acquisition, Cambridge University Press, Cambridge Cb2 2ru, Uk, First Published In Print Format 2005, P03.

⁶ سنقوم بشرح مصطلحي المعرفة الواعية والمعرفة اللاواعية في هذا الفصل.

الأم، وبغض النظر عن اللغة التي يتم تعلمها؟ هل القواعد التي أنشأها متعلمو اللغة الثانية تختلف وفقًا لسياق الاستخدام¹؟

تسمى اللغة الجديدة لغة ثانية (Second Language (L2، على الرغم من أنه قد تكون في الواقع اللغة الثالثة أو الرابعة أو العاشرة التي سيتم اكتسابها، ويتعلم بعض المتعلمين أكثر من لغة "ثانية"، ومن الطبيعي أن يتعلم الشخص التحدث بعدة لغات أخرى، "قد يكون من المنطقي لذلك التحدث أيضًا عن اكتساب اللغة "الثالثة" أو "الرابعة" أو "الخامسة" على الرغم من هذه المشاكل، يحدد مجال SLA باكتساب "اللغة الثانية (L2)" باعتباره مصطلحًا شاملاً لتعلم أي لغة بعد اللغة الأولى²، فمصطلح اللغة الثانية لا يعبر عن المفهوم الواسع لمجال اكتساب اللغة الثانية بقدر تعبير الجزء على الكل.

كما أنها تسمى أيضًا باسم اللغة الهدف (Target Language (TL، والتي تشير إلى اللغة المستهدفة من التعلم، ويشمل نطاق اكتساب اللغة الثانية (SLA) التعلم غير الرسمي (العرضي) للغة الثانية Informal Learning، ذلك الذي يحدث في سياقات طبيعية غير رسمية، والتعلم الرسمي Formal Learning للغة الثانية L2، الذي يحدث في الفصول الدراسية، وتعلم اللغة الثانية L2 الذي يتضمن مزيجًا من هذين النوعين من التعليم أو الاكتساب. وهناك فرق شاسع بين التعليم الرسمي والتعلم غير الرسمي؛ حيث يحدث "التعلم غير الرسمي" عندما يستقدم طفلًا مثلًا³ من اليابان إلى الولايات المتحدة و"يلتقط" اللغة الإنجليزية من خلال مسار اللعب والذهاب إلى المدرسة مع أطفال ناطقين باللغة الإنجليزية بدون أي تعليم لغة متخصص، أو عندما يتعلم المهاجر في كندا اللغة الإنجليزية نتيجة التفاعل مع السكان الأصليين المتحدثون باللغة الإنجليزية، أو مع زملاء العمل الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية، ويحدث "التعليم الرسمي" عندما يكون طالب في المدرسة الثانوية في إنجلترا يأخذ دروسًا في اللغة الفرنسية، أو عندما يأخذ طالب جامعي في روسيا دورة في اللغة العربية، أو عندما يأخذ محام في كولومبيا درسًا في الليل باللغة الإنجليزية، ويتم الجمع بين التعلم الرسمي وغير الرسمي عندما يأخذ طالب من الولايات المتحدة الأمريكية دروس اللغة الصينية في "تايبه" أو "بكين"، بينما يستخدم أيضًا اللغة الصينية خارج الفصل للتفاعل الاجتماعي واليومي في التجارب المعيشية.

¹- Gass, Susan M; Selinker, Larry, Second Language Acquisition : An Introductory Course, P01.

²- Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, Second Edition, Oxford University Press, 2015, Oxford, OX2 6DP, United Kingdom, P18.

³-Muriel Saville-Troike, Introducing Second Language Acquisition, P03.

بالنظر إلى هذه الاهتمامات المتنوعة لمجال اكتساب اللغة الثانية، فإن دراسة اكتساب اللغة تتأثر وتستمد مصادرها من العديد من مجالات الدراسة الأخرى، من بينها اللسانيات وعلم النفس، وعلم اللغة النفسي، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة الاجتماعي، وتحليل الخطاب، وتحليل المحادثة وعلوم التربية، على سبيل المثال لا الحصر. وتتضمن دراسة أي تخصص جديد التعرف على المصطلحات المحددة لهذا المجال، وسنقوم بالتعريف ببعض المصطلحات الأساسية المشتركة في مجال اكتساب اللغة الثانية برموزها المشهورة:

2. اللغة الأصلية (NL) Native Language:

تسمى اللغة الأولى وهي اللغة التي تولد مع الطفل ويتعلمها في مراحل النمو الأولى، والمعروفة باسم اللغة الابتدائية أو اللغة الأم أو اللغة الأولى L1 والاختصار الشائع لها هو NL، "ويقصد باللغة الأم أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به"¹، و"في بعض الأحيان تكون هناك حاجة للتمييز بين مفاهيم اللغة الأولى First Language، واللغة الأصلية Native Language، واللغة الابتدائية Primary Language، واللغة الأم Mother Tongue"²، بالرغم من ذلك يتم التعامل معها عادةً على أنها مجموعة مصطلحات مترادفة تقريباً إلا في بعض الحالات القليلة جداً.

هناك اعتقاد سائد لوضع اللغة الأولى L1 كمقابل للغة الثانية L2، لكن الفروق ليست دائماً واضحة المعالم لأغراض اهتمامات اكتساب اللغة الثانية، "والملاحح الهامة التي تظهر من خلال اكتساب اللغة الأولى L1، والتي يفترض أنها لغات اكتسبت خلال مرحلة الطفولة المبكرة، تبدأ عادة قبل سن حوالي ثلاث سنوات"³، لأن الناس يكونوا قد تعلموا لغتهم الأولى كجزء من نشأهم بين الناس الذين يتحدثون بها، أما اكتساب أكثر من لغة واحدة خلال مرحلة الطفولة المبكرة فتسمى التعددية اللغوية المتزامنة Simultaneous Multilingualism، لأن الطفل قد يتعلم لغتين أوليتين في نفس المرحلة، ويتم تمييزها عادة من تعدد اللغات المتسلسل Sequential Multilingualism، أو تعلم لغات إضافية.

وهو المصطلح الذي يشمل اللغات الثانية؛ لأن الطفل أو المتعلم يتعلم لغته الأولى أولاً، ثم يبدأ في تعلم لغات أخرى بشكل متسلسل وغير متزامن، وتعلم اللغات المتسلسل هو عكس تعلم اللغات المتزامن، والذي يعني اكتساب أكثر من لغة في مرحلة الطفولة، فتعلم اللغات المتسلسل يتم بعد تتيب اللغة الأولى، وهو أكثر شيوعاً من تعدد

(1) محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 19.

² - Muriel Saville-Troike, Op.cit, P04.

³ -Ibid, P04.

اللغات المتزامن، "فتعدد اللغات كما هو مستخدم هنا يشمل ثنائية اللغة وينتج عن تعدد اللغات المتزامن في أكثر من لغة "أصلية" للفرد"¹، ويبقى تعدد اللغات المتسلسل أكثر شيوعاً من تعلم اللغات المتزامن.

3. اللغة الهدف (TL) Target Language:

يشير هذا إلى اللغة التي يتم تعلمها وهي اللغة المستهدفة من العملية التعليمية أو الاكتسابية.

4. اكتساب اللغة الثانية (SLA) Second Language Acquisition:

هذا هو المصطلح الشائع المستخدم لاسم التخصص، وبشكل عام يشير SLA إلى عملية تعلم لغة أخرى بعد تعلم اللغة الأم، وفي بعض الأحيان يشير المصطلح إلى تعلم لغة ثالثة أو رابعة "فالجانب المهم هو أن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلم لغة غير أصلية بعد تعلم اللغة الأم، ويشار إلى اللغة الثانية عادة باسم L2 كما هو الحال مع عبارة "لغة ثانية"،² ويمكن أن تشير L2 إلى أي لغة تم تعلمها بعد تعلم اللغة الأولى L1، بغض النظر عنها سواء كانت اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة، ويقصد بهذا المصطلح اكتساب اللغة الثانية بنوعيه (التعلم والاكتساب)؛ في حالة الفصل الدراسي، وكذلك في حالات التعرض الطبيعي للغة في بيئتها الاجتماعية دون الانخراط في الفصول الدراسية.

5. اللغة الثانية L2 Second Language:

اللغة الثانية هي التي يتم تعلمها أين يتم التحدث بها، مثل اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة أو اليابانية في اليابان، أي في بيئتها وسياقها الاجتماعي وبين الناطقين بها، ولكن من متعلم غير أصلي وغير ناطق بها، و"عادة ما تكون اللغة الثانية لغة رسمية أو مهيمنة اجتماعياً"³، وهي اللغة اللازمة للتعليم والعمل والأغراض الأساسية الأخرى، وغالباً ما يتم اكتسابها من قبل أفراد الأقليات أو المهاجرين الذين يتحدثون لغة أخرى في الأصل.

6. تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning:

هناك من الباحثين من يفرق بين اللغة الثانية واللغة الأجنبية، فاللغة الثانية تكون عادة رسمية ومهيمنة اجتماعياً، حيث "يختلف تعلم اللغة الأجنبية بشكل عام عن اكتساب اللغة الثانية، ويشير الأول (تعلم اللغة الأجنبية) إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة الفرد الأصلي للغة"⁴؛ على سبيل المثال المتحدثون الجزائريون الذين يتعلمون

¹ - Muriel Saville-Troike, Op.cit, P04.

² - Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P05.

³ - Ibid, P05.

⁴ - Ibid, P05.

اللغة الإنجليزية في الجزائر، حيث يتم ذلك غالبًا في سياق الفصل الدراسي، أما اكتساب اللغة الثانية فهو اكتساب لغة غير أصلية ولكن في بيئتها؛ مثلاً الناطقين بالبغالية الذين يتعلمون العربية في السعودية أو الأردن.

7. اللغة الأجنبية Foreign Language:

يمكن التمييز بين مصطلحي اللغة الثانية واللغة الأجنبية بناءً على السياق الذي يتم فيه تعلم اللغات، فهذا يتضمن في الأساس اختلافًا سياقيًا، فمصطلح اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلم لغة أخرى في "سياق تكون فيه اللغة تستخدم كوسيلة للتواصل على نطاق أوسع"¹، وأما اللغة الأجنبية فهي التي يتم تعلمها بشكل رسمي في الفصول الدراسية، حيث لا يتم التحدث باللغة بشكل طبيعي أي ليس في بيئتها، مثل الإنجليزية في اليابان أو الهند، على الرغم أنه من الواضح أن تختلف السياقات الاجتماعية سواء كانت اللغة منطوقة أم لا، وكذلك كمية ونوعية المدخلات والتفاعل للمتعلم قد تكون مختلفة في سياقات مختلفة، "فمن الواضح أيضًا أن الجانب اللغوي والنفسي والأبعاد المعرفية لاكتساب اللغة لا تتغير حسب السياق، وبالتالي يتم تجميع جميع سياقات التعلم تحت مصطلح واحد وشامل هو اكتساب اللغة الثانية لغرض النظرية والبحث"²، فرغم أن بعض الباحثين قد ميزوا بين المصطلحين إلى أن مجال اكتساب اللغة الثانية يشملهم معاً.

واللغة الأجنبية هي المستخدمة على نطاق واسع بين المتعلمين في السياق الاجتماعي الفوري أو الآني ولكن في أماكن محددة (مثل اللغة الفرنسية في الجزائر تستخدم في بعض الإدارات)، أو في بيئة المتعلم أثناء مزاولة فعل التعلم خلال الفصول الدراسية، "والتي يمكن استخدامها للسفر في المستقبل، أو في حالات اتصال أخرى بين الثقافات، أو تدريس كمنهج إجباري أو اختياري في المدرسة، ولكن مع عدم وجود تطبيق عملي فوري أو ضروري"³، أي أن المتعلم لا يجد بيئة عملية حقيقية يستخدم فيها هذه اللغة بعد مغادرته الفصل الدراسي.

من ناحية أخرى يشير اكتساب اللغة الثانية بشكل عام إلى تعلم لغة غير أصلية في البيئة التي يتم فيها التحدث بهذه اللغة، على سبيل المثال يتعلم الناطقون باللغة الإيطالية اللغة العربية في الجامعات المصرية أو الجزائرية، أي في بيئة اللغة الحقيقية، وقد يحدث هذا التعلم بشكل رسمي في الفصول الدراسية، أو يحدث بشكل غير رسمي في بيئة اللغة الجديدة، و"النقطة المهمة هي أن التعلم يحدث في بيئة اللغة الثانية، حيث الولوج إلى عدد كبير من المتحدثين باللغة التي يتم تعلمها"⁴، أما تعلم اللغة الأجنبية "فيشير إلى التعلم الذي يحدث عادة في الفصل الدراسي

¹ - Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, P18.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, Continuum International Publishing Group, The Tower Building 80 Maiden Lane 11 York Road Suite 704, London Se1 7nx New York Ny 10038, 2010, P145.

³- Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P05.

⁴- Ibid. P05.

من خلال التعليم؛ حيث لا توجد فرص محدودة لاستخدام اللغة الثانية في الحياة اليومية¹، الفرق بين المصطلحين هو بيئة اللغة، رغم أن متعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية يبقى دائماً ناطق غير أصلي.

8. اللغة البينية (IL) Interlanguage:

ظهر مصطلح اللغة البينية في إصدار لاري سيلينكر Larry Selinker في عام 1972، فاللغة البينية "Interlanguage" حسب "سيلينكر"² هي أن متعلمي اللغة الثانية L2 يمتلكون نظاماً لغوياً داخلياً يستحق الدراسة في حد ذاته، نظام لغوي يجب أن يؤخذ وفقاً لشروطه الخاصة، وليس كإصدار مشوه من اللغة الثانية L2، ويتكون هذا النظام من مزيج من عناصر اللغة الأصلية NL، واللغة الهدف TL، و"هناك أيضاً عناصر من اللغة البينية IL، والتي ليس لها أصل في اللغة الأصلية NL أو اللغة الهدف TL، المهم هو أن المتعلمين أنفسهم يفرضون بنية على البيانات اللغوية المتاحة ويصوغون نظاماً داخلياً"³، وعادة ما يتكون هذا النظام من مزيج لغوي مؤقت بين مفردات ومعاني اللغتين الأصلية والهدف واللغة البينية.

وقد أطلق سيلينكر على هذا النظام اسم اللغة البينية Interlanguage؛ لأن هذا النظام تشكّل على أساس تمازج مرحلي مؤقت Intermittent Mixing And Temporary في بنية لغوية خاصة بمتعلم بين لغتين خاصتين؛ "فهو لم يكن من اللغة الأولى L1 ولا اللغة الثانية L2، ولكن شيئاً ما بينهما كان المتعلم يَبْنِيهِ من البيانات البيئية"⁴ Environmental Data.

9. التحجر اللغوي Fossilization:

يُعرّف قاموس راندوم هاوس Random House للغة الإنجليزية (1987، ص 755)⁵ ميزة تحجر شكل لغوي "أن يصبح متعلم اللغة الثانية ثابتاً بصفة دائمة على شكل منحرف (تداخل) عن معيار اللغة الهدف، ويستمر في الظهور بهذا الأداء بغض النظر عن مزيد من التعرض للغة الهدف"⁶، ومصطلح التحجر وضعه⁷ Selinker 1972 ويستخدم للتوصيف حالات الافتقار الدائم لإتقان لغة الهدف (TL)، على الرغم من استمرار التعرض لمدخلات

¹- Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, P18.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P02.

³- Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P12.

⁴- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P03.

⁵- Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P12.

⁶- Ibid. P12.

⁷- Selinker, Larry, Interlanguage, In: International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching, Vol. X/3 August(1972) P.209-235, P215.

اللغة الهدف TL¹، فمفهوم اللغة البينية يقوم على مفهوم التحجر Fossilization، الذي يشير بشكل عام إلى توقف التعلم، أما إذا كان المتعلم لا يعاني من التحجر فهو حتمياً سيرتقي مستواه في اكتساب اللغة الثانية، وبالتالي يتجاوز مرحلة اللغة البينية، فالمفهومان اللغة البينية والتحجر مرتبطان ارتباطاً وجودياً. ما دام هناك تحجر فهناك لغة بينية.

10. الاكتساب مقابل التعلم Acquisition Versus Learning:

الاكتساب مصطلح عام في أبحاث مجال اكتساب اللغة الثانية SLA، ويستخدم لنعني به استيعاب نظام لغوي، ففي السبعينيات قام ستيفن كراشين Steven Krashen بعمل ميّز فيه بين التعلم والاكتساب²، بالنسبة له يشير مصطلح "التعلم" إلى معرفة واعية للقواعد من الكتب والمعلمين، عندما يتلقى المتعلمون المعلومات مثل هذه القاعدة: "تحتاج إلى إضافة s إلى الأفعال التي تشير إلى الغائب المفرد المضارع في الإنجليزية"، فكراشين اعتبر ما ينتج عن التعلم هو نوع معين من نظام المعرفة، نظام صريح "Explicit System"³، ويسمى بالمعرفة التصريحية ويكون نتيجة التعلم الرسمي في الفصول الدراسية، أما المعرفة الإجرائية فهي التي تكون نتيجة الممارسة في بيئة اللغة الثانية ولا يصحبها وعي أو تلقين للقواعد والمعارف.

11. ثنائي اللغة/ثنائية اللغة Bilingual/Bilingualism:

ثنائية اللغة تشير إلى معرفة واستخدام لغتين أو أكثر من قبل فرد أو جماعة، وهناك نوعان من ثنائيي اللغة: مبكراً ومتأخراً، "ثنائيو اللغة في وقت مبكر هم أولئك الذين يتعلمون أكثر من لغة واحدة قبل سن الرابعة، أي قبل الاكتساب الكامل (نسبياً) للغة أخرى"⁴، وقد تكون ثنائية اللغة المبكرة كاملة أو غير كاملة؛ وهذا يعني أن ثنائيي اللغة المبكرة Early Bilinguals قد يمتلكون معرفة ومهارات قوية في لغتين، أو قد يمتلكون معرفة ومهارة قوية في لغة واحدة فقط، و"قد ينتمي أو لا ينتمي ثنائيو اللغة المبكرين إلى جماعة متحدثين كبيرة يتم التحدث فيها بلغتين، قد يكبر الطفل المولود في برشلونة وهو يتحدث الإسبانية والكاتالونية حيث يتم التحدث باللغتين في المجتمع"⁵، فثنائيي اللغة يكون عادة في بيئة لغوية تتزاحم فيها لغتان، مثلاً عندنا في الجزائر منطقة "الشاوية" يكتسب فيها الأطفال لغتين العربية والأمازيغية.

¹- Lourdes Ortega, Second Language Acquisition, Understanding Language Series, Series Editors: Bernard Comrie And Greville Corbett, Published 2013 By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY, 10017, USA, P134.

² - سنقوم إن شاء الله بالتفصيل في ذلك في نموذج المراقب لكراشين.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P60.

⁴- Ibid, P69.

⁵- Ibid, P69.

ثنائيو اللغة المتأخرون Late Bilinguals هم أولئك الذين يكتسبون لغة ثانية بعد اللغة الأولى موجودة بالفعل في نفس بيئة اللغة الأولى؛ و"من الناحية العملية يشير "ثنائي اللغة المتأخرين" إلى الأشخاص الذين يكتسبون لغة ثانية بعد الطفولة"¹، وذلك يعني أن المصطلح قد يشمل أشخاصا غير الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى، ثم يكتسبون لغة أخرى في غير مرحلة الطفولة، "فمصطلح ثنائي اللغة" لا يطلق فقط على اللغتين التي اكتسبتا في مراحل الطفولة، بل يتعداه إلى اللغات التي اكتسبت في مراحل عمرية أخرى.

وبالتالي فإن اكتساب اللغة الثانية هو نوع من أنواع ثنائية اللغة، لا يهم ما إذا كان الشخص ثنائي اللغة المتأخر قد تلقى التعليم أو لا في الفصول الدراسية، ومثل ثنائيي اللغة المبكرين من الأطفال قد يمتلك ثنائيو اللغة المتأخرون من البالغين معرفة قوية ومهارات في لغتين أو أكثر، "ففي كل من ثنائيي اللغة المبكرة والمتأخرة يهيمن على معظم الناس لغة واحدة، حتى لو بدا الشخص نسبياً يجيد لغتين، وعلى الأرجح سيُظهر هذا الشخص الهيمنة في لغة واحدة بطريقة علنية أو خفية"²، فمهما ظهر الشخص أنه ثنائي اللغة فإن طلاقته تكون في لغة واحدة أكثر ظهوراً.

12. المدخلات والمخرجات Input And Output

يعتبر الإدخال والإخراج من الهياكل الرئيسية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية SLA، تشير المدخلات إلى اللغة التي يتعرض لها المتعلمون، أي اللغة مصاغة في سياقات تواصلية يسمعها المتعلمون أو يقرؤونها، "فيمكننا القول أن الإدخال هو ما هو يسمعه المتعلم ويحاول معالجته"³، فالمدخلات هي المادة الأولية التي يُكوّن بها المتعلمون أو المتحدثون كفاءاتهم اللغوية في لغة ما، وقد تتعرض هذه المادة الأولية إلى الغرلة والمعالجة بأدوات وآليات تُسمى آليات الاكتساب، كما تشير المدخلات أيضاً "إلى اللغة المتاحة للمتعلم من خلال أي وسيط كالاستماع، أو القراءة أو حركة إيمائية في حالة لغة الإشارة"⁴، فكل نظريات ومناهج تعليم اللغة الثانية تدرك أهمية المدخلات كعنصر أساسي في عملية معالجة الاكتساب والتعلم.

ويشير الإخراج إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون لغرض التواصل، ويمكن أن يكون كتابياً أو شفويًا، فالإخراج هو الناتج النهائي لعملية الاكتساب والتعلم، أو هو مادة أولية أو مدخلات مرت على سلسلة من الآليات، قصد المعالجة للوصول إلى الناتج النهائي، هذا الذي قد يكون سليماً أو فيه بعض النقائص والأخطاء، مما يجعله في حاجة

¹ - Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, p69.

² - Ibid, P69.

³ - Rebekah Rast, Foreign Language Input: Initial Processing, Second Language Acquisition: 28, Multilingual Matters Ltd, Uk: Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon Bs21 7hh, 2008, Printed And Bound In Great Britain By The Cromwell Press Ltd, P03.

⁴ - Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P5.

إلى إعادة تدوير فيتحول من جديد إلى مخرجات معدلة، وسبب التعديل هو آلية التغذية الراجعة¹، "وغالبًا ما تركز أبحاث التفاعل على المخرجات التي تم تعديلها بعد التغذية الراجعة، وقد قيل إن هذا النوع من المخرجات المعدلة تُعزز التعلم؛ لأنه يحفز المتعلمين للتفكير في لغتهم الأصلية"²، فتعديل أو إعادة تدوير الإخراج ينتج عنه إدخال محسن أو معالج.

وقد لقي البحث في المخرجات المعدلة اهتمامًا وانتشارًا في مجال اكتساب اللغة الثانية، وقد أثار كل من بيل فان باتن وأليساندرو بناتي Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati تساؤلات حول جدوى دور المخرجات المعدلة في تطوير كفاءة المتعلمين في القواعد الشكلية للغة الهدف، "وقد تلا ذلك بعض النقاش على مر السنين بشأن الأدوار النسبية لكل منها، في مقابل تطوير السمات الشكلية للغة بمرور الوقت، والسؤال هو في الأساس: ما هو الدور الذي يلعبه كل منهما في تطوير السمات الشكلية (أي القواعد) للغة المتعلم؟ على الرغم من أن معظم الناس يتفقون على أن المدخلات ضرورية لاكتساب، فالشيء الذي هو أقل وضوحًا هو الدور الذي يلعبه الإخراج، هل هو ضروري؟ هل هو فعال مفيد؟"³، لكن رغم ذلك فقد أثبتت العديد من الدراسات جدوى الإخراج المعالج في تحسين الكفاءة في اللغة الثانية.

لكن الإجابة على تساؤل الباحثين ربما توجد عند كل من سوزان جاس وأليسن مكاي Susan Gass And Alison Mackey حيث أكدت على أن الإخراج أو "الإنتاج قد يجبر المتعلم على الانتقال من المعالجة الدلالية إلى المعالجة النحوية، والعديد من الباحثين ادعى أن المخرجات توفر منتدى لتلقي الملاحظات (التغذية الراجعة)، مما يدفع المتعلمين لإنتاج أشكال أكثر دقة وملاءمة وتعقيدًا ومفهومية"⁴، وربما في هذا القول الكثير من الواقعية باعتبار أن كثيرًا من المتعلمين يصلون إلى درجة من الكفاءة تمكنهم من قراءة النصوص وفهمها أو معالجتها دلاليًا، لكنهم في مقابل ذلك لا يستطيعون التواصل بتلك اللغة أو استعمالها في المحادثة.

وهنا يأتي دور الإنتاج أو الإخراج؛ الذي يُمكن المتعلم من تحسين أدائه، بحيث يكون أكثر دقة وملاءمة ومفهومية من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها من الطرف الآخر، وتنشأ لدى المتعلم كفاءة تلقائية في الأداء والقواعد وفك التشفير أو فهم الرسالة، "ومع ذلك فإن النظريات تختلف من حيث ما يعتقدون أن قواعد المتعلم، هي والآليات الداخلية التي تتفاعل مع البيانات المدخلة لإنشاء القواعد"⁵، وليس لتأثير العوامل البيئية أو الاجتماعية

¹ - سنتناول مفهوم التغذية الراجعة في اكتساب اللغة الثانية بعد الانتهاء من هذين العنصرين الإدخال والإخراج.

² - Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview. P13.

³ - Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P36.

⁴ - Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P14.

⁵ - Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P36.

دور في ذلك، وقواعد المتعلم هنا يُقصد بها القواعد والمفاهيم الخاصة التي ينشئها المتعلم حول اللغة الهدف وتتميز بالمرحلية والتغير.

ولكي تكون المخرجات المعدلة مفيدة، يؤكد معظم الباحثين التفاعليين - أصحاب نظرية التفاعل¹ - أنها ضرورة للمتعلمين "لملاحظة العلاقات بين أشكال أخطائهم في البداية، والتغذية الراجعة التي يتلقونها ومخرجاتهم، بالإضافة إلى ذلك حتى لو كانت التغذية الراجعة يتم إدراكها بدقة، إذا لم يتم توفير النموذج الصحيح كجزء من التغذية الراجعة، فالمتعلمين يجب أن يكونوا قادرين على اكتشاف كيفية تصحيح أشكال أخطائهم الأصلية"²، فالذي يقوم بتعديل المخرجات يجب أن يكون على قدر من الكفاءة في اللغة المستهدفة، سواء كان من الناطقين الأصليين أو المتعلمين الأكفاء من الناطقين غير الأصليين.

هذا ويبقى دائما للمخرجات المعدلة دور كبير في تحسين المعالجة النحوية؛ من خلال التصحيحات والملاحظات التي يتلقاها المتعلم المتحدث من الطرف المحاور، لأن الأخطاء النحوية تُدرك من خلال النطق غالبا، عكس المعالجة الدلالية التي تكون داخلية صامتة من خلال العمليات العقلية المعقدة، وقد أكدت ميريل سوين Merrill Swain هذا وأضافت أن للمخرجات المعدلة دور في تكوين كفاءة تواصلية سياقية في الاستخدام لدى المتعلم من خلال "كتابها الشهير "فرضية المخرجات المفهومة" Comprehensible Output Hypothesis.

والتي أكدت فيه أن إنتاج المتعلم مطلوب لاكتساب اللغة بنجاح، وقالت: أن المخرجات المفهومة Comprehensible Output هي آلية ضرورية لاكتساب مستقل عن دور المدخلات المفهومة Comprehensible Input، فدورها على الأقل توفير فرص للاستخدام السياقي، وذات بعد لاختبار فرضيات حول اللغة الهدف، ونقل المتعلم من التحليل الدلالي البحت للغة إلى تحليل نحوي لها"³، فالمخرجات المعدلة هي مدخلات مرت على مرحلة التجريب السياقي، وعادة ما تكون نتائج هذا التجريب إيجابية من ناحيتين: نقل المتعلم من التحليل الدلالي الصامت -عن طريق العمليات العقلية الداخلية- إلى التحليل النحوي المسموع والمراقب في نفس الوقت من المتلقين، حيث تُكتشف الأخطاء، والتي تمثل تغذية راجعة بالنسبة للمتعلم، وهو ما يمثل العنصر الإيجابي الثاني، فهذه الأخطاء لا يمكن اكتشافها من خلال التحليل الدلالي الصامت.

¹ - سنفصل في مفاهيم "نظرية التفاعل" في مبحث النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية.

² - Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P14.

³ - Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P37.

13. التغذية الراجعة Feedback:

التغذية الراجعة أو التغذية المرتدة هو مصطلح يطلق في أبحاث مجال اكتساب اللغة الثانية، على الملاحظات والتصحيحات التي تحدث كرد فعل من متمكنين أو ناطقين أصليين للغة ما على كلام منحرف على قواعد ومعايير لغة مستهدفة، ويصدر من متحدثين أو متعلمين غير أصليين في بيئة محادثة تفاعلية، "فالتغذية الراجعة هي سمة مهمة من سمات التفاعل، ويمكن أن تتجلى في عدد من الطرق، بشكل عام يمكن أن تعتبر شكلاً من أشكال الأدلة السلبية، أو المعلومات التي مفادها أن كلام معين هو منحرف في مقابل معايير اللغة الهدف"¹، وقد اهتمت فرضية التفاعل² بشكل أساسي بالتغذية الراجعة التفاعلية، والتعليقات التي تحدث كرد فعل لبعض المشاكل اللغوية في أداء المتعلمين أو المتحدثين غير الأصليين، والتي يمكن أن تأتي من العديد من الأفراد وليس فقط من المعلمين، ولكن أيضاً المتعلمين الآخرين أو المتحدثين الأصليين للغة الهدف.

مصطلح التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective Feedback (CF) يشير إلى الملاحظات أو العلاجات أو التصحيحات التي يثيرها المعلمون نحو إنتاجات المتعلمين غير الموفقة في اللغة الثانية (L2)، و"كانت التغذية الراجعة التصحيحية موضوعاً حاسماً، ومثيراً للجدل في تخصص اكتساب اللغة الثانية (SLA)، ويعتقد بعض منظري اكتساب اللغة الثانية SLA أن التغذية الراجعة التصحيحية ضارة لاكتساب اللغة الثانية L2 ويجب استبعادها تماماً، بينما يعتبر آخرون التغذية الراجعة التصحيحية حافزاً أساسياً لتطوير اللغة الثانية"³، فاختلاف الدارسين حول دور التغذية الراجعة في اكتساب اللغة الثانية، لا ينفي أهميتها في تصحيح أخطاء أداء المتعلمين، ولعلها من النتائج الحاسمة لأثر الممارسة، فالتغذية الراجعة التصحيحية (CF)، والمعروفة أيضاً باسم تصحيح الخطأ، أو تصحيح القواعد "فهي وسيلة أساسية يتم تبنيها من قبل المعلمين للتعامل مع أخطاء المتعلمين في الفصل الدراسي للغة الثانية (L2)"⁴، ولعل الأخطاء هي نتاج الممارسة، والممارسة هي سبيل الطلاقة في اللغة الثانية.

وتنقسم التغذية الراجعة إلى نوعين تصريحية وضمنية، وضرب كل من سوزان جاس وأليس مكاى Susan Gass And Alison Mackey مثلاً للتفريق بينهما⁵: مثلاً على التغذية الراجعة التصريحية من خلال موقف تربوي يقول المعلم فيه شيئاً ما مثل "لا"، نحن لا نقول كذا باللغة الإنجليزية، نقول س لأن س هو اسم، هذا المثال من التغذية الراجعة لا يوفر فقط بياناً صريحاً بوجود خطأ، ولكن أيضاً معلومات حول الشكل الصحيح الذي يجب أن

¹- Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P07.

² * سنتحدث عن فرضية التفاعل بشيء من التفصيل لاحقاً.

³- Jin Chen¹ , Jianghao Lin² & Lin Jiang³, Corrective Feedback In SLA: Theoretical Relevance And Empirical Research, English Language Teaching; Vol. 9, Published By Canadian Center Of Science And Education, P85.

⁴- Ibid. P85.

⁵- Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P07.

يكون، ومعرفة لغوية أو المعلومات المستندة إلى القواعد أيضاً على سبيل المثال، س هو اسم، فالتغذية الراجعة التصريحية هنا هي التنبيه مباشرة على الخطأ ثم التصريح بالشكل الصحيح.

في الطرف الآخر نجد مثالا على التغذية الراجعة السلبية الضمنية، والتي يتم توضيحها من خلال المثال التالي:

Ns: i have a girl with a hand up like that.

NNs: but nothing?

Ns: but there's nothing in her hand?

NNs: i have a bang in her hand.

Ns: oh, do you mean like a hammer?

NNs: um, yeah.

Ns: does she have a hammer in her hand?

متحدث أصلي NS : لدي فتاة يدها مرفوعة هكذا.

متحدث غير أصلي NNS : لكن لا شيء؟

متحدث أصلي NS : لكن ليس هناك شيء في يدها؟

متحدث غير أصلي NNS : لدي نقرة في يدها.

متحدث أصلي NS : أوه، هل تقصد مثل المطرقة؟

متحدث غير أصلي NNS : أجل، أجل.

متحدث أصلي NS : هل لديها مطرقة في يدها؟

من خلال هذا التفاعل، يدرك المتعلم أن هناك خطأ ويتعرف أيضاً على الشكل الصحيح، ولكن هذه العملية غير صريحة، فالمتحدث الأصلي لا يصرح مباشرة بالخطأ على المتحدث غير الأصلي، بل يدرك المتحدث غير الأصلي خطئه من خلال السياق التفاعلي للمحادثة، فمن خلال إجابة المتحدث الأصلي "أوه، هل تقصد مثل المطرقة"، يدرك أنه أخطأ في كلمة "مطرقة" ووصفها "بالنقرة".

ورغم أهمية التغذية الراجعة التصحيحية وتأثيرها على اكتساب اللغة والتعلم، على المستوى النظري، هناك مواقف متباينة حول دور الخطأ والتغذية الراجعة التصحيحية CF في اكتساب اللغة الثانية، ويبدو أن النظريات المبكرة مثل التحليل التقابلي CA وتحليل الأخطاء EA ونظرية المراقب¹ Monitor Model تلغي دور التغذية الراجعة التصحيحية CF؛ ومع ذلك فالمناهج الحديثة المتأثرة بالمنظور المعرفي أو الاجتماعي والثقافي تعتقد أن التغذية الراجعة التصحيحية، تسهل تعلم واكتساب اللغة الثانية.

¹ - سنفصل في مفاهيم نظرية المراقب لكراشين في مبحث النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية في هذا الفصل.

14. تحسين المدخلات: Input Enhancement

تحسين المدخلات هو مصطلح يشير إلى "توجيه انتباه المتعلمين إلى السمات الشكلية للغة مع الحفاظ في نفس الوقت على التركيز على المعنى، على هذا النحو يعد تحسين المدخلات أداة تربوية تهدف إلى المساعدة في تطوير المتعلمين فيما يتعلق بالخصائص الشكلية للغة"¹، فتحسين المدخلات يختص بالشكل وليس بالمعنى، بحيث يقوم المعلم بمحاولة إبراز سمات شكلية معينة في المدخلات لإثارة انتباه المتعلم نحوها، كأن يضغط على مخرج الحرف المشدد جيداً، ويصاحب ذلك بصوت يثير الانتباه ليدرك المتعلم أن ذلك الحرف مشدد.

وتحسين الإدخال هو نشاط يتم إجراؤه خارجياً، فهناك عوامل خارجة عن نشاط المتعلم هي التي تتحكم فيه، "أي أن المعلمين أو المواد والأدوات هي التي تعزز المدخلات، إنه ليس نشاطاً ينشأ من داخل المتعلم"²، فقد يقوم المعلم بتحسين المدخلات، وقد يستعين بأدوات ووسائط هي التي تقوم بدور التحسين مثل: الآلات الصوتية والصور وجهاز الكمبيوتر وغيرها.

ويتطلب تحسين المدخلات بذل جهد مضاعف من المعلمين، لجعل السمات الشكلية للغة أكثر بروزاً للمتعلمين "وتأتي في نوعين: إيجابي وسلبي، يتضمن تحسين الإدخال الإيجابي Positive Input Enhancement معالجة المدخلات ببعض الطرق لجعل الميزات الشكلية أكثر وضوحاً للمتعلمين، مثل هذه العمليات تتضمن "صوتاً أعلى أو ضغطاً صوتياً متزايداً على شيء ما أثناء تحدث المعلم، أو الكتابة بخط غامق، أو إبراز ميزات معينة في المدخلات المكتوبة"³، فتحسين المدخلات الإيجابي يكون في المدخلات المهيئة للتسليم للمتعلمين أول مرة، أما التي تكون في المدخلات المعدلة الناتجة عن تغذية راجعة فتسمى "تحسين مدخلات سلبي".

تحسين المدخلات السلبية Negative Input Enhancement هي في الأساس تغذية راجعة Feedback، يُلَفَت من خلالها المعلم انتباه المتعلم إلى إنتاج غير صحيح للإشارة إلى أن المتعلم قد انتهك معايير اللغة الهدف، "وهناك علاقة بين تحسين المدخلات والتركيز على الشكل"⁴، حيث يتضمن كلاهما اهتماماً متزامناً بالشكل والمعنى في الإدخال"⁵، وسمي تحسيناً سلبياً لأنه نتج عن إخراج أو إنتاج سلبي، ولم يتم استيعابه وتم تعديله عن طريق تغذية راجعة تصحيحية.

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P95.

²- Ibid, P95.

³- Ibid, P95.

⁴* أنظر في نظرية المراقب لكراشين في العناصر القادمة في الفصل.

⁵- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P95.

وهناك عدة طرق وآليات لتحسين المدخلات سواء كانت إيجابية أو سلبية ذكر منها كل من إيفن دام جونسن وتورا فينتر Eva Dam Jensen And Thora Vinther آيتين مهمتين؛ التكرار الدقيق لمواد الإدخال، وتقليل معدل الكلام في دراسة تجريبية في اكتساب اللغة الثانية (SLA) أجريت لغرض فحص تأثير التكرار الدقيق لمواد الإدخال على المتعلمين¹:

15. التكرار الدقيق لمواد الإدخال: Exact Repetition As Input Enhancement

وهذا النوع من التكرار يكون بعدة طرق، كأن يطلب المتعلم أو المتحدث غير الأصلي من المعلم أو من المتحدث الأصلي أن يعيد كلاماً لم يفهمه من أجل التوضيح، "عكس الأنواع الأخرى من التكرار، فالتكرار الدقيق هو جهاز تعديل نادر نسبياً في التفاعل الطبيعي، ولكنه مهم جداً من الناحية اللغوية، لأنه يعزز درجة الانتباه خلال تعرض المتعلمين للمدخلات، مما يعزز بهذه الطريقة قدراتهم على ملاحظة السمات الشكلية"²، فكلما زاد التكرار زادت درجة التركيز على السمات الشكلية؛ وخاصة القواعد النحوية وهو ما يساهم في تحسين المدخلات مما يرفع من نسبة المعالجة الإيجابية للمدخلات، ويقلل من نسبة المخرجات السلبية أو الإخفاق والخطأ.

وحسب أصحاب هذه الدراسة فإن نوع التكرار الأكثر ذكراً في اكتساب اللغة الثانية، هو الذي يكون بناء على طلب توضيح من المتحدث غير الأصلي (NNS)، ويتم إعادة صياغتها من قبل المتحدث الأصلي (NS) بطريقة أخرى³:

NS: Do You Wear Them Every Day?

NNS: Huh?

NS: Do You Put Them On Every Day?

متحدث أصلي NS: هل ترتديها كل يوم؟

متحدث غير أصلي NNS: هاه؟

متحدث أصلي NS: هل تضعها كل يوم؟

الرد من المتحدث الأصلي NS في المثال بطريقة طبيعية لجعل المحادثة تتدفق، ومساعدة المتحدث غير الأصلي NNS على فهم المعنى، من المفترض أن يقوم المتحدث غير الأصلي NNS باستخراج معنى الكلام عن طريق السؤال المعاد صياغته، ولكن في هذه الأثناء من المحتمل أن يكون قد نسي صياغة السؤال الأصلي، بينما الفهم والتواصل هي مكاسب واضحة من هذا النوع من التكرار، فمن خلال التكرار تمكن المتحدث غير الأصلي من فهم الكلام، رغم أن المتحدث الأصلي ركز فقط على تكرار شكل السؤال.

¹-Eva Dam Jensen And Thora Vinther, Exact Repetition As Input Enhancement In Second Language Acquisition, Language Learning, Volume: 53:3, September 2003, Pp. 373–428, P374.

²- Eva Dam Jensen And Thora Vinther, Op.Cit, P374.

³- Ibid, P374.

16. تقليل معدل الكلام: Speech Rate Reduction

هناك فكرة شائعة لدى دارسي اكتساب اللغة الثانية من التفاعليين أنه كلما تم تقليل معدل الكلام أثناء تسليم المدخلات زادت نسبة الفهم، وحافظت المدخلات على شكلها النحوي والمعجمي السليم، خاصة في حالة كان تفاعل المحادثة بين ناطقين غير أصليين NNS وناطقين أصليين NS، و"جهاز التعديل الوحيد في تفاعل ناطق أصلي مع ناطق غير أصلي NS-NNS الذي يُبقى الشكل المعجمي والنحوي دون تغيير هو تقليل معدل الكلام، ويتم بذلك تسهيل الفهم إذا تم تقليل معدل الكلام، وتم التحقق مع أنواع مختلفة من المدخلات"¹، وتخفيض معدل الكلام أثناء التسليم، يعني التحدث بوتيرة بطيئة مع المتعلم، أو المتحدث غير الأصلي ليتمكن من فهم الكلام وفك تشفير الرسالة.

وقد عرض كل من إيفن دام جونسن وتورا فينتر Eva Dam Jensen and Thora Vinther في دراستهم "التكرار الدقيق كتحسين للمدخلات في اكتساب اللغة الثانية" Exact Repetition as Input Enhancement In Second Language Acquisition لأربع² دراسات تجريبية حول قياس معدل التسليم Rate Of Delivery، وأثره على الفهم والاكتساب؛ منها دراسة لجريفت Griffiths؛ الذي قام بدراسة تأثير انخفاض معدل التسليم على فهم نص شبه علمي، تمت قراءته بصوت عالٍ بثلاثة معدلات كلام مختلفة، حيث وجدت أن معدلات الكلام السريعة خفضت من الفهم، ولكن في نفس الوقت معدل التسليم البطيء لم يؤدي إلى زيادة الفهم بشكل ملحوظ مقارنة بالكلام الذي يتم تسليمه بمعدل طبيعي، فالواضح من خلال هذه الدراسة أن معدل التسليم السريع له أثر سلبي على الفهم.

وفي دراسة مماثلة في عام 1992، ولكن مع القصص، وجد غريفيث Griffiths أن معدل التسليم البطيء أدى إلى تحسين درجات الفهم مقارنة مع معدلات التسليم السريعة والمتوسطة، أي أن العلاقة بين معدل التسليم ومعدل الفهم علاقة عكسية؛ كلما زاد معدل التسليم نقص الفهم والعكس صحيح، ومن ناحية أخرى في دراسة ديروينج Derwing (1990) حول العلاقة بين تقليل المعدلات ونجاح التواصل بين الناطقين الأصليين NS والناطقين غير الأصليين NNS في "رواية فيلم"، لم تؤكد فرضية العلاقة العكسية، حيث وجدت ديروينج Derwing أن المتحدثين الأصليين NNS الذين لم يضبطوا معدل الكلام الخاص بهم في تواصلهم؛ أكثر نجاحًا من الناطقين غير الأصليين الذين زادوا وقفه الوقت في كلامهم بشكل ملحوظ، وحاولوا التحكم في معدل كلامهم أي معدل التسليم. ورغم ذلك فإن فرضية العلاقة العكسية بين معدل التسليم ومعدل الفهم، يتناقض تأثيرها مع تقدم الكفاءة التواصلية لمتعلمي اللغة الثانية، وتمكنهم من التحكم في الأداء التلقائي في اللغة الهدف.

¹ - Eva Dam Jensen And Thora Vinther, Op.Cit, P374.

² - Ibid, P374.

17. معالجة المدخلات Input Processing:

معالجة المدخلات هي المرحلة الحاسمة في سلسلة الاكتساب، فمعالجة المدخلات يقصد بها العمليات العقلية والذهنية والمعرفية التي يستطيع من خلالها المتعلم فهم ما يسلم له من مدخلات، واستخلاص البيانات والمعطيات منها من أجل حل شفراتها، والوصول بها إلى درجة الفهم ثم التصفية ثم الاستيعاب، أو هي "كيفية ربط المتعلمين للمعنى والوظيفة بالسمات الشكلية¹ للغة في المدخلات، والاستراتيجيات أو الآليات التي توجه وتدير كيف يفعل المتعلمون ذلك"²، والفكرة من وراء معالجة المدخلات Input Processing هي أن الاكتساب يعتمد على المدخلات، حيث يحصل المتعلمون على البيانات أثناء فعل الفهم، ويتضمن الفهم استخلاص المعنى من المدخلات من خلال معالجتها.

فالإكتساب يتعلق بتطوير الخصائص الشكلية للغة، ومعالجة المدخلات هي محاولة المتعلم ربط المعنى بالخصائص الشكلية في المدخلات لمحاولة لفهم اللغة، لذا يحصل المتعلمون على البيانات اللغوية من المدخلات أثناء قيامهم بمعالجتها وبمحاولة فهم اللغة؛ "وعلاوة على ذلك نحن نعرف أن الإكتساب ليس فورياً، شيء ما يجب أن يقوم بـ"تصفية" Filtering البيانات من البيئة، هذا هو محور بحث معالجة المدخلات"³، فالمتعلم يتلقى المدخلات من خلال البيئة اللغوية التي يعيش فيها، وبعدها تقوم الأجهزة العصبية والذهنية بمعالجة هذه المدخلات، حيث تكون هناك عملية تصفية، فالمدخلات التي يتم استيعابها تتحول إلى كفاءته المعرفية في اللغة الثانية، وباقي المدخلات التي تعلق في جهاز التصفية تخرج كإنتاج أو أداء منحرف عن قواعد اللغة الهدف، ويسمى أخطاء.

وفي محاولته للتعرف على المدخلات ومعالجتها يستخدم المتعلم القواعد العقلية المعرفية لديه، ومعالجة الإدخال هي معالجة بيانات ومعطيات اللغة؛ و"التي يحتمل أن تكون قابلة للمعالجة، والتي يتم توفيرها من خلال الصدفة أو عن طريق التصميم من أجل تعلم اللغة"⁴، وتوفير المدخلات عن طريق الصدفة هو ما يحصل عليه المتعلم في المحادثات التفاعلية، وهو عادة يكون عرضياً وغير مصمم من قبل ويرتبط عادة بالإكتساب، أما ما يحصل عليه عن طريق التصميم والتخطيط فهي المدخلات التي يتلقاها في قاعة الدرس أو عن طريق التعليم؛ وهي عادة مصممة ومعدة سلفاً، والجزء الذي يقبله جهاز التصفية هو الجزء من المدخلات التي في الواقع تمت معالجتها من قبل المتعلم، وتحويلها إلى معرفة من نوع ما يسمى الاستيعاب Intake، ومع ذلك فإن فكرة المدخلات المعالجة (الاستيعاب)

¹ سنوضح معاني مصطلحات ربط المعنى بالوظيفة والشكل في مبحثي النظريات العامة والخاصة.

² Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P97

³ Ibid, P97.

⁴ Michael sharwood smith, Input enhance mentinin structed SLA, ssu, 15.165-179. Printed in the uniled states of America, 1993, Cambridge university press, P167.

هي غير مدرجة في المعنى التقليدي للإدخال¹، وعلية فالمدخلات المعالجة تسمى استيعاباً، أما التي لم تتم معالجتها وتعلق في جهاز التصفية² فتخرج كأخطاء وانحرافات عن معايير اللغة الهدف، ويتم اكتشافها عن طريق التغذية الراجعة كمخرجات منحرفة، ويتم تعديلها وتصحيحها وتسليمها من جديد كمدخلات معدلة.

ويستعين المتعلم في تفسير الكلام وإنتاجه، بالمدخلات غير اللغوية مثل "الإيماءات والأشياء في بيئة المتلقي الحاضرة أو الفورية، لفهم كل هذه الإشارات القادمة من الخارج"³، وهذا يعني أنه إلى جانب الكلام والإشارات اللغوية نفسها، يجب أن يلجأ المتعلمون إلى معرفتهم ببيئتهم وتصورهم للموقف الذي يجري فيه التواصل، "وبهذه الطريقة يمكن استخدام مجموعة كاملة من الإشارات السياقية لإثراء ملف المعلومات الواردة من الإشارات اللغوية البحتة"⁴، وخلاصة معالجة المدخلات هي ثلاث مراحل رئيسية:

- إدخال الإدخال: تلقي الإدخال+محاولة الفهم.
- معالجة الإدخال: فك شفرات الإدخال، استخلاص البيانات، ربط الشكل بالمعنى والوظيفة، تصفية الإدخال.
- نتيجة المعالجة: المدخلات المعالجة تسمى استيعاب Intake، المدخلات العالقة في جهاز التصفية تسمى أخطاء وانحرافات Errors.

تتم معالجة المدخلات بطرق ذاتية لكن أحيانا تكون هناك تدخلات خارجية، ففي أكثر نماذج معالجة المدخلات انتشاراً تتم مطالبة المتعلمين باتخاذ استراتيجيات معينة لمعالجة المدخلات بطرق معينة، هذه الاستراتيجيات مصاغة في شكل مبادئ مثل مبدأ الاسم الأول⁵:

يميل المتعلمون إلى معالجة الاسم الأول أو الضمير الذي يواجهونه في الجملة كفاعل، أي أن موضع الاسم أو الضمير الذي يتصدر الجملة يعالج كفاعل غالباً، "ولكن هذا النوع من الاستراتيجية تعمل بشكل جيد مع اللغات التي صياغتها صارمة: الفاعل-الفعل-المفعول به أو فعل-المفعول به-الفاعل، لكن العديد من اللغات ليس صارمة إلى هذا الحد"⁶، كاللغة العربية التي تقبل التقديم والتأخير، وفي هذه الحالة يرتكب المتعلمون أخطاء في فهم الفاعل، الفعل، المفعول به، الجمل، وتوصيل معلومات لغوية غير صحيحة حول بنية الجملة لنظامهم النامي والذي لم ينضج بعد.

¹- Michael Sharwood Smith, Op.Cit, P167.

²- سنفضل في جهاز التصفية الإنفعالي في نظرية المراقب لكراشين لاحقاً.

³- Michael Sharwood Smith, Op.Cit, P167.

⁴- Ibid, P167.

⁵- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P98

⁶- Ibid. P98.

المبدأ الثاني ضمن هذا النموذج من معالجة المدخلات هو مبدأ التفضيل المعجمي؛ حيث يعالج المتعلمون المعجم كأشكال للمعنى قبل الصيغ النحوية عندما يقوم كلاهما بترميز نفس المعلومات الدلالية.

المبدأ الثالث هو مبدأ موقع الجملة حيث يميل المتعلمون إلى معالجة العناصر الموجودة في الموضع الأولي للجملة قبل تلك الموجودة في الموضع النهائي أو التي هي في موضع وسطي.

من وجهة أخرى ترى النظريات المعرفية والترايبية¹ أن المتعلم لا يملك أي معرفة فطرية، حيث شبهت المتعلم أثناء معالجته "بالكمبيوتر البشري الذي يعالج ويقيم المعلومات اللغوية في المدخلات، كمعالجة وفرز شيء ما، ويبدو أن القواعد النحوية تظهر بمرور الوقت، في ظل هذا السيناريو كل ما يحتاجه المتعلم موجود في بيانات الإدخال، لا يوجد شيء فطري "نظام المعرفة" الذي يتفاعل مع البيانات"²، فما على المتعلم إلا ربط المدخلات الجديدة بمعرفته السابقة ليحدث التفاعل تم الاستيعاب.

18. خطاب مؤقت: (خطاب القائم بالرعاية)/ إدخال معدل Caretaker Speech/Modified Input

يشير الخطاب المؤقت (خطاب القائم بالرعاية) Caretaker Speech إلى اللغة الخاصة والمؤقتة التي يستخدمها البالغون للتحدث مع الأطفال، فهي لغة خاصة لأنها مرتبطة بتلك المرحلة، وهي مؤقتة لأنه سيُتخلى عنها بعد تجاوز الأطفال لتلك المرحلة، والكلام الذي يتعرض له الأطفال هو بشكل عام أبسط من الكلام المستخدم بين البالغين، يتضمن على سبيل المثال استخدام معدل أبطأ من الكلام بين البالغين، فبناء الجمل يكون أقل تعقيداً والتكرار وإعادة الصياغة هي من أهم خصائص الخطاب المؤقت أو المعدل، ويعتقد الباحثون أن البالغين يقومون بمثل هذه التعديلات من أجل جعل أنفسهم أكثر قابلية للفهم لدى الأطفال، وبعض الباحثين يعتقد أيضاً أن هذه التعديلات لها دور مهم في المساعدة على تعلم الأطفال اللغة³، ومن أجل تسليم مدخلات قابلة للفهم والاستيعاب.

والكلام المعدل Adapted Speech في اكتساب اللغة الثانية L2 يُسمى المدخلات المعدلة Modified Input، ويتم تعريفها على أنها اللغة التي يستخدمها المتحدثون الأصليون أو المدرسون مع متعلمي اللغة الثانية لتسهيل الفهم، من بين تلك الخصائص للمدخلات المعدلة ما يلي:

- (1) معدل بطيء في التسليم.
- (2) زيادة استخدام المفردات عالية التواتر والاستخدام.
- (3) بناء الجملة المبسط.

(1) سنتحدث عن النظريات المعرفية في مبحث النظريات العامة في اكتساب اللغة الثانية.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P98.

³- Ibid, P70.

19. الاستيعاب: Intake

الاستيعاب أو المدخول أو المحصول، هو مصطلح تم استخدامه بطرق مختلفة من قبل مختلف العلماء والنظريات، وتم صياغته في الأصل في عام 1967 من قبل ستيف بيتر كوردن¹ S. Pit Corder ليتم تمييزه عن مصطلح الإدخال، فالمدخلات هي اللغة التي يتعرض لها المتعلمون، أما الاستيعاب فهو ما تم استيعابه من هذه المدخلات، لهذا اقترح مصطلح الاستيعاب أو المدخول للتمييز بين المصطلحين.

وقد ظهر مصطلحا "الإدخال" و "الاستيعاب" في مجال اللسانيات التطبيقية، وخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية، أولاً عند كوردن Corder، فهو أول من استخدم مصطلح "الاستيعاب" "Intake"، وهو عنده يختلف عن "الإدخال" "Input" ففي اقتباسه الشهير: الحقيقة البسيطة المتمثلة في تقديم شكل لغوي معين للمتعلم في الفصل الدراسي الذي لا يؤهله بالضرورة لحالة المدخلات، أن هذا الإدخال هو "ما يدخل"، وليس ما هو مُتاح من أجل الدخول، وقد نفترض بشكل معقول أن المتعلم هو من يتحكم في هذا الإدخال، أو بشكل أكثر ملاءمة لاستيعابه²، بمعنى أن الإدخال مفروض على المتعلم سواء من معلميه أو من بيئته اللغوية، أما الاستيعاب فهو شيء يتحكم فيه المتعلم نفسه، قد يقبل المدخلات فتسمى استيعاباً، وقد يرفضها فتسمى أخطاءً.

ولعل السبب في اختلاف استخدام المصطلح من قبل العلماء هو أن فكرة "تأخذ من" "Take In" نفسها ليست واضحة، على سبيل المثال المصطلح عند كوردن Corder يعني ما يعالجه المتعلم بالفعل ويكتسبه Actually Processes And Acquires، أي يصبح جزءاً من كفاءته، وعند باحثين آخرين يشير الاستيعاب إلى البيانات اللغوية فقط التي تتم معالجتها في الإدخال والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة Working Memory، ولكن لم يتم اكتسابها بعد، وهذا يعني أن البيانات تؤخذ من الذاكرة العاملة.

ولكن ربما قد لا تتم معالجتها إلى ما هو أبعد من الذاكرة العاملة، أو يمكن رفضها بواسطة آليات أخرى مسؤولة عن تخزين البيانات اللغوية، وعلاقتها بكفاءة المتعلم وما يسمعه المتعلم ويحاول معالجته، هذا القسم الذي يعالجه المتعلمون جزئياً فقط لا يزال إدخالاً³، وعلى الرغم من أن آثاره قد تبقى وتساعد في بناء التمثيل الداخلي للغة، فالجزء المتعلم في الواقع والذي تم معالجته بنجاح بالكامل هو مجموعة فرعية تسمى الاستيعاب⁴، هذا الجزء هو اللغة التي هي بالفعل جزء من التمثيل الداخلي لكفاءة المتعلم المكتسبة.

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P98.

²- Rebekah Rast, Op.Cit, P03.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P98.

⁴- Rebekah Rast, Op.Cit, P03.

ويمكن أن يُشير الاستيعاب عند باحثين آخرين إلى "عملية" Proces وليس "منتجا"، حيث يتم تعريف الاستيعاب بأنه عملية استيعاب البيانات اللغوية أو النشاط العقلي الذي يتوسط بين المدخلات الخارجية، "والكفاءة" داخل دماغ المتعلم¹، و"يوسع هاتش² Hatch تعريف كوردر للاستيعاب من الذي يُتحكم فيه من طرف المتعلم و"دخل" في الواقع، إلى ما يفعله المتعلم من عمليات "ناجحة وكاملة"، أي ما هو "جزئي" فقط مما تبقى من المدخلات المعالجة³، أي الجزء الذي تجاوز جهاز التصفية⁴ لدى المتعلم وأصبح من كفاءته المعرفية باللغة الثانية.

20. الفروق الفردية: Individual Differences

عادة ما يتم ربط الفروق الفردية في علم النفس بالشخصية والذكاء والقدرات الذاتية للمتعلم، ولكن عادة ما يتم تفسير المصطلح على نطاق أوسع، "فالجمعية الدولية لدراسة الفروق الفردية تسرد المزاج والذكاء والمواقف والقدرات كمجالات التركيز الرئيسية"⁵، بينما في عرضه حول الفروق الفردية كوبر (2002) يتحدث عن أربعة فروع رئيسية هي: المعرفة والقدرات الشخصية والمزاج والتحفيز، والموضوعات التي تهم الجمعية وتشمل أبحاث الفروق الفردية بشكل خاص: "الشخصية، المصالح والقيم الروحانية والعاطفية، التصرف، أسلوب المواجهة، أسلوب العلاقة، الذات والهوية، الفرد في المجموعات والسياقات الشخصية والمواقف والتصورات، الأداء المعرفي، الصحة ونمط الحياة، التقييم، والفرد الاختلافات المتعلقة بالموضوعات الفسيولوجية والتنظيمية والتعليمية"⁶، فالفروق الفردية هي قدرات شخصية ومعرفية ومزاجية عاطفية، وأسلوب في التصرف في المواقف المختلفة يتميز بها كل متعلم عن غيره من المتعلمين.

في موسوعة علم النفس المنشورة مؤخراً⁷، برعاية من قبل جمعية علم النفس الأمريكية، عرضت المواصفات العامة للفروق الفردية بما في ذلك "المواقف والقيم والأيدولوجيات والاهتمامات والعواطف والقدرات والمهارات الاجتماعية والاقتصادية والحالة والجنس والطول وما إلى ذلك، وتشمل الفروق الفردية كذلك" تحليلات الشفرات الجينية إلى دراسة الجنس، الاختلافات الاجتماعية والعرقية والثقافية وتشمل البحث في الإدراك والقدرات، وأنماط

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P99.

²- Hatch, E. (1983) Simplified input and second language Acquisition. In R.W.Andersen (ed.) Pidginization and Creolization as Language Acquisition, Rowley, MA: Newbury House, (pp. 64-88).

³- Rebekah Rast, Op.Cit, P03.

⁴- سنوضح مصطلح جهاز التصفية في نظرية المراقب كعنصر من عناصرها في مبحث النظريات الخاصة.

⁵- Zoltán Dörnyei, The Psychology Of The Language Learner individual Differences In Second Language Acquisition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers 10 Industrial Avenue Mahwah, New Jersey 07430, This Edition Published In The Taylor & Francis E-Library, 2008, P07.

⁶-Ibid, P07.

⁷- Ibid, P07.

التعامل مع الآخرين، والتفاعل العاطفي¹، كل هذه الفروق الفردية لها تأثيرات على التعلم بصفة عامة، وعلى اكتساب اللغة الثانية بصفة خاصة، هذا وعلى الرغم من أن مجال اكتساب اللغة الثانية يتميز بميولاته العالمية أو الكلية اعتماداً على نظرة تشومسكي، "على سبيل المثال، التسلسل التنموي، أوامر الاكتساب، القواعد العامة"²، رغم ذلك يبقى الاكتساب اللغوي والكفاءة في اللغة الثانية يختلف باختلاف القدرات والفروق الفردية لكل متعلم. والهدف من دراسة الفروق الفردية هو محاولة معالجة التباين في التحصيل والاكتساب، وعلى الرغم من أن دراسات الفروق الفردية "كمجال للدراسة في البحث القائم في الفصل الدراسي الذي تم إجراؤه في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، حيث أراد الباحثون معرفة لماذا بعض الناس يكونون متعلمين جيدين في اللغات الثانية مقارنة بالآخرين؟"³، وكان ذلك متزامناً مع ظهور "الكفاءة اللغوية" لتشومسكي، وظهرت كذلك بعض المصطلحات المرتبطة بالفروق الفردية عند السلوكيين، مثل مصطلح "التحفيز" وعلاقته بالاكتساب أو ما يسمى بالتحفيز للاكتساب.

كما ظهرت الأبحاث حول الدافع "ولماذا كان بعض المتعلمين أكثر نجاحاً في اكتساب اللغة الإنجليزية أو الفرنسية واستخدامها في بلد بلغتين رسميتين"⁴، منذ ذلك الوقت تطور مجال الفروق الفردية لتصبح مجالاً معقداً يدرس مجموعة متنوعة من العوامل والظروف المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، وسيركز على أربع مجالات رئيسية في الفروق الفردية وهي: الكفاءة والاستعداد، والتحفيز، وأنماط التعلم، واستراتيجيات التعلم.

21. الكفاءة والاستعداد Aptitude:

وقع خلط بين مفاهيم الكفاءة المقصودة هنا؛ بين الموهبة Talent، الكفاءة Aptitude والقدرة Ability، حيث أنه "تشير الكفاءة إلى القدرات المعرفية التي يجلبها المتعلمون إلى مهمة الاكتساب، يمكن أن تكون هذه القدرات أي شيء من الإدراك وترميز الأصوات والقدرة على التعرف على الأنماط وغيرها"⁵، وحسب هذا التعريف فإن الكفاءة هي قدرة أو القدرات السابقة لعملية تعلم لغة ثانية، واختلف العلماء في مختلف مكونات هذه الكفاءة أو القدرة وكذلك كيفية قياسها، وتبقى الكفاءة متغيراً يشير إليه العلماء في اكتساب اللغة الثانية مثله مثل بقية الفروق الفردية التي تُميّز متعلم عن آخر.

¹- Ibid, P07.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P42.

³- Ibid, P42.

⁴- Ibid, P42.

⁵- Ibid, P42.

ويعتبر زولطان دورناي Zoltán Dörnyei من أهم الدراسين في مجال اكتساب اللغة الثانية الذي خصص دراسة كاملة للفروق الفردية موسومة بـ "الفروق الفردية في اكتساب اللغة الثانية علم نفس لغة المتعلم"؛

"Individual Differences In Second Language Acquisition The Psychology Of The Language Learner"، حيث خلص في دراسته هذه أن الكفاءة هي نتيجة للقدرة والذكاء، حيث يقول: دعونا نبدأ مناقشتنا ببعض القضايا المفاهيمية الأساسية، هذا مهم لأن مصطلحات القدرة Ability والكفاءة Aptitude والذكاء Intelligence شائعة الاستخدام في اللغة اليومية، وبالتالي من السهل جداً الخلط بين معناها الشعبي مع تعريفها العلمي، المصطلح العام (الإنسان) القدرة العقلية تُستخدم عادةً في علم النفس للإشارة إلى مجموعة متنوعة من السمات البشرية، التي تشارك في التفكير والاستدلال ومعالجة المعلومات واكتساب معرفة جديدة¹، بمعنى آخر تعكس القدرات العقلية العمليات الإدراكية والمهارات عند وصف هذه العمليات والمهارات، ويستخدم الخبراء أو الناس بصفة عامة عدة مصطلحات أبرزها "القدرة" و"الكفاءة" و"الذكاء" للتعبير عن تلك العمليات والمهارات.

وحسب زولطان دورناي أنه على الرغم من أن بعض العلماء يميزون بين القدرة Ability والكفاءة Aptitude، ففي الممارسة العادية يتم استخدام الاثنين بشكل مترادف، علاوة على ذلك في سياقات التعليم مثل تعلم اللغة الثانية، غالباً ما تستخدم القدرة على أنها تعني "القدرة على التعلم"، أي قدرة الفرد على اكتساب معرفة جديدة أو مهارة، وبالتالي فإن "الكفاءة اللغوية" Language Aptitude تعني بالضبط نفس معنى "القدرة اللغوية" Language Ability، ويقصد بها عادة للدلالة على "القدرة على تعلم اللغة"، والذكاء حسبه دائماً هو مرادف آخر لـ "القدرة"، ولكن عندما يتم استخدامه بمفرده أي ليس في عبارة مثل "الذكاء المكاني" أو "الذكاء اللفظي" عادة ما يكون لها معنى أوسع يشير إلى نوع من الكفاءة التي لا تقتصر على مجال أداء معين، ولكن قابلة للتحويل إلى العديد من أنواع الأداء.

وما نخلص إليه من معالجة زولطان دورناي لمصطلح الكفاءة في اكتساب اللغة الثانية أنه ومصطلح القدرة سيّان، كما أن الذكاء أيضاً هو مرادف للقدرة في حالة استخدامه بمفرده؛ حيث تَنَتَفِي صفة الترادف عنه إذا صاحبه قرينة حيث يتجاوز معناه القدرة اللغوية إلى أنواع أخرى من الأداءات في مجالات الذكاء المختلفة، وقد خلص الباحث في دراسته لهذا النوع من الفروق الفردية في مجال اكتساب اللغة الثانية SLA إلى نقطتين أساسيتين في ما يخص القدرات الكفاءة والذكاء²:

(أ) لا توجد نظرية أو تعريف مقبول عالمياً للذكاء، ولا توجد قائمة أساسية بالقدرات العقلية "الحقيقية".

¹- Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P32.

²- Ibid, P32.

(ب) تعدد طبيعة مكونات القدرات العقلية تعني بحكم التعريف أننا نستطيع توقع بعض الاختلاف داخل الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم الخاصة، على سبيل المثال قد يتمتع شخصاً بقدرة لفظية فائقة، لكنه ضعيف نسبياً في مهام التفكير والقدرات العقلية الأخرى.

وبالتالي فإن محاولة الفصل بين المصطلحات الثلاثة هو للوقت مضیعة، لأن كل محاولات تحديد مفاهيم الكفاءة القبلية لدى المتعلم والذكاء هي محاولات لتصور القدرة المحددة لتعلم لغة أجنبية، وقد تم وصف هذه القدرة ضمن مجموعة متنوعة من المصطلحات؛ بدءاً من "الكفاءة اللغوية" و"الميل" الخاص أو "موهبة" تعلم لغة الثانية، "ثم انزاحت إلى مصطلحات عامة أكثر مثل "الدوق" Flair أو "براعة" في اللغات"¹، وتعتبر الكفاءة اللغوية هي واحدة من تلك المفاهيم النفسية، وتختلف اختلافاً كبيراً من متعلم إلى آخر.

ومع ذلك يبقى هذا المفهوم غامضاً إلى حد ما، خاصة إذا تجاوزنا المعنى السطحي والشائع لمفهوم الكفاءة الذي هو أقرب إلى مفهوم "الدوق اللغوي"، فحتى خبراء تدريس اللغة وجدوا صعوبة في تحديد ما هو بالضبط هذا "الدوق اللغوي"، وهو الإشكال الذي وقع فيه كل من بيل فان باتن وبناتي Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati حين أرادوا وضع مفهوم للكفاءة في كتابهما "المصطلحات المفاتيح في مجال اكتساب اللغة الثانية" "Key Terms In Second Language Acquisition"، حيث عرّفوا الكفاءة اللغوية على أنها ميل Propensity المتعلم لتعلم اللغة الثانية، وحددوا لها أربعة عوامل مرتبطة بهذا الميل²:

- 1- قدرة المتعلم على التعامل مع الأصوات الجديدة وحفظها في اللغة الثانية L2.
- 2- قدرة المتعلم على التعرف على الوظيفة النحوية للكلمات في اللغة الثانية L2.
- 3- قدرة المتعلم على استقراء القواعد النحوية من عينات اللغة الثانية L2.
- 4- قدرة المتعلم على حفظ الكلمات الجديدة في اللغة الثانية L2.

22. الدافعية والتحفيز: Motivation

الدافع أو الحافز هو من الاختلافات الفردية التي يتميز بها كل متعلم عن آخر، وقد حصل هذا النوع من الفروق الفردية على قدر كبير من اهتمام باحثي اكتساب اللغة الثانية، و"في الأساس الدافع يشير إلى الرغبة في التعلم أو القيام بشيء ما، ومع ذلك ضمن اكتساب اللغة الثانية نحن نرى أن الدافع ينتقل من بناء ثابت متعلق بمغريات علم النفس الاجتماعي، على سبيل المثال كيف يدرك المتعلم اللغة الهدف والثقافة والدرجة التي يرغب

¹ - Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P32.

² - Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P63.

المتعلم في التفاعل معها إلى المزيد من التوجه الإدراكي نحو البنى (على سبيل المثال، الذات العقلية للمتعلمين)¹، والبنى يقصد بها احترام الذات، والتنظيم الذاتي وغيرها، وهي في النهاية كلها مرتبطة بالرغبة والشخصية.

ويعود سبب توسيع الباحثين اهتماماتهم الأكاديمية حول الدافعية، إلى أنهم يحاولون في ذلك الكشف عن مصادر التحفيز تجاه العوامل الداخلية للمتعلم، "واعتُبر هذا الدافع على نطاق واسع بغض النظر عن مصدره أو كيفية عمله بأنه يرتبط بطريقة أو بأخرى بالاكْتساب الناجح"²، وعادة ما يتمسك المتعلمون المتحمسون بالمهام التعليمية، ويتمسكون بنوع خاص من الانتباه والجدية في التعلم، ويشكل الدافع الطاقة المحركة لاستمرارية هذا الانتباه، والجدية في التعلم هو عامل مهم في اكتساب اللغة الثانية، لأن اكتساب اللغة الثانية هي عملية مطولة، ويستغرق الأمر سنوات حتى يصل شخص ما إلى مستويات متقدمة من القدرة والكفاءة في اللغة الثانية، حيث عليه أن يحافظ على مثل هذه الجدية في العمل طوال فترة التعلم وبعدها.

والدافعية تؤثر بشكل كبير على النجاح في اكتساب اللغة الثانية، "إنها توفر الحافز الأساسي لبدء تعلم اللغة الثانية، ولاحقاً القوة الدافعة للحفاظ على مكتسبات هذا على المدى الطويل، وغالباً ما تكون عملية التعلم مملة في الواقع، وكل العوامل الأخرى المشاركة في اكتساب اللغة الثانية تفترض وجود الدافع مسبقاً"³، لأنه بدون دافع كافٍ حتى المتعلمين الذين يتمتعون بقدرات جيدة لا يمكنهم تحقيق الأهداف على المدى الطويل بدون استمرارية الطاقة المحركة وهي الدافعية، كما أن المناهج المناسبة والتدريس الجيد بمفردهم لا يكفيان لضمان تحصيل المتعلمين، ومن ناحية أخرى فإن "الدافع العالي يمكن أن يعوض عن أوجه القصور الكبيرة في كل من الاستعداد اللغوي للفرد وظروف التعلم"⁴، فالدافعية لا يقتصر دورها على التحفيز والحفاظ على نسق الاستمرارية فقط، بل قد يتجاوز دورها دور الكفاءة نفسها حيث أنه على الرغم من أن الكفاءة اللغوية تمثل قدراً كبيراً من نسبة التباين الفردي في تحصيل تعلم اللغة، ويمكن أن تتجاوز العوامل التحفيزية تأثير الكفاءة نفسها.

والدافع هو عامل ديناميكي دائم التغير، ويتعلق بمزاج المتعلمين وتفكيرهم والعوامل البيئية المحيطة بهم، حيث تلعب هذه العوامل تأثيراً مباشراً على توجيه وتحديد نوعية هذه الدوافع بين الإيجاب والسلب، فقد تكون حوافز المتعلم إيجابية صاعدة في يوم، وقد تنزل في يوم آخر ليكون لها تأثيراً سلبياً على الاكتساب، والطابع الديناميكي للدافع وتغيره الزمني المستمر صعب على الدارسين طريقة فحصه وقياسه، "ومتى يتم فحص الدافع في علاقته

¹- Ibid, P43.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P43.

³- Zoltán Dörnyei, Op.Cit , P65.

⁴- Ibid, P65.

بسلوكيات المتعلم المحددة، وعمليات الفصل الدراسي، هناك حاجة لاعتماد نهج موجه نحو العملية/النموذج Process-Oriented Approach/ paradigm الذي يمكن أن يفسر الصعود والهبوط اليومي لدوافع التعلم، أي التغييرات المستمرة في التحفيز بمرور الوقت، حتى أثناء الفصول الفردية لتدريس اللغة الثانية، ويمكن للمرء أن يلاحظ أن دافع تعلم اللغة يظهر قدر معين من التغيير، وفي سياق تعلم اللغة لعدة أشهر أو سنوات، أو على مدى العمر، من المتوقع أن يستمر الدافع من خلال مراحل متنوعة إلى حد ما¹، والدافع لا يُنظر إليه على أنه خاصية ثابتة بل عامل ديناميكي يُعرف تقلبًا مستمرًا وتأثيراته على اكتساب اللغة الثانية كبيرة جدا.

23. أساليب وأنماط التعلم Learning Styles:

هي أنماط التعلم وتعرف أيضا بالأنماط المعرفية، وتشير إلى تفضيلات شخص ما التعلم ومعالجة المعلومات من البيئة بطريقة ما، فبعض الناس يحبون الأشياء الملموسة، بينما يفضل البعض الآخر الأشياء المجردة، وفي مفهوم إيرمان وليفير² Ehrman and Leaver (2003) لأساليب التعلم، المتعلمون ينزلون أساسًا إلى نوعين: **المُحدِّدون Ectenic والشموليون Synoptic**، المتعلمون المحددون Ectenic Learners يفضلون أو يتطلبون سيطرة واعية على تعلمهم؛ ويميل المتعلمون الشموليون Synoptic Learners أكثر إلى عمليات اللاوعي، ومع ذلك تم اقتراح بنيات مختلفة لأساليب التعلم³، وهذا يعني أن المتعلمين المحددين يفضلون التعليم الرسمي الواعي في الفصول الدراسية، بينما يميل المتعلمون الشموليون إلى الاكتساب الواعي في بيئة فعلية للغة الثانية.

وقد اقتصر البحث في أساليب التعلم في اكتساب اللغة الثانية SLA على سياقات الفصول الدراسية، وركزت هذه الأبحاث على الممارسات في الفصل الدراسي، وأساليب المعلمين إن كانت متطابقة أو مناسبة مع أساليب تعلم المتعلمين، "فعدم التطابق بين توجهات المعلم وتوجهات المتعلم، يمكن أن يؤدي عدم التطابق مع بيئات تعلم لطلاب اللغات"⁴، واقتصر الأبحاث على الفصول الدراسية أهمل جانبًا مهمًا من الدراسة، والمتمثل في المتعلمين الذين يكتسبون اللغة خارج الفصول الدراسية، وهم المتعلمون الشموليون كما سماهم إيرمان وليفير.

ويشير مصطلح "أساليب التعلم" إلى "الطريقة أو الطرق الطبيعية المعتادة، والمفضلة للفرد في استيعاب المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها"⁵، وهو ما يمثل منهج وطريقة الفرد في تعلم اللغة، أو هو

¹ - Zoltán Dörnyei, Op.Cit , P83 .

² - Madeline Ehrman; Rebecca Oxford, R. L. (1990). Adult Language Learning Styles And Strategies In An Intensive Training Setting The Modern Language Journal, Vol. 74, No. 3. (Autumn, 1990), P311-327, P313,314.

³ - Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P44.

⁴ - Ibid, P44.

⁵ - Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P121.

الطريقة المفضلة التي يدركها الفرد، ويتفاعل معها ويستجيب لها في بيئة التعلم للغة الهدف، ويقدم مفهوم أساليب التعلم منهج محايد لفهم الفروق الفردية بين الطلاب المختلفين لغوياً وثقافياً، "ومع ذلك لا تنطبق هذه الحالة المحايدة دائماً على جميع أبعاد الأساليب، لأن بعض أنماط التعلم ترتبط أكثر من غيرها بجوانب الأداء اللغوي في وظائف محددة"¹، أي أننا نستطيع أن نفهم الفروق الفردية في تعلم اللغة الثانية بين متعلمين من بيئتين لغويتين وثقافتين مختلفتين، فمثلاً أسلوب وطريقة تعلم الهندي والعربي للإنجليزية كلغة ثانية تختلفان، من خلال دراسة هذا الاختلاف نستطيع أن نصل إلى الفروق الفردية بينهما، لكن هذا ليس صحيحاً دائماً لأن بعض أنماط التعلم ترتبط أكثر بالأداء اللغوي وليس بالتنوع اللغوي أو الثقافي.

24. نموذج كولب لأسلوب التعلم: Kolb's Model Of Learning Styles

هناك عدد من النماذج لأنماط التعلم معتمدة في مجال اكتساب اللغة الثانية، منها نظرية كولب Kolb سنة 1984²؛ وهي نظرية موسعة اقترحها كولب وآخرون سنة 2001³، وهذه النظريات تعتمد التعلم التجريبي كوسيلة لدراسة أنماط التعلم، وهي واحدة من النظريات المعتمدة على نطاق واسع من قبل الباحثين والممارسين التربويين، ونظرية كولب جاءت "مصحوبة أيضاً بنظرية ثابتة لأداة القياس أو ما يسمى "مخزون أسلوب التعلم" Learning Style Inventory"، ويعتمد بناء أسلوب التعلم في نظرية كولب Kolb على تبديل عنصرين رئيسيين: الأبعاد والتفكير الملموس مقابل التفكير المجرد؛ والمعلومات النشطة مقابل معالجة المعلومات العاكسة أو التأملية، ومن أهم الأسس النظرية لها ما يلي⁴:

- التوجه نحو التفكير الملموس حيث يركز على الوجود والمشاركة في الخبرات، والتعامل مع المواقف الإنسانية الفورية بطريقة شخصية، وتؤكد على الشعور بدلاً من التفكير، معنى ذلك أن المتعلمين الذين يتميز نمطهم التعليمي بالتفكير الملموس، يميلون أكثر للمشاركة الجماعية من أجل كسب الخبرات، وتعاملهم مع المواقف الإنسانية يتميز بالعاطفة بدل التفكير العقلي، وهم الذين يطلق عليهم اسم "الملموسيون Concrete".

¹- Ibid, P122.

²- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

³- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-F. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp. 227–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁴- Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P129.

-التوجه نحو التصور التجريدي يركز على استخدام المنطق والأفكار والمفاهيم، والتأكيد على التفكير بدلاً من الشعور، هذا الصنف من المتعلمين يتميز بنمطهم التعليمي بالتجريد، ويستخدمون المنطق والتفكير العقلي في معاملتهم بدلاً من العواطف والشعور وهم الذين يسمون بـ"التجريديين" Abstract.

- التوجه نحو التجريب النشط يركز على التأثير الفعال في الأشخاص وتغيير المواقف؛ ويؤكد على التطبيقات العملية بدلاً من الفهم التأملي، هذا الصنف من المتعلمين يحاول أن يخضع كل شيء للتجريب، بدلاً من التصور التجريدي ولا يؤمن كذلك بالشعور والعواطف، وهم الذين يطلق عليهم "التجريبيون" Empiricists.

- التوجه نحو الملاحظة التأملية أو العاكسة على فهم معنى الأفكار والمواقف من خلال الملاحظة الدقيقة والحيادية ووصفها، فهو يؤكد على الفهم بدلاً من الممارسة، هذا الصنف من المتعلمين يحاول أن يخضع كل شيء للوصف والملاحظة، من أجل تحويل هذا الوصف والملاحظة للمواقف إلى أفكار تجريدية تأملية تعكس تلك المواقف في الواقع، وهم الذين يطلق عليهم اسم "العاكسون"، بناءً على هذا التصنيف تظهر أربعة أنواع أساسية للمتعلم، أو أربعة أنواع لأساليب التعلم:

• **المغيرون** (الملموسيون والتأمليون) Divergers (Concrete & Reflective): سموا بهذا الاسم لأنهم يفضلون المواقف الملموسة التي تتطلب توليد الأفكار، هذا لا يعني أنهم مجرد مفكرون بل على العكس تماماً، فهم أناس متواضعون يتعلمون بشكل أفضل من خلال خبرة ملموسة، ويودون أن ينظروا إلى مواقف ملموسة من عديد وجهات النظر بطريقة تأملية¹، ومن أهم مميزاتهم أنهم مهتمون بالناس الآخرين، وعاطفيون إلى حد ما في تعاملاتهم معهم، يملكون اهتمامات ثقافية واسعة وغالباً ما يتخصصون في الفنون، وفي المواقف التي تكون في الفصول الدراسية، يفضلون العمل في مجموعات.

• **المحولون** (التجريديون والنشطون) Convergors (Abstract & Active): هم مجرد مفكرون يؤلدون الأفكار والنظريات، ومع ذلك فهم ليسوا منفصلون عن الواقع، كما أنهم مهتمون بالتجربة النشطة لإيجاد استخدامات عملية لمخططاتهم، فهم جيدون في حل مشكلات معينة، خاصة إذا كانت المهام تقنية وليست شخصية أو اجتماعية بطبيعتها، وفي المواقف التعليمية الرسمية الأشخاص الذين لديهم هذا النمط أو الأسلوب يفضلون التجارب والمحاكاة، والمهام المخبرية والتطبيقات العملية.

• **المُستعَبيون** (التجريديون والتأمليون) Assimilators (Abstract & Reflective): هم أيضاً مجرد مفكرون؛ ولكن قوتهم ليست في الحلم بالأفكار ومحاولة طرحها في الاختبار، مثل اختبار المحولون، ولكن كما يوحي

¹ - Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P130.

الاسم، هم يحاولون استيعاب ملاحظات متباينة بطريقة تأملية، أي فهم مجموعة واسعة من المعلومات ووضعها في صورة موجزة وشكل منطقي، يجسد المتعلمون الذين لديهم هذا النمط أو الأسلوب أفضل صورة نمطية لـ "أكاديمي معزل عن الآخرين"¹، لأنهم أقل اهتماما بالناس من اهتمامهم بالمفاهيم المجردة، وتجدهم يحرصون على أن يكون للنظرية سلامة منطقية من القيمة العملية.

• **المُلائمون (الملموسيون والنشطون) (Accommodators (Concrete & Active):** هم المتعلمون الأكثر خبرة: فهم يحبون الخبرة الملموسة والتجريب النشط، وهم الذين يتحفزون من خلال التجارب الصعبة حتى إلى حد المخاطرة، غالبًا ما يتبعون مشاعرهم "الغريزية" بدلاً من التحليل المنطقي²، يعتبر هذا الأسلوب في التعلم فعال في الوظائف التجارية مثل التسويق أو المبيعات، هذا الصنف من المتعلمين في مواقف التعلم الرسمية يحبون العمل مع الآخرين في المشاريع النشطة والاستمتاع بالعمل الميداني.

25. استراتيجيات التعلم Learning Strategies

تشير استراتيجيات التعلم إلى أي توجهات أو استراتيجيات واعية يستخدمها المتعلمون لاكتساب اللغة، ويمكن أن تكون شيئاً عادياً مثل تسطير الكلمات الجديدة في النصوص، أو شيء له علاقة بالتفاعلات الاجتماعية التي يبحث فيها المتعلمون عن المتحدثين في اللغة الأولى L1 لممارسة اللغة معهم، وتسمى هذه التفاعلات الاستراتيجيات الاجتماعية، والاهتمامات الأساسية في أبحاث مجال اكتساب اللغة الثانية SLA حول استراتيجيات التعلم هي³:

- (1) مدى ارتباط الاستراتيجيات بالتعلم الناجح.
- (2) أي المتعلمين أو أي نوع من المتعلمين يستخدمون أي نوع من الاستراتيجيات.
- (3) هل يمكن تعليم المتعلمين استراتيجيات من أجل زيادة تعلمهم إلى أقصى حد وليكون تعلمهم ناجحاً؟
- (4) ما هي الاستراتيجيات التي نريد قياسها؟ وكيف نقيسها؟

على الرغم من ذلك شكك بعض الدارسين حول ما إذا كانت الاستراتيجيات "أشياء حقيقية"، وهل هي جزء من الفروق الفردية، والتي هي أكثر تجريداً وغموضاً منها، بينما الفروق الفردية هي سمات مثل القابلية والكفاءة والدافعية والتوجه المعرفي وما إلى ذلك، واستراتيجيات التعلم هي أفعال وليس سمات كما يقول دورنيي Dörnyei: وفقاً لاستراتيجيات التعلم هي عمليات التعلم التي يتم اختيارها بوعي من قبل المتعلم، وينعكس أيضاً في جميع التعاريف الأخرى تقريباً للمفهوم الذي يساوي استراتيجيات التعلم مع تصرفات/سلوكيات المتعلمين والأفكار التي

¹ Ibid, P130.

² Zoltán Dörnyei, Op.Cit , P130.

³ Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P44.

تهدف إلى تسهيل التعلم، ودعونا نواجه الأمر: الأفعال والأفكار ليست اختلافات¹، يبدو أن الاستراتيجيات في حد ذاتها قد بدأت تفقد شعبيتها في أبحاث اكتساب اللغة الثانية SLA، وبدلاً من ذلك تأثر الباحثون باتجاهات في أبحاث علم النفس التربوي حيث تحول الانتباه إلى المفاهيم العامة مثل "التنظيم الذاتي" "self-regulation" في التعلم، أخيراً، ينبغي أن أكون واضحاً أن أبحاث الاستراتيجيات قد ركزت بشكل كبير، إن لم يكن حصرياً، على متعلمي الفصل classroom learners².

فدورنيي Dörnyei نفى انتماء استراتيجيات التعلم إلى الفروق الفردية، كما قلل من أهميتها في اكتساب اللغة الثانية، ويرى أن أموراً أخرى أكثر أهمية منها بالنسبة لاهتمامات اكتساب اللغة الثانية؛ مثل "التنظيم الذاتي" self-regulation، بالإضافة إلى انحصار اهتمامات استراتيجيات التعلم في الفصول الدراسية، وعدم توسيع هذا الاهتمام إلى البيئة اللغوية حيث تمارس اللغة.

26. المعرفة التصريحية/المعرفة الإجرائية/المعرفة المؤتمتة

Declarative/Procedural/ Automatized Knowledge

إن اتقان المهارات والمعارف في اكتساب اللغة الثانية يمر عبر تدرجات مختلفة بدءاً بالمعرفة التصريحية ثم المعرفة الإجرائية ووصولاً بالمعرفة المؤتمتة Automatized Knowledge:

أولاً: المعرفة التصريحية Declarative Knowledge: تشير إلى المعلومات عن اللغة كما هي في الواقع مثل الحقائق والقواعد، هذه المعرفة "كما في لوبوك في تكساس يتحدثون الإسبانية والكتالونية في برشلونة، فالأشخاص يكتسبون المعرفة التصريحية من خلال التلقين أو القراءة أو الملاحظة أو حتى خلال محاولة القيام بشيء ما"³، وهي باختصار المعرفة الأولية عن اللغة أي "معرفة عن الشيء" أو اللغة، قواعد الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية والمعجمية، وهي "معرفة ذلك"⁴، أي المعرفة أو المعلومات حول الأشياء والحقائق، والتي في حالة اللغة هي معرفة القواعد الصرفية والتركيبية والصوتية ومعاني الكلمات، ففي المعالجة التصريحية، يتم توظيف المعلومات ذات الصلة لإجراء عملية لغوية، ويتم تخزينها من ذاكرة طويلة المدى وتحويلها إلى ذاكرة عاملية، والتي تحمل القاعدة أو معنى الكلمة أثناء تنفيذ العملية، وبالتالي فإن العملية الأخيرة يمكن أن تضع عبئاً ثقيلاً على قدرة الذاكرة العاملة⁵، وتعتمد المعرفة التصريحية في الغالب على المعالجة الواعية للمعارف وقواعد اللغة الثانية، وتتميز بالجهد والبطء في الأداء.

¹- Zoltán Dörnyei, Op.Cit, P162.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P45.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P79.

⁴- Robert Dekeyser And Raquel Criado Automatization, Skill Acquisition, and Practice in Second Language Acquisition, The Encyclopedia of Applied Linguistics, Published 2013 by Blackwell Publishing, P01.

⁵- Ibid, P01.

ثانيا: المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: وهي المرحلة التي تأتي بعد مرحلة المعرفة التصريحية، وهي معرفة كيفية القيام بشيء ما، مثل أن يعرف متعلم العربية كلغة ثانية كيفية ومواقع استعمال أدوات الاستفهام، "المعرفة الإجرائية توصف أحيانا بأنها تتكون من "إجراءات ثنائية": إذا كان X، فافعل Y، لا يمكن الحصول على المعرفة الإجرائية إلا من خلال إكمال المهام المناسبة"¹، والمعرفة الإجرائية هي مرحلة من مراحل تحسين المهارة، فالمتعلمون يتدرجون من مرحلة المعرفة التصريحية أي معرفتهم السطحية عن اللغة، إلى مرحلة من المعرفة الإجرائية أي معرفة عن كيفية بناء العلاقات والعمليات داخل النظام المعرفي والشكلي للغة المستهدفة، "المعرفة الإجرائية هي "معرفة كيف"، ويتعلق بالمعرفة حول كيفية أداء العمليات أو السلوكيات المختلفة، على سبيل المثال، قدرتنا على فهم اللغة أو تطبيق معرفة القواعد لحل مشكلة"²، ورغم ذلك فإن امتلاك معرفة إجرائية لا يعني أن شخصا ما يستطيع إنجاز مهمة لغوية بسرعة ودون أخطاء، السرعة والدقة نتيجة المرحلة اللاحقة من تنمية المهارات، وهي مرحلة المعرفة الآلية أو التلقائية المؤتمتة، وتعتمد المعرفة الإجرائية على المعالجة الواعية لكنها تميل أكثر للمعالجة غير الواعية.

ثالثا: المعرفة المؤتمتة Automatized Knowledge: هي أعلى درجات المعرفة اللغوية في اكتساب اللغة الثانية وفي الاكتساب بصفة عامة، وهي إعادة بناء وضبط وتوظيف ما تم تحصيله في المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائية، ولكن بشكل صحيح وسريع ومتمن، "وتشمل إعادة الهيكلة والضبط في كل من التغيرات النوعية، مثل وضع مختلف قواعد الإنتاج التي تتكرر معاً في جزء واحد، حيث يتم استردادها بعد ذلك من الذاكرة طويلة المدى ككل، وبمجرد التغيرات الكمية مثل تسريع الاسترجاع وضبط احتمالية تنشيط قاعدة لتقليل الأخطاء"³، والمعرفة المؤتمتة لا تتطلب أي معالجة واعية، ويحتاج المتعلم للوصول إلى المعرفة المؤتمتة إلى قدر كبير من الممارسة لتقليل الوقت المطلوب لتنفيذ الأداء اللغوي بسرعة واتقان، وتقليل نسبة الأخطاء، فتؤدي به إلى معرفة مؤتمتة تدريجياً.

عند تطبيقها على اكتساب اللغة الثانية SLA ستكون المعرفة التصريحية هي معلومات حول القواعد والمعجم، على سبيل المثال "قد يعرف الشخص أننا يمكن أن نجتمع باللغة الإنجليزية كلمة "want" وكلمة "to" في صيغة "wanna" أو أن هناك نوعان من الأفعال في الإيطالية تستخدم لتشكيل صيغة الماضي: essere و avere، فالمعرفة الإجرائية هي القدرة على تطبيق المعرفة في ظل ظروف معينة، فمثلا إذا كان الفعل mangiare، فاستخدم avere

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P79.

²- Robert Dekeyser And Raquel Criado Automatization, Op.Cit, P01.

³- Ibid, P02.

لتصريف الفعل في صيغة الماضي¹، ويتم تمثيل المعرفة الإجرائية في ذاكرتنا كمجموعة من الإنتاجات؛ وهي مجموعة من قواعد وتسلسلات للمعارف، وهي مرتبطة بالمعرفة الضمنية غير الواعية.

27. الحالة الأولية Initial State:

يشير مفهوم الحالة الأولية إلى نقطة البداية لتعلمي اللغة الثانية؛ أو الخطوات الأولى في عملية اكتساب اللغة الثانية يسمى ما يقدمونه في تلك المرحلة الحالة الأولية، هناك نوعان من المواقف الأساسية في الحالة الأولية لاكتساب اللغة الثانية SLA²:

- (1) ينقل المتعلم جميع الخصائص اللغة الأولى في البداية (L1=فرضية الحالة الأولية).
- (2) يبدأ المتعلم "بكليات لغوية" ولا ينقل خصائص L1 في البداية، جميع المواقف الأخرى تختلف قليلاً عن هذين الموقفين:

أولاً: اللغة الأولى L1=الحالة الأولية / L1=Initial State

يعتقد عدد من العلماء أنه منذ البداية كل الخصائص للغة الأولى L1 تتحول إلى مورد لاكتساب اللغة الثانية SLA، في هذه الحالة يفترض المتعلم دون وعي منه أن اللغة الثانية L2 تشبه تماماً L1 اللغة الأولى، و"يشار إلى هذا عادة باسم الانتقال الكامل Full Transfer ووظيفة المتعلم بعد ذلك هو استبدال خصائص L1 بخصائص L2 المناسبة"³.

ثانياً: الكليات=الحالة الأولية Universals=Initial State

أنصار فرضية "الكليات=فرضية الحالة الأولية" يعتقدون أن متعلمي اللغة الثانية يبدؤون اكتسابها مثل تعلم الأطفال لغتهم الأولى، فهم يأتون إلى مهمة اكتساب اللغة الثانية SLA بنفس الآليات الداخلية التي اكتسبوا بها لغتهم الأولى، أي الآليات التي "يملكها متعلمي اللغة الأولى L1، والقليل من الأشياء الأخرى من حيث "الأمثلة اللغوية" "Linguistic Baggage"⁴، فالأمثلة اللغوية هي الآليات التي يحصل عليها المتعلم من الطبيعة أو البيئة اللغوية والتي يستخدمها في المرحلة الأولية لاكتساب اللغة الثانية بالإضافة إلى الآليات الداخلية. يسمى هذا الوضع بوضعية اللانقل No Transfer Position لأن المتعلم لم ينقل شيئاً من لغته الأولى، وسيكتسب لغته الثانية كما فعل مع لغته الأولى، اعتماداً على الكليات الفطرية أو الآليات الداخلية والطبيعية،

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P79.

²- Ibid, P12.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P11.

⁴- Jan H. Hulstijn, Language Proiciency In Native And Non-Native Speakers Heory And Research, University Of Amsterdam, John Benjamins Publishing Co. · P.O. Box 36224 · 1020 Me Amsterdam · The Netherlands, John Benjamins North America, P.O. Box 27519, Philadelphia Pa 19118-0519, Usa, 2015, Volume 41, P27.

وحسب هذه النظرية يستخدم المتعلم هذه الآليات الداخلية، والتي يمكن أن تكون لغوية أو معرفية في الطبيعة، وتفترض نظرية "الكليات" فرضية الحالة الأولية "أن المتعلم يبدأ الاكتساب دون وضع أي افتراضات، "أي أن المتعلم" منفتح" على أن تكون اللغة إما موضوعاً فارغاً أو موضوعاً خالٍ¹، فهي موضوعاً فارغاً من محتوى اللغة الأولى، وخالٍ من تأثيرها، و"فكرة النماذج الأولية يمكن استخدامها بشكل مثير لوضع تصور لمفهوم الناطق الأصلي"²، لأن المتحدث الأصلي تكون معرفته باللغة الأولى مستمدة من الحالة الأولية، التي تعتمد في نشأتها الأولية على الكليات الداخلية والطبيعية لهذا المتحدث، ولو اعتمدت على اللغة الأولى فستصبح ناطقاً غير أصلي.

28. الفترة الحرجة: The Critical Period (CP)

مفهوم الفترة الحرجة وفرضية الفترة الحرجة (CPH) وُجد مع أبحاث اكتساب اللغة الثانية SLA لما يقارب من أربعة عقود، حيث ظهرت فرضية الفترة الحرجة CPH في الأصل مع دراسات اكتساب اللغة الأولى، والفكرة التي كانت سائدة هي أن اللغة كان من المستحيل اكتسابها بعد سن معينة، وبعبارة أخرى "تكون الآليات الممنوحة بيولوجياً لاكتساب اللغة عاملة فقط خلال فترة زمنية معينة"³، فإذا لم يتلق الأطفال ما يكفي من مدخلات لغوية قبل سن معينة (البلوغ)، فإن تلك الآليات سيتوقف توافرها، وسيواجه اكتساب اللغة معوقات شديدة إن لم يكن مستحيلاً، ولهذا يجد البالغون صعوبات في اكتساب اللغة الثانية مقارنة بالأطفال.

ويرى أصحاب هذه الفرضية أنه على الرغم من أن الشخص قد اكتسب بنجاح اللغة الأولى، فإن الآليات المستخدمة في اكتساب اللغة الأولى L1 "ستتوقف عن التشغيل" "Turned Off" في سن معينة، وبالتالي لم يكن لاكتساب اللغة الثانية إمكانية الوصول إلى نفس الآليات⁴، فإكتساب اللغة الثانية إما أن يكون مستحيلاً، لأن الحصول على المعرفة والقدرة اللغوية الشبيهة بقدرة ومعرفة الأطفال أو الناطقين الأصليين سيكون مستحيلاً أيضاً، بما أن آليات الاكتساب قد توقفت مع تجاوز مرحلة الطفولة، "أو يمكن للأشخاص الوصول إلى مستويات مقبولة من الكفاءة، ولكن ليس باستخدام الآليات المطلوبة لاكتساب L1"⁵، أي الآليات الفطرية التي يملكها الأطفال أو الناطقين الأصليين.

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, p13

²- Jan H. Hulstijn, Op.Cit, P27.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, p22.

⁴- Ibid, P22.

⁵- Ibid, P22.

وهناك العديد من المواقف التي اتخذها العلماء في فرضية المرحلة الحرجة CPH المطبق على اكتساب اللغة الثانية SLA¹:

- **الموقف الأول:** هو أن هناك فترة حرجة CP في اكتساب اللغة الثانية SLA: وانطلقوا في ذلك من فكرة أنه لا توجد قدرة لمتعلمي اللغة الثانية شبيهة بقدرة الناطقين الأصليين، ويجب على المتعلم استخدام آليات التعلم غير اللغوية Nonlinguistic Learning Mechanisms لاكتساب شيء يشبه النظام اللغوي.

- **الموقف الثاني:** هو أنه لا توجد فترة حرجة CP لاكتساب اللغة الثانية، وبالتالي يتشابه اكتساب اللغة الأولى L1 واكتساب اللغة الثانية SLA، باستعمال متعلم اللغة الثانية نفس الآليات التي استعملها في اكتسابه للغة الأولى.

- **الموقف الثالث:** هو أنه لا توجد فترة حرجة واحدة، ولكن مراحل فترات حرجة مختلفة، أو ربما فترات حرجة لأبعاد معينة من اللغة، قد يتجاوز المتعلم الفترة الحرجة في القراءة مثلاً، ولكن يبقى يعاني منها في المحادثة والتواصل.

29. التعلم الصريح والتعلم الضمني: Explicit And Implicit Learning In SLA

التعلم الصريح هو وعي المتعلم بالمهام والعمليات المتعلقة باكتساب معارف وقواعد اللغة الثانية، مع محاولة معالجتها بتركيز وانتباه كبيرين، أو هي "معالجة المدخلات مع النية الواعية لمعرفة ما إذا كانت المعلومات المدخلة تحتوي على انتظام أم لا، وإذا كان الأمر كذلك فيجب العمل على المفاهيم والقواعد التي بها يمكن التقاط هذا الانتظام، فالتعلم الضمني هو معالجة المدخلات بدون نية ذلك، يحدث بغير وعي"²، فالفرق بين التعليم الصريح والتعليم الضمني هو وعي المتعلم بالعملية التعليمية للغة، ويميز علماء النفس المعرفي بين التعلم الضمني والصريح في مبدئين رئيسيين³:

(1) يستمر التعلم الضمني دون حاجة للموارد المركزية للانتباه، فالتعميمات تنشأ من تواطؤ الأقوال المحفوظة المتعانة في إنتاج لغوي تخطيطي منتج، وهكذا فإن المعرفة الناتجة هي رمز فرعي Subsymbolic، وهو ما يعني أن التعلم الضمني لا يثير موارد الانتباه، بل تتفاعل المدخلات المحفوظة القديمة في الذاكرة المركزية مع المدخلات الجديدة لتنتج معرفة فرعية نتيجة تفاعل المدخلات القديمة مع الجديدة، في المقابل التعلم الصريح عادةً ما يتضمن حفظ سلسلة من الحقائق المتتالية، وبالتالي يتطلب الكثير من الذاكرة العاملة⁴، نتيجة لذلك يأخذ مكانه في الوعي وينتج عنه معرفة رمزية في الطبيعة أي يتم تمثيلها بشكل واضح.

¹- Ibid, P22.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P32.

³- Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp And Hayo Reinders, Implicit And Explicit Knowledge In Second Language Learning, Testing And Teaching, Second Language Acquisition, p42. Series Editor: David Singleton, 2009, Printed And Bound In Great Britain By Short Run Press Ltd, P03.

⁴- Ibid, P03.

(2) في حالة التعلم الضمني يظل المتعلمون غير مدركين للتعلم الذي حدث، "رغم أنه واضح في ردودهم السلوكية أي الردود التي يقدمونها"¹، وبالتالي لا يستطيع المتعلمون التعبير عما تعلموه، لأنهم غير مدركين لما تعلموا، بل اكتسبوا أشياء تظهر في سلوكهم وممارستهم من دون وعي بها أو جهد أو تحديد، أما في حالة التعلم الصريح فيدرك المتعلمون ذلك، لأنهم قد تعلموا شيئاً ما ويمكنهم أن يلفظوا ما تعلموه وعلى منواله.

30. تطوير النظام/تقريب النظام Developing System/Approximative System

يشير "تطوير" أو "تقريب النظام" إلى مصطلح يستخدم لوصف التمثيلات الذهنية لمتعلمي اللغة الثانية في أي مرحلة من مراحل الاكتساب، أو هو وصف للمعرفة الذهنية المكتسبة عن اللغة الثانية في مراحل تعليمية مختلفة، ويسمى "تطوير نظام المتعلم"، وهو التمثيل الداخلي وغير الواعي للمتعليم من اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم، على سبيل المثال، المكونات المتعلقة بالصياغة، علم الصرف، علم الأصوات، المعجم، سياقات الاستعمال، وما إلى ذلك. مصطلح تطوير نظام Developing System يستخدم لأن النظام ديناميكي ومتغير، والمتعلم يحاول الاقتراب من نظام لغوي مشابه لذلك الذي يتحدث به الناطق الأصلي، وبالتالي هناك اختلاف بين أنظمة التطوير للمبتدئين وأنظمة تطوير المتعلمين المتقدمين، وهناك مصطلح آخر يستخدم كمترادف قريب من مصطلح "تقريب نظام" وهو مصطلح اللغة البينية Interlanguage²، فالمتعلم يحاول تطوير نظامه المكتسب في اللغة الثانية انطلاقاً من نظام مشابه لنظامه في لغته الأولى فتنشأ لغة بينية وهي مزيج بين اللغة الأولى والثانية.

31. التعلم العرضي: Incidental Learning

يشير التعلم العرضي إلى اختيار جوانب اللغة كمنتج ثانوي عندما لا ينصب اهتمام الشخص على تعلم تلك الجوانب في حد ذاتها³، فالتعلم العرضي هو المعارف والقواعد التي يكتسبها المتعلم عرضياً أثناء العملية التعليمية من غير قصد المشرفين عليها، على سبيل المثال ينصب اهتمام القارئ الأساسي على استخلاص المعنى من المقطع، وتتم مصادفته كلمة جديدة، فقد يستنتجها القارئ من سياقها؛ تعلم هذه الكلمة هو نتيجة ثانوية للقراءة، وتؤكد الأبحاث في اكتساب المفردات عند الناطقين الأصليين إلى أن معظم مفرداتهم هي نتيجة التعلم العرضي، والدليل على ذلك أن المتعلم يستعمل في أدائه الإنتاجي كلمات وتعبيرات لم يتعلمها في الفصول الدراسية.

لقد شارفنا على الانتهاء من معالجة المبحث الأول من هذا الفصل النظري، وقد قمنا بتوضيح بعض المفاهيم الأساسية في مجال اكتساب اللغة الثانية، هذه المفاهيم والتي لا غنى لأي باحث يود البحث في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة ثانية بالنسبة لهم، لأن اللغة العربية لغة عالمية مثلها مثل بقية اللغات، وكان الأجدر أن تقدم لمتعلميها من غير الناطقين بها في إطار الكليات والمفاهيم العالمية، مع تضمين خصوصيتها في هذا الإطار العام.

¹ Ibid, P03.

² Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P80.

³ Ibid, P93.

لكن الذي وجدناه عند دارسينا والساشرين على تعليم العربية لغير الناطقين بها تجاهلهم لهذه الكليات، مما أثر سلباً على هذه العملية، ولعل الدليل على ذلك هو افتقار المكتبة العربية لهذه المفاهيم والمصطلحات الكلية، وهذا الإشكال هو الذي دفعنا للعمل على توضيحها في هذا الفصل، وبعد الانتهاء من هذه المهمة سنخرج على أهم النظريات العامة والخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية.

المبحث الثاني

النظريات العامة لاكتساب اللغة الثانية

المبحث الثاني: النظريات العامة لاكتساب اللغة الثانية

يعد ميدان اكتساب اللغة الثانية ميدانا ثريا تناولته مختلف النظريات التي حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة، وتعلم اللغة الثانية، حيث أولى بعضها اهتماما كبيرا بخصائص المتعلم الفطرية، ويركز البعض الآخر على الدور الذي تؤديه البيئة خاصة من ناحية إتاحة الاتصال بمن يعدّلون لغتهم وأنماط تفاعلهم لتلائم حاجات متعلم اللغة، في حين تركز نظريات أخرى على مشاركة المتعلم في السياقات الاجتماعية الأكبر مدى، وستتطرق أولا للاتجاه السلوكي في اكتساب اللغة الثانية:

أولا. السلوكية واللسانيات البنيوية: Behaviorism and Structural Linguistics

يعتبر هذا الاتجاه أن أيّ تعلم لا يكون إلا عن طريق المحاكاة، والممارسة، والتكرار، والتعزيز، حتى يُصبح عادة سلوكية، و"يحدث قدر كبير من اكتساب اللغة الثانية بالمصادفة، وتعلم اللغة كان يعتقد أنها تحدث خارج الوعي، وادّعى السلوكيون أن العمليات العقلية لم تشارك على الإطلاق في التعلم، فالتعلم كان مجرد رد فعل خارجي على المنبهات، وهكذا كل التعلم حدث كنتاج لتفاعل الكائن الحي مع بيئته¹، ولم يفرقوا في ذلك بين التعلم لدى الحيوان والتعلم لدى الإنسان، وكان لهذه النظرية أثرا كبيرا في تعليم اللغات الثانية والأجنبية، خاصة في أمريكا الشمالية، فيما بين الأربعينيات والسبعينيات²، وكان نلسون بروكس (1960م)، وروبارت لادو (1964م)، من أنصار هذا الاتجاه الذي ظهر تأثيره جليا في ظهور هذه الطريقة اللغوية السمعية.

وإذا كان تعلم اللغة عند السلوكيين هو تكوين عادة، فقد ركزوا على المحاكاة والتكرار واستظهار ما يحفظه المتعلمون من عبارات وجمل، وكان ينظر إلى البيئة على أنها العامل المسيطر في أي نوع من التعلم، بالنظر إلى أن تعلم اللغة يعد عملية تقليد وتكرار ما سُمع³، فالسماع يؤخذ من البيئة، والسلوكية ترى أن جميع التعلم بما في ذلك تعلم اللغة الثانية على أنه اكتساب سلوك جديد، والبيئة هي العامل الأكثر أهمية في التعلم، ويتكون التعلم من تطوير الاستجابات للمنبهات البيئية إذا تلقت هذه الاستجابات تعزيزًا إيجابيًا فسيتم تكرارها، وإذا تلقت العقاب فسيتم التخلي عنها.

¹- Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction , Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published 2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4R, P22.

⁽²⁾ باسني م لايتاون، ونينا سبادا، علي علي أحمد شعبان، كيف نتعلم اللغات، الأولى، سنة 2014، المركز القومي للترجمة، القاهرة مصر، ص84.

³- Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P21.

لهذا فإنهم كانوا يعتقدون أن الشخص الذي يتعلم لغة ثانية ينبغي أن ينطلق من العادات التي كوَّنها أثناء تعلمه للغته الأولى، وأن هذه العادات تتداخل مع العادات الجديدة الخاصة باللغة الثانية¹، وفي ذلك التقى الاتجاه السلوكي مع البنويين الذين جاءوا بفرضية التحليل التقابلي لتفسير التداخل بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وفقًا لهذه النظرية، يحدث اكتساب اللغة الثانية بطريقة مماثلة لتعلم اللغة الأولى (L1)، حيث يجب على المرء أن يقلد النماذج الصحيحة بشكل متكرر، فتعلم الأشكال الجديدة يمكن أن يحدث أيضًا عن طريق القياس²، على سبيل المثال يمكن لمتعلمي اللغة العربية اكتساب أداة التعريف "أل" عن طريق القياس على الأشكال المكتسبة من قبل.

وتعتقد هذه الفرضية أن اللغة الأم واللغة الهدف عندما تكونان متشابهتين ومتقاربتين، فإنه يتعين أن يكتسب المتعلم تركيب اللغة الهدف بسهولة، وهو ما يصطلح عليه بمصطلح "الانتقال الإيجابي" Positive Transfer، وعندما تكونان مختلفتين ومتباعدين، فإن المتعلم يواجه صعوبات في تعلمها³، وربما هذا التفسير يكون صحيحًا إذا طبقنا ذلك على متعلم اللغة الإيطالية مثلًا إذا كانت لغته الأولى الفرنسية أو الإسبانية القريبة من اللغة الإيطالية، وعكس ذلك بالنسبة لمتعلم اللغة الإيطالية إذ كانت لغته الأم العربية مثلًا، أو إذ كان متعلم العربية كلغة ثانية ولغته الأولى الإيطالية، فسيجد صعوبة كبيرة من جهة نطق الحروف، حيث أن هناك أصوات توجد في العربية ولا توجد في الإيطالية، كحروف الهاء والحاء والقاف مثلًا، حيث تعترض متعلم العربية إذ كان من الناطقين بالإيطالية صعوبة كبيرة في التدريب على نطق مثل هذه الحروف، بل نجد من المتعلمين في المستويات العليا من مازال يعاني كثيرًا في نطق مثل هذه الأصوات.

ويمكن أن ينتج عن هذا الانتقال Transfer نتائج إيجابية أو سلبية، اعتمادًا على المسافة بين اللغة الأولى واللغة الثانية L1 و L2، ويتم تحديد هذه الاختلافات عن طريق التحليل التقابلي، وتم استخدام هذه الأداة لمقارنة اللغات بنيةً ببنية، وصوت بصوت للتنبؤ بصعوبة التعلم، فأينما كانت اللغات متشابهة كان من المتوقع أن يكون هناك انتقال إيجابي Positive Transfer، أي أن المتعلمين سيكون لديهم القليل من الصعوبة، لأنهم ببساطة سيكونون قادرين على استخدام عاداتهم القديمة في سياق جديد، وإذا كانت اللغتان مختلفتان -أو البنيتان القابلتان للمقارنة مختلفتان- تم توقع الانتقال السلبي Negative Transfer، مما يؤدي إلى الأخطاء وصعوبة التعلم⁴، وهذا النوع من الانتقال يُشار إليه بالتداخل.

(1) باستي م لايتاون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 84.

2- Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P21.

(3) باستي م لايتاون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 84.

4- Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P20.

الصعوبة الثانية التي يجدها متعلم لغة ثانية إذ كانت هذه الأخيرة لا تمت بصلة قرابة إلى عائلة لغته الأولى، هي تباعد الرسم الإملائي الكتابي بين اللغة الأم واللغة الهدف، وبقى دائما مع رسم اللغة العربية كلغة هدف، ورسم اللغة الإيطالية كلغة أم بالنسبة لمتعلم العربية من الناطقين بالإيطالية، حيث لا تجد هناك أي تشابه أو صلة للقرابة بين الرسم العربي السامي والرسم الإيطالي الذي ينتسب إلى العائلة اللاتينية الأوروبية، حيث يضطر المتعلم أولا أن يتعلم رسما جديدا للأصوات سواء التي يعرفها من قبل من خلال لغته الأولى، أو الأصوات التي عليه تعلمها في اللغة الهدف، عكس ذلك إذا كانت اللغة الهدف من نفس العائلة أو قريبة من اللغة الأم، هنا لا يجد المتعلم أي صعوبة في تعلم الرسم الإملائي للغة الجديدة، حتى وإن اختلف النطق أحيانا لنفس الرسم، حيث يسهل على المتعلم اكتساب رسم اللغة الجديدة بسهولة، وهو الشيء الذي يؤدي إلى قلة الأخطاء الإملائية والصوتية.

لكن هذا لا يعني أن هذه الفرضية صحيحة مطلقا، "فقد وجد الباحثون أن المتعلمين لا يقعون في كل الأخطاء التي توقعها الفرضية، بل إن كثيرا من الأخطاء التي ارتكبوها لم تكن متوقعة في ضوء تركيب اللغة الأولى"¹، ومتعلم اللغة الثانية لا يبني دائما على ما سبق وعرفه من تركيب اللغة الأم، حيث أنه كلما ازدادت معرفته باللغة الثانية قلت قياساته على أنماط اللغة الأولى حتى وإن كانت الترجمة متشابهة، "وهو ما يوحي بأن أثر لغة المتعلم الأولى لا تنحصر في مجرد عادات"²، الأمر الذي جعل كثيرا من الباحثين يقتنعون بأن الاتجاه السلوكي ومعه فرضية التحليل التقابلي غير كافية لتفسير اكتساب اللغة الثانية، مما عجل بظهور الاتجاه الفطري (النحو الكلي) الذي أعطى تفسير مختلف في اكتساب اللغة الثانية.

ثانيا: الاتجاه الفطري أو القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية: UG Universal Grammar

قام هذا الاتجاه على أساس نقد الاتجاه السلوكي في تفسير اكتساب اللغة الثانية، "وقد جادل تشومسكي عن أنّ المعرفة الفطرية بمبادئ النحو العام تتيح للأطفال لأن يكتسبوا لغة بيئتهم في الفترة الحاسمة لنموهم"³، يؤكد أصحاب الرؤية الفطرية على أن المتعلمين خاصة الأطفال منهم؛ يولدون وهم مزودين ببنية لغوية يطلق عليها النحو الكلي Universal Grammar تسمح لهم بتعلم اللغة، و"يجادلون بأن الأطفال على الأقل يقدّمون إلى مهمة اكتساب لغة معينة وهم يمتلكون بالفعل معرفة عامة بالقواسم المشتركة بين جميع اللغات"⁴، وينظر منهج القواعد الكلية UG لاكتساب اللغة الثانية من منظور مختلف هو منظور قابلية التعلم، والدافع وراء افتراض خصائص اللغة

(1) باستي م لايتاون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 84.

(2) المرجع نفسه، ص 85.

(3) المرجع نفسه، ص 85.

⁴- Muriel Saville-Troike, Op.cit, P47.

العالمية الفطرية هو الحاجة إلى شرح النجاح والسرعة اللذان يُلازمان اكتساب الأطفال اللغة على الرغم من عدم كفاية المدخلات¹، وإن كان هذا هو تبرير تشومسكي لاكتساب الطفل لغته الأولى، فإنه لم يقدم تبريرات لاكتساب الأطفال أو البالغين للغة الثانية.

وعلى الرغم من وجود خلاف كبير حول طبيعة النحو العالمي، فهناك اتفاق واسع بين اللغويين على أن هناك نوعاً من المعرفة الفطرية التي يملكها الأطفال منذ ولادتهم، رغم أن الموقف من اكتساب اللغة الثانية عند أصحاب هذه النظرية لا يزال يكتنفه كثيراً من الغموض، وهذا ما جعل بعض الدارسين يرون "بأنه على الرغم من أن النحو العام يعد إطاراً جيداً لفهم اكتساب اللغة الأولى، فإنه ليس إطاراً جيداً لفهم اكتساب اللغة الثانية خاصة لدى المتعلمين الذي تخطوا مرحلة الفترة الحاسمة"²، "القواعد الكلية UG Universal Grammar هي نظرية للحالة الأولية لذلك المكون الأولي المتعلق بكلية اللغة، وافترض أن القواعد الكلية هي القوة الموجهة لاكتساب لغة الطفل منذ فترة طويلة من قبل الكثيرين، ولكن في الآونة الأخيرة فقط تم تطبيقها على اكتساب اللغة الثانية"³، حيث يفترض كثير من الباحثين أن الحالة الأولية في تعلم اللغة الثانية تعود للمعرفة الفطرية وليس لتأثر بالانتقال من اللغة الأولى كما ادّعى ذلك السلوكيون ومن خلفهم البنيويون.

هذا الجدل الذي أثير حول قصور "القواعد الكلية" في إيجاد تبريرات لاكتساب اللغة الثانية، صرف هؤلاء الباحثين للبحث عن تفسيرات لاكتساب اللغة الثانية في نظريات أخرى بعيداً عن نظرية النحو العام، مثل نظريات علم النفس العام، وحتى تشومسكي نفسه "في تغيير جذري عن كتابه السابق النظرية التحويلية التوليدية (TG) Transformational-Generative Theory، لم يعد يعتقد أن الاكتساب ينطوي على استقرار نظام قواعد خاص باللغة، حيث يعتمد على المدخلات ويسترشد بالقواعد الكلية UG، بدلاً من ذلك يؤكد بأن هناك فقط مبادئ عامة للقواعد الكلية UG والخيارات التي سيتم تحديدها، وأصبح اكتساب المفردات أكثر أهمية في نظريته الحديثة، لأن العناصر المعجمية يعتقد أنها تتضمن مواصفات غنية للخصائص اللازمة لإعداد معالم وميزات القواعد الأخرى، وكذلك لتفسير المعنى الدلالي"⁴، وهو الأمر الذي زاد من قناعة الباحثين بأنه إذا كانت تبريرات القواعد الكلية لاكتساب اللغة الأولى مقبولة، فإنها ليس كذلك مع اكتساب اللغة الثانية.

¹ - Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P168.

(²) باستي م لايتباون، ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ص86.

³ - Gass, Susan M.; Selinker, Larry, Second Language Acquisition, P169.

⁴ - Muriel Saville-Troike, Op.cit, P49.

وقد قلل أصحاب اتجاه النحو العام من فعالية "التعلم النظامي الرسمي" في اكتساب المتعلمين للغة الثانية، ورأوا بأن هذا النوع من التعلم لا يغير إلا الشكل الظاهري للأداء اللغوي، ولا يؤثر في المعرفة الباطنية المنتظمة للغة¹، وذلك أن اكتساب اللغة يعتمد على اللغة الطبيعية المتاحة في بيئة المتعلم، وليس على اللغة الملقنة في التعليم الرسمي. وتهدف النظرية اللغوية التوليدية إلى توصيف لغوي لكفاءة المتحدثين الأصليين للغة، وشرح كيف يمكن ذلك لمتعلمي اللغة الأولى للأطفال (L1) لتحقيق هذه الكفاءة؛ "إن المنظور التوليدي لاكتساب اللغة الثانية (L2) له أهداف متوازنة، وهي تحديد البحث في طبيعة اكتساب الكفاءة بين اللغات، وفي هذا الإطار يفترض استخدام اللغة الفهم والإنتاج على أساس نظام لغوي مجرد وتمثيل عقلي لقواعد اللغة والنحو والصوت والصرف وعلم الدلالة"²، فالمعرفة اللغوية ممثلة بهذه الطريقة في اللاوعي، والكثير من هذه المعرفة اللاواعية لم تكن قد تُعلِّمت أثناء حصص اكتساب اللغة الأولى L1؛ بدلا من ذلك هي مستمدة من النحو العالمي (UG) الذي يمدّها بآليات فطرية مستمدة من البيئة اللغوية للمتعلم.

وهي إشارة واضحة إلى حتمية استعمال اللغة الوظيفية الاستعمالية في التعلم، والابتعاد قليلا عن اللغة المعيارية الخاضعة للقواعد والقيود النحوية، وقد يحتاج متعلم اللغة الثانية إلى معلومات مباشرة عما هو غير صحيح نحويا في اللغة الثانية، وإلا فإنهم قد يظنون أن بعض تركيب لغتهم الأولى لها صلة نظائر في اللغة الثانية³، وهو خطأ ينتج عن هذا التداخل الذي يحصل عند متعلم اللغة الثانية.

وقد انحصر اهتمام هذا الاتجاه بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية في ثلاثة محاور أساسية:

أولاً: الاهتمام بالكفاءة اللغوية لدى المتعلمين في المراحل المتقدمة، والذين يكونون قد تمكنوا من الكفاءة النحوية للغة الثانية، ولم يهتموا كثيرا بالمراحل التعليمية الأولى حين يبدأ المتعلمون باستعمال لغة بسيطة.

ثانياً: كان هدفهم من الاهتمام بالمراحل التعليمية المتقدمة هو محاولة مقارنة كيفية أداء متعلم اللغة الثانية وأداء المتحدث الأصلي لها.

ثالثاً: فرقوا بين الاكتساب والتعلم خاصة ستيفين كراشين (1982)، والذي تأثر بطريقة تشومسكي في اكتساب اللغة الأولى، وحاول تطبيق ذلك على اكتساب اللغة الثانية، ويعد نموذجه "المراقب" إحدى هذه المحاولات؛ حيث فرق بين مصطلحي "الاكتساب" و"التعلم"⁴ ويقول: "إننا نكتسب عن طريق التعرض إلى عينات نفهمها

(1) باستي م لايتباون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 87.

² - Lydia White, Theories In Second Language Acquisition An Introduction , Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published 2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN, P34.

(3) باستي م لايتباون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 87.

(4) سنتناول ذلك بالتفصيل في نظرية المراقب ستيفين كراشين.

من اللغة الثانية، أي بالطريقة نفسها التي يلتقط بها الأطفال لغتهم الأولى دون أن نغير الشكل اهتماما واعيا، ولكننا نتعلم عن طريق عملية واعية من الاهتمام بالشكل، وتعلم القاعدة¹، فالإكتساب عملية تَعْرِضِيَّة لا إرادية ولا واعية وغير منظمة، في حين أن التعلم عملية واعية وإرادية ومنظمة تهتم بالشكل والقاعدة.

هذا وقد ساهمت أفكار هذا الاتجاه وخاصة آراء كراشين في نقل تعليم اللغات الثانية من المناهج التي تركز على تعلم "القواعد" (مثل الترجمة النحوية والأسلوب واللغة السمعية) إلى تلك التي تركز على المعنى؛ وخاصة تدريس اللغة التواصلية (CLT)، وهو الآن المنهج الأكثر قبولا²، وبدأ الاهتمام بالكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة الثانية.

ثالثا. الاتجاه المعرفي التطوري في إكتساب اللغة الثانية:

تأثرت هذا الاتجاه بجهود علماء النفس المعرفي والتطوري حيث دعا هؤلاء "بأنه لا حاجة إلى أن نفترض أن البشر لديهم وحدة خاصة باللغة في المخ"³، كما ألح على ذلك أصحاب الاتجاه الفطري أو النحو الكلي، وأن نظريات التعلم العامة يمكنها تفسير كيفية إكتساب المتعلم لقواعد النحو المعقدة، ويمكنها أيضا أن تفسر عدم استطاعته استعمال ما يعرفه عن اللغة استعمالا تلقائيا وعفويا، وهو ما جعلهم يصلون إلى أنه في حين يقدم النحو العام تفسيراً لإكتساب اللغة الأولى، فإننا نحتاج إلى شيء آخر لتفسير إكتساب اللغة الثانية.

وقد قدم علماء النفس المعرفيون مقترحا أو نموذجاً يمكن أن يفسر هذا الإكتساب سموه: "نموذج معالجة المعلومات" يضاهي عمليتي التعلم والأداء البشريتين في إكتساب اللغة الثانية على أنه بناء معلومات تراكمي، بحيث يمكن في النهاية استدعاؤه للتكلم والفهم⁴، ويقوم هذا النموذج على أساس أن المتعلم يجب أن يركز على الجانب الذي يحاول أن يتعلمه، بإعادة اهتمامه له عن طريق استخدام مصادره المعرفية في معالجة المعلومات والمعارف الجديدة، والمتعلم يعتمد في المراحل الأولى على هذه المصادر الذاتية لمعالجة هذه المعلومات وفهم الرسالة، وعن طريق التجربة والتكرار والممارسة تصبح هذه المعلومات الجديدة أسهل من حيث المعالجة، ومع مرور الوقت يتمكنون من معالجتها بصفة تلقائية.

وهذه الطريقة (معالجة المعلومات) يحتاجها فقط المتعلم الذي لم يتمكن بعد من اللغة، أما المتمكنون فلا يحتاجون لها، لأنهم عندما يسمعون كلمات مألوفة لديهم فإنهم يفهمونها على الفور، ومن ثم يعبر المتعلمون

¹-Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition First Printed Edition 1982 By Pergamon Press Inc Print Edition ISBN 0-08-028628-3, First Internet Edition July 2009, P09.

²-Dayan Liu, A Critical Review Of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments Journal Of Education And Human Development, December 2015, Vol. 4, No. 4, Abstract,P139.

(3) باستي م لايتباون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص90.

(4) المرجع نفسه، ص90.

المتكلمون كل اهتمامهم إلى المعنى العام للنص أو الحوار"¹، في حين يكون اهتمام المتكلمون المبتدئون بمعالجة المعلومات أو الكلمات منفردة، ثم محاولة فهم المعنى العام، "وهذه المشكلة تكون أكثر مع متعلمي اللغة ذوي القدرات الضعيفة، وسببه أن المتعلمين لهم قدرة محدودة على المعالجة اللغوية، ومن ثم فهم يواجهون صعوبات في التنبيه على الشكل والمعنى في آن واحد"²، وهذا ما يفسر لماذا يحتاج قارئو اللغة الثانية إلى وقت لفهم نص أو حوار، وقد اسفرت ملاحظات "نموذج معالجة المعلومات" على أنه هناك حد لقدرة العقل على التركيز في وقت واحد ومحدد.

هذا وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على مفهوم "الممارسة" لتنمية الأداء ليكون آليا ومؤتمتا، والممارسة لا يجب أن تنحصر على الأداء التلقائي المؤتمت في إنتاج اللغة، بل يجب أن تكون أيضا من خلال التعرض للغة وفهمها. وقد رأى دارسون آخرون في نفس الاتجاه بأن تعلم اللغة الثانية هو "تعلم مهارة"، وجاءوا بمفهوم "المعارف التصريحية" والتي قد تصبح "معارف إجرائية" عن طريق الممارسة والتدريب حيث "يرتبط الانتقال من المعارف التصريحية إلى المعارف الإجرائية بنوع التعلم الذي جرى في قاعة الدرس، حيث تأتي الممارسة بعد تعلم القاعدة، وبإجراء قدر كاف من الممارسة، ثم تغطي المعارف الإجرائية على المعارف التصريحية حيث يتم نسيانها بعد وقت ما.

في المقابل ذلك تطورت وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه لتكون متعارضة بشكل جذري مع بقية نظريات اكتساب اللغة الثانية، حيث أنهم يركزون أكثر المعالجة التصاعدية في اكتساب اللغة الثانية، "يقال أن اكتساب اللغة وتعلمها، مثل جميع عمليات التعلم البشري، يمكن فقط فهمها وشرحها إذا نُظر إليها بنظرة تصاعدية وقائمة على النموذج وموجهة نحو عمليات الاستخدام"³، حيث يمكن استيعابها في إطار أوسع بكثير، أي في كيفية تفاعل الناس مع العالم من حولهم، وتخزين المعرفة واكتسابها في شكل رمزي أو غيره، وبالتالي إقامة صلة بين التطور المعرفي واكتساب اللغة.

حيث يرجعون فهم المتعلمين للغة وكيفية عملها يعتمد على خبرتهم في اللغة "والتي يمتلكها المتعلمون لتقدير النظام من عينة الاستخدام، ويوضح على وجه التحديد كيف يتم الاكتساب متأثرا بترددات وتواتر توزيع النماذج داخل البناء، من خلال نموذجها الأولي، وباستخدام مجموعة متنوعة من الترابطات النفسية والمقاييس اللغوية"⁴، من خلال احتمالية تعيين الشكل والوظيفة، كلما زاد الرمز المميز ترددا لنموذج ما، كلما ساهم في تحديد الفئة وكلما

(1) باستي م لايتباون، ونينا سبادا، مرجع سابق، ص 92.

(2) صالح الشويخ، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، ص 16.

³- Martin Putz And Laura Sicola, Cognitive Processing In Second Language Acquisition, Inside The Learner's Mind, Volume 13, 2010, John Benjamins Publishing Company John Benjamins Publishing Co. · P.O. Box 36224 · 1020 Me Amsterdam · The Netherlands. P01.

⁴- Ibid, P02.

زاد ذلك يعتبر هو النموذج الأولي، لقد أصبح التردد والتميز والنموذج مرتبط بالغة وبالتالي بالتعلم، ويكدون على أن علم اللغة النفسي والإدراكي، واللسانيات المعرفية ضرورية بالنسبة لفهم كيفية بناء المتعلمين للغة ثانية، حيث أنه هناك عمليات معرفية أساسية تصاعدية يمر بها المتعلمون عند اكتساب اللغات الثانية.

رابعا. الاتجاه الوظيفي في اكتساب اللغة الثانية: Functional Approach To SLA

بينما كانت القواعد العالمية UG هي المنهج اللغوي المهيمن على اكتساب اللغة الثانية سنوات طويلة، والتي كانت تركز على ما هو داخلي في اللغة، اختار العديد من الباحثين بدلاً من ذلك التركيز على ما هو خارجي في تعلم اللغة، وأكثر هذه المناهج تأثيراً هي التي استندت على الأطر الوظيفية.

تعود النماذج الوظيفية الأولى إلى أوائل القرن العشرين، ولها جذورها في مدرسة براغ اللسانية التي نشأت في أوروبا الشرقية، "وهي تختلف عن النماذج البنيوية والنماذج التوليدية المبكرة بواسطة التأكيد على المحتوى المعلوماتي للإنتاج اللغوي، ونظرت للغة في المقام الأول كنظام اتصال وليس كمجموعة من القواعد"¹، أو مجموعة من العلامات أو مجموعة من المثيرات والاستجابات.

ترى المناهج الوظيفية أن اللغة تستخدم في المقام الأول للتواصل، وهي ليست لها وجود بدون هذه الوظيفة، "وجهات النظر الوظيفية تنظر إلى اللغة من حيث تعيينات الشكل إلى الوظيفة والوظيفة إلى الشكل، فالمناهج الوظيفية في اكتساب اللغة الثانية تتحقق في هذه التعيينات من خلال التداخل بين اللغات، ويهتمون بشكل خاص بكيفية حدوث هذه التغييرات مع مرور الوقت في نظام التداخل بين اللغات"²، فهي تركز بشكل عام على المعنى والوظيفة على حد سواء، أي كيف يستطيع المتعلم التعبير عن المعنى باللغة الثانية عن طريق الاستعانة بالانتقال أو التأثير بوظيفة الأشكال اللغوية الموجود في لغته الأولى.

فمصطلح الوظيفة لها وظيفتان أساسيتان في اللسانيات، الوظيفة البنيوية وهي الوظيفة الداخلية مثل الدور الذي تلعبه عناصر بنية اللغة داخل النظام اللغوي لهاته اللغة كالفعل والفاعل، والوظيفة التداولية أو البرغماتية وهي "ما يمكن أن يحققه استخدام اللغة، مثل نقل المعلومات، السيطرة على سلوك الآخرين، أو التعبير عن المشاعر"³.

وتقول المناهج الوظيفية بمركزية المعنى والوظيفة في التأثير على بنية اللغة واكتساب اللغة، "والخطوط العريضة لاثنتين من المبادئ الرئيسية: اللغة تخدم التواصل والشكل يخدم الوظيفة، حيث تعمل المناهج الوظيفية دائماً على

¹- Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P52.

²- Kathleen Bardovi-Harlig, Theories In Second Language Acquisition An Introduction , Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published 2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN, P54.

³- Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P53.

مستويات متعددة من اللغة"¹، معنى ذلك أن اللغة تخدم التواصل من خلال الوظيفة التعبيرية والإبلاغية، فحين تعمل الأشكال اللفظية على خدمة الوظائف التداولية الأخرى من خلال دورها التأثيري في المتلقي، ولا تفصل المناهج الوظيفية في اكتساب اللغة الثانية بين المكونات الأربعة في اللغة، أي صرف، تركيب، دلالة، وتداول. ومناهج اكتساب اللغة الثانية الوظيفية تختلف في الاهتمام والتعريف ولكن تشترك في الخصائص التالية²:

- التركيز على استخدام اللغة في المواقف الحقيقية (الأداء) وكذلك المعرفة الأساسية للغة (الكفاءة)، لا يوجد تمييز كبير بين الاثنين.

- تبدأ دراسة اكتساب اللغة الثانية بافتراض أن الغرض من اللغة هو التواصل، وأن تطوير المعرفة اللغوية في اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2 يتطلب استخدام التواصل.
- يتجاوز نطاق الاهتمام بالجملة ليشمل الخطاب وكيفية استخدام اللغة في التفاعل، وتضمنها جوانب التواصل خارج نطاق اللغة.

هناك مبدأ أساسي للمنهج الوظيفي لاكتساب اللغة الثانية؛ وهو أن المتعلمين للغات الثانية أو الأجنبية وخاصة البالغين منهم، يمكنهم الوصول إلى الحد الأعلى من المفاهيم الدلالية من تجربهم اللغوية والمعرفية السابقة، في مقابل ذلك الطفل الذي يتعلم لغته الأولى لا يجب عليه أن يكتسب المفاهيم الأساسية، ما عليه اكتسابه هو طريقة محددة، ووسيلة محددة للتعبير حيث يبدأ المنهج الوظيفي القائم على المفهوم بحاجة المتعلم للتعبير عن مفهوم معين، مثل الزمان أو المكان أو المرجع أو الطريقة، أو المعنى ضمن مفهوم أكبر مثل الماضي أو المستقبل ضمن مفهوم للوقت، ويبحث في الوسائل التي يستخدمها المتعلم للتعبير عن ذلك مفهوم.

هناك أربع مناهج وظيفية أساسية في اكتساب اللغة الثانية هي أنظمة اللغات Systemic Linguistics، التصنيف الوظيفي Functional Typology، والتعيينات من الشكل إلى الوظيفة Function-To-Form Mapping، وتنظيم المعلومات Information Organization.

1. أنظمة اللغات Systemic Linguistics

تم تطوير أنظمة اللغات بواسطة هاليداي M.A.K. Halliday، بدءًا من أواخر الخمسينات، وهي نموذج لتحليل اللغة من حيث ترابط أنظمة الاختيارات المستخدمة للتعبير عن المعنى، والفكرة الأساسية لهذا المنهج مستمدة من عند عالم الأنثروبولوجيا "مالينوفسكي" Malinowski، والذي يرى أن البنى اللغوية لا يمكن أن تكون مثالية ولا

¹ - Kathleen Bardovi-Harlig, Op.Cit, P55.

² - Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P53.

يمكن دراستها دون الأخذ بعين الاعتبار ظروف استخدامها، بما في ذلك السياق الاجتماعي خارج اللغة"¹، فالبنية اللغوية عند الوظيفين هي نتيجة الاستخدام والسياق الاجتماعي والثقافي الذي أنتجها.

من هذا المنظور الوظيفي، فالوظائف هي في الأساس الأغراض التي نحققها باللغة، "على سبيل المثال، ذكر، طلب، استجابة، تحية، فراق، إلخ، ولا يمكن إنجاز الوظائف بدون أشكال اللغة: صيغ صرفية، الكلمات، القواعد النحوية، قواعد الخطاب، والكفاءات التنظيمية الأخرى"²، في حين أن الأشكال اللفظية هي المظهر الخارجي للغة، فإن الوظائف هي التي تحقيق تلك الأشكال اللغوية وتنتجها، فاكتمال اللغة يحتاج إلى أن ينظر إليه على أنه إجابة وظائف لغوية مع استخداماتها، "فتعلم اللغة الأم هو تعلم استخدامات اللغة والمعاني، أو بالأحرى المعنى المحتمل المرتبط معهم، والهياكل والكلمات والأصوات هي تحقيق لهذا المعنى المحتمل، تعلم اللغة هو تعلم كيف تعني أو تستخدم المعنى"³، أي كيف تعبر بتلك الأشكال والهياكل اللغوية عن المعنى في وظائف استخدامية وسياقية.

تتكون عملية الاكتساب من إتقان بعض الوظائف الأساسية للغة وتطوير المعنى المحتمل لكل منها، مايكل هاليدي (1975)، الذي قدم الذي فصل كثير في موضوع الوظائف اللغوية، استخدم المصطلح ليعني الطبيعة الهادفة للتواصل، وحدد سبع وظائف مختلفة للغة منها خاصة الوظيفة المساعدة والوظيفة التنظيمية:

1.1. الوظيفة المساعدة The Instrumental Function: ويرى أنها تعمل على المساعدة "على التلاعب

بالبيئة والتسبب في وقوع أحداث معينة، جمل مثل "هذه المحكمة تثبت إدانتك"، "على علامتك، استعد، انطلق!" أو "لا تلمس الموقد" لها وظيفة مفيدة: هي أفعال تواصلية لها قوة تحريضية محددة"⁴، فالوظيفة المساعدة تعمل على التسبب في أفعال تواصلية تحريضية قد تتسبب حسب سياقات تواصلية معينة في حدوث أفعال إنجازية حقيقية.

2.1. الوظيفة التنظيمية The Regulatory Function: الوظيفة التنظيمية للغة هي السيطرة على

الأحداث، في حين أنه يصعب أحياناً التمييز بين هذه السيطرة والوظيفة المساعدة، فإن الوظائف التنظيمية للغة ليست "إطلاق العنان" لقوة معينة مثل الحفاظ على السيطرة، مثلاً في هذا القول: "إنك مذنب وأدينك بالسجن لمدة ثلاث سنوات" يؤدي وظيفة مفيدة، ولكن الجملة "عند حسن السلوك، ستكون مؤهلاً للإفراج المشروط في غضون عشرة أشهر"⁵ تخدم أكثر من وظيفة تنظيمية، لوائح اللقاءات بين الناس-الموافقة، الرضا، التحكم في

¹- Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P53.

²- H. Douglas Brown, Principles Of Language Learning And Teaching, Fifth Edition, By Pearson Education, 10 Bank Street. White Plains, NY 10606, 2006, San Francisco State University, Primed M The United States Of America, P199.

³- Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P53.

⁴- H. Douglas Brown, Op.Cit, P200.

⁵- Ibid, P200.

السلوك، وضع القوانين والقواعد- كلها سمات تنظيمية للغة تخدم سياقات تواصلية تنظيمية في مجتمع أو جماعة لغوية معينة.

3.1. الوظيفة التمثيلية The Representational Function: هي استخدام اللغة لتمثيل الواقع كما يراه المتكلم، أو نقل الحقائق والمعرفة، أو شرحها، أو الإبلاغ عنها، مثل "الشمس حارة"، "ألقى الرئيس خطاباً الليلة الماضية" أو حتى "العالم مسطح" كلها وظائف تمثيلية¹، فهي استخدامات تواصلية لتمثيل سياقات حقيقة في الواقع.

4.1. الوظيفة التفاعلية The Interactional Function: تعمل الوظيفة التفاعلية للغة على ضمان الجانب الاجتماعي للغة، والمتمثل في التواصل التفاعلي بين أفراد المجتمع، والذي يسمح لهم بإقامة اتصال اجتماعي وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة، هو جزء من الوظيفة التفاعلية للغة، حيث يتطلب التواصل التفاعلي الناجح "معرفة باللغة العامية والمصطلحات والنكت والفولكلور والأعراف الثقافية وأشكال الآداب والمجاملات وغيرها من مفاتيح التبادل الاجتماعي"²، والتي تُمكن متعلم اللغة الثانية من الانغماس اللغوي في بيئة تفاعلية لهذه اللغة، وممارستها بشكل يضمن التمكن من الكفاءة التواصلية فيها.

5.1. الوظيفة الشخصية The Personal Function: تسمح هذه الوظيفة للمتعلم بالتعبير عن مشاعره الشخصية "وردود الفعل" على مستوى الحدس³، عادة ما تتميز شخصية الفرد باستخدامه لوظيفة الاتصال الشخصية في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه.

6.1. الوظيفة الإرشادية The Heuristic Function: تتضمن الوظيفة الإرشادية اللغة المستخدمة لاكتساب المعرفة والتعرف على البيئة والمجتمع، غالباً ما يتم نقل الوظائف الإرشادية في شكل أسئلة أو توجيهات ستؤدي إلى إجابات، ويستفيد الأطفال عادةً من الوظيفة الإرشادية في شكل أسئلة يوجهونها إلى أوليائهم، أو معلمهم للتعرف على حول العالم من حولهم، "الاستفسار هو طريقة استدلالية لاستخلاص تمثيلات للواقع من الآخرين"⁴.

7.1. الوظيفة الخيالية The Imaginative Function: تعمل الوظيفة الخيالية على إنشاء أنظمة أو أفكار خيالية، "إن رواية القصص الخيالية أو المزاح أو كتابة رواية كلها هي استخدامات للوظيفة الخيالية، يقع الشعر، وما يوجد به اللسان، وحالات أخرى من الاستخدامات الممتعة للغة في الوظيفة الخيالية"⁵، من خلال هذه الوظيفة في

¹ - H. Douglas Brown, Op.Cit, P200.

² - Ibid, P200.

³ - Ibid, P200.

⁴ - Ibid, P200.

⁵ - Ibid, P200.

اللغة ننسج عوالم بعيدة نتجاوز بها العالم الحقيقي للتحليق إلى ذروة جمال اللغة نفسها، ومن خلال هذه الوظيفة كتب أجمل ما في اللغة من شعر وقصص وروايات.

2. التصنيف الوظيفي Functional Typology

التصنيف الوظيفي هو آلية استعملها الوظيفيون للمقارنة بين مجموعة واسعة من لغات العالم، تتضمن هذه المقارنة تصنيف اللغات إلى فئات أو أنواع، مع جعل الهدف من وراء هذا التصنيف هو وصف أنماط التشابه والاختلاف بينها، وتحديد أنواع وأنماط تحدث أكثر أو أقل تواتراً أو عالمية في التوزيع، يسمى هذا المنهج "وظيفي" لأن التحليل يدمج اعتبارات بنية اللغة والمعنى والاستخدام¹، وهذه الاعتبارات هي أساس التحليل الوظيفي. تم تطبيق التصنيف الوظيفي لدراسة اكتساب اللغة الثانية بشكل كبير في أبحاث المراحل التطورية لاكتساب اللغة الثانية L2، والهدف منها هو محاولة فهم وتفسير لماذا تركيب اللغة الثانية L2 أكثر صعوبة من غيرها بالنسبة لاكتساب المتعلمين، ولماذا يكون التقاطع اللغوي في التأثير أو النقل انتقائياً، أي لماذا تنتقل بعض عناصر اللغة الأولى L1 إلى اللغة الثانية L2 والبعض الآخر لا ينتقل، "ولا سيما المفهوم المهم المرتبط بهذه الأبحاث هو التمييز Markedness - يتعامل مفهوم التمييز مع ما إذا كان هناك أي "سمة خاصة" Specific Feature للغة هي "مميزة" "Marked" أو "غير مميزة" "Unmarked"²، بحيث تكون السمة "غير مميزة" إذا حدث أكثر من عنصر متناقض في نفس الفئة، أما إذا كان أقل تعقيداً من الناحية البنيوية أو المفاهيمية وكان وروده طبيعياً ومتوقعاً وغير متناقض، بجانب بعض الأبعاد الأخرى فهو يعبر عن "سمة مميزة"، وينطبق المفهوم على جميع المستويات التحليل اللغوي.

3. التعيينات من الشكل إلى الوظيفة Function-To-Form Mapping

هي آلية وظيفية أخرى تم تطبيقها على وصف تحليل اللغة البنيوية، ويركز على التعيينات من الوظيفة إلى الشكل للتسلسل في الاكتساب، ومعنى ذلك أنّ اكتساب كل من اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2 ينطوي على عملية نحوية، وهي وظيفة نحوية مثل التعبير عن الزمن الماضي، حيث نقوم أولاً بالتعبير عن الماضي من خلال المعرفة اللغوية المشتركة، واستناد إلى سياق الخطاب؛ كأن نأتي بمثال عن حادثة مشتركة حدثت في الماضي، ثم بكلمة معجمية مثل أمس Yesterday، وفي وقت لاحق فقط بواسطة علامة نحوية مثل اللاحقة The Suffix-ed في الإنجليزية، أو عن طريق تصريف الفعل في الماضي في العربية، فمثلاً إذا سألت أحد متعلمي اللغة العربية المبتدئين ماذا فعل في اليوم السابق، قد يقول: "إنني ألعب كرة القدم"، معتمداً على السياق لنقل المعنى إلى الزمن الماضي،

¹ - Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P55.

² - Ibid, P55.

وقد يقول متعلم أكثر تقدماً "أمس ألعب كرة القدم"، واستخدام ظرف "أمس" لنقل المعنى إلى الماضي؛ ويمكن للمتعلم الأكثر تقدماً أن يقول إنني لعبت كرة القدم، باستخدام التصريف النحوي Grammatical Inflection. وفقاً لهذا المنهج فإن اكتساب اللغة ينطوي على أهمية تطوير الأشكال أو البنى اللغوية للوفاء بالوظائف الدلالية أو البراغماتية، والهدف من وراء ذلك هو الحاجة والاستخدام التواصلية المتعلقة بتطوير معالجة معرفية أكثر كفاءة¹، هذه الكفاءة تسمى "الكفاءة التواصلية" لمتعلم اللغة الثانية.

4. تنظيم المعلومات Information Organization

يشير تنظيم المعلومات إلى منهج وظيفي يركز على بنية الكلام، أو الطريقة التي يضع بها المتعلمون الكلمات معا في اختبار اكتساب اللغة الثانية من أجل وصف بنى اللغة البينية، واكتشاف المبادئ التنظيمية التي توجه إنتاج المتعلمين في مراحل التنمية المختلفة، وتحليل كيفية تفاعل هذه المبادئ من متعلم إلى آخر. الدليل على هذا الوصف والتحليل يأتي في المقام الأول من مشروع مؤسسة العلوم الأوروبية² (ESF) European Science Foundation حيث على مدى ما يقرب من ثلاث سنوات، سجل اللغويون بانتظام إنتاج اللغة الثانية L2 لستة ناطقين لغاتهم الأولى مختلفة، الذين كانوا يتعلمون خمس لغات ثانية مختلفة، كان جميع المتعلمين من المهاجرين البالغين في أوروبا؛ الذين يحتاجون إلى استخدام اللغة الثانية L2 للتواصل، ولكن لم يتلقوا كمية كبيرة من التعليم الرسمي في تلك اللغة، "العدد بالنسبة للغة الأولى وبالنسبة للغة الثانية في هذه الدراسة مهم؛ لأنه يسمح بأن يقوم الباحثون بالتعميم حول طبيعة اللغة البينية (أو أصناف المتعلم)، التي لن تكون ممكنة إذا كان جميع المشاركين يتحدثون من نفس اللغة الأولى L1، أو إذا كانوا جميعاً يتعلمون نفس اللغة الثانية L2"³.

5. تنظيم المبادئ Organizing Principles

هناك مجموعة محدودة من المبادئ التي يستخدمها المتعلمون للتنظيم المعلومات، هذه المبادئ تتفاعل فيما بينها، وزن الاستخدام يُن لهم التحولات خلال عملية تنمية اللغة البينية، هذه المبادئ يمكن تصنيفها على أنها:

1.5 قيود الصياغة Phrasal Constraints: أو القيود المفروضة على أنماط الصياغة التي يمكن استخدامها، بمجرد ظهور الفعل، على سبيل المثال، يكون النمط الأساسي هو :

الجملة الاسمية + فعل (NP+ V)، مع الجملة الاسمية NP الثانية بعد الفعل الممكن.

¹ - Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P58.

² - Ibid, P59.

³ - Ibid, P59.

هناك أيضاً قيود على تكوين وتعقيد كل من هذه الأصناف من العبارات، على سبيل المثال في مرحلة واحدة من التطور قد تتكون العبارة (NP) فقط من اسم (N) أو ضمير، بالتالي وفي مرحلة التطوير التالية قد تتكون العبارة من محدد Determiner مثل The بالإضافة إلى الاسم (D+ N)، أو صفة بالإضافة إلى الاسم (Adj+ N)، ولكن ليس D+ Adj+ N -محدد+صفة+اسم- تكوين مركب ممكن أنه يزيد في التعقيد مع مستوى النمو¹، وهذا يعني أن درجة التعقيد ترتفع ارتفاع مستوى كفاءة المتعلم في اللغة الثانية.

2.5. القيود الدلالية Semantic Constraints: أو ميزات الفئات مثل NP التي تحدد موقفهم في الجملة ودور الحالة الموكلة إليها (على سبيل المثال عامل أو "فاعل" الفعل، أو مستقبل أو متلقي الفعل)، عندما يكون للكلام أكثر من NP، يستخدم المتعلمون مثل هذه العوامل الدلالية لتحديد أيهما يجب أن يأتي أولاً، مبدأ ذلك هو أن المتعلمون يتبعون في ذلك وضع العامل أولاً، أو NP الذي يشير إلى الشيء الذي من المرجح أن يكون غالباً على المراجع الأخرى²، وفي اللغة العربية يكون بوضع الفاعل أو المبتدأ أو المسند أو الموضوع أولاً.

3.5. القيود البراغماتية التداولية Pragmatic Constraints: بما في ذلك القيود المتعلقة بما قال سابقاً، أو على ما يفترض المتحدث أن المستمع يعرفه مسبقاً، المبدأ العملي العام هو وضع ما هو معروف (الموضوع) أولاً، ثم المعلومات الجديدة أو مع التركيز على ما هو يعرفه عنه في الماضي³، "بينما يتبع جميع المتعلمين بشكل أساسي نفس المبادئ في تنظيم أقوالهم، هناك اختلاف فردي، يُعزى ذلك جزئياً إلى كيف تنطبق المبادئ في اللغة الأولى L1 والتأثير على استخدام اللغة البينية، وبالتالي لا يُنظر إلى هذه القيود على أنها حتمية، بل على أنها "شيء ما مثل" القوى الإرشادية" التي توجه الكلام"⁴.

4.5. الاحتياجات الاتصالية Communicative Needs: احتياجات ومهام الخطاب تدفع المتكلم لتنظيم الكلام، وتدفعه جزئياً للتغلب على أوجه القصور التواصلية، يتم اكتساب الوسائل اللغوية للتغلب على قيود المستويات السابقة أو مراحل التعبير⁵، من خلال الاحتياجات التواصلية التي تدفع بالمتعلم للبحث عن تلك الوسائل اللغوية لتنظيم كلامه.

5.5. التأثير عبر اللغات Cross-Linguistic Influence: التأثير باللغة الأولى L1 له أثر على معدل التنمية والتطور في اللغة البينية ومستوى النجاح النهائي، وإن لم يكن له تأثير على الاكتساب، تأثير اللغة الأولى L1 هو

¹ - Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P61.

² - Ibid, P61.

³ - Ibid, P61.

⁴ - Ibid, P61.

⁵ - Ibid, P61.

عامل في معدل التنمية وإنجاز الكلام، لأنه يسهّل بشكل أو بآخر تحليل المتعلمين لمدخلات اللغة الثانية، ويلعب دور في اختيارهم من بين الأجهزة التنظيمية الممكنة للغة الثانية L2¹، وبذلك يكون تأثير اللغة الأولى مرحلي فقط، ثم يختفي مع مرور الوقت وتطور كفاءة المتعلم في اللغة الثانية.

6.5. العوامل الخارجية Extrinsic Factors: تنمية المتعلم لكفاءته في اللغة الثانية يعتمد على عوامل ذاتية وأخرى بيئية، "إن التقدم الذي يتجاوز التنوع الأساسي يعتمد على كلتا النوعين من العوامل: "الميل" مثل المواقف والدوافع، وما إلى ذلك، والعوامل "البيئية" مثل مدى وطبيعة تعرض المتعلمين للغة الثانية L2، والبيئة اليومية لها تأثير أكبر على التقدم في هذا المستوى من التعلم في الفصول الدراسية"²، وتأثير العوامل البيئية له تأثير أحبر على اكتساب المتعلم للغة الهدف، لأنها تدفع المتعلم من خلال انغماسه في تلك البيئة إلى بناء أنظمة لغوية خاصة باللغة الثانية الثانية ويتعد أكثر عن تأثيرات اللغة البيئية.

7.5. حدود المعالجة Limits On Processing: يجب أن يكون نظام اللغة البيئية الحالية للمتعلمين جاهزاً لدمج الميزات اللغوية الجديدة، أو أنها لا يمكن وضعها في الاستخدام على الفور في الاتصالات، لا يمكن للمتعلمين تلبية جميع الاحتياجات التواصلية في نفس الوقت"³، وهذا يعني أن التعلم يقوم بإدماج أنظمة اللغة الثانية تدريجياً حسب احتياجاته التواصلية في لغته البيئية المثقلة بتأثيرات اللغة الأولى، ثم ترتفع نسبة إدماج تلك الأنظمة الجديدة حتى تغطي على لغته البيئية، وتبدأ تأثيرات أنظمة اللغة الأولى في الانخفاض ثم الأفول مع تطور مستوى المتعلم في اكتساب اللغة الثانية.

6. مبادئ الاتجاه الوظيفي في اكتساب اللغة الثانية:

1.6. الحمل الوظيفي Functional Load: ترتبط مفاهيم التفاعل والتوازن في النظام أيضاً عند الوظيفية بمفهوم الحمل الوظيفي Functional Load، وذلك أن كل جهاز لغوي سواء كان بنية أو مورفولوجياً، أو كلمة لها وظيفة، على سبيل المثال، إذا كان ظرف مثل "الأمس" هو المؤشر الوحيد في جملة ما على حدث في الماضي، فإن الحمل الوظيفي للظرف مرتفع Functional load of the adverb is high، وإذا استخدمت الجملة أيضاً مورفولوجياً الفعل الماضي للإشارة إلى الإطار الزمني، فالحمل الوظيفي لكل من الظرف ومورفولوجيا الفعل أقل من أي منهما في حالة حدوثه بمفرده"⁴.

¹- Muriel Saville-Troike, Op.Cit, P61.

²- Ibid, P61.

³- Ibid, P61.

⁴- Kathleen Bardovi-Harlig, Op.Cit, P56.

إحدى أهداف اهتمام الوظيفة بالفاعل اللغوي للموارد وتغييرها بمرور الوقت هو محاولة لفهم كيفية التداخل بتحديد خارطة للبنية؛ من حيث تكوين معناها الأولى وكيفية توسعها، هذا الاهتمام بتطوير التعيينات (الخرائط) من شكل إلى شكل، ومن شكل إلى وظيفة تتم في مبدأين بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية SLA، مبدأ واحد لواحد ومبدأ تعدد الوظائف¹.

2.6.. مبدأ واحد لواحد The One-To-One Principle: حالة مبدأ واحد لواحد تنص على أنه ينبغي بناء نظام التداخل بين اللغات على طريقة يتم فيها التعبير عن المعنى الأساسي المقصود مع ثابت واحد واضح هو شكل السطح (أو البناء)، وعليه فإن مبدأ واحد لواحد "هو مبدأ شكل واحد لمعنى واحد"².

3.6. مبدأ تعدد الوظائف The Multifunctionality: مبدأ تعدد الوظائف تمت صياغته على النحو

التالي :

(أ) عندما يكون هناك دليل واضح في المدخلات على وجود أكثر من شكل يمثل المعنى الذي ينقله شكل واحد فقط في اللغة البينية The Interlanguage، حاول اكتشاف المعنى الإضافي (إن وجد) في النموذج الجديد New Form.

(ب) عندما يكون هناك دليل في المدخلات فإن نموذج اللغة البينية ينقل فقط واحد من المعاني التي لها نفس النموذج في المدخلات، حاول أن تكتشف المعاني الإضافية The Additional Meanings للنموذج في الإدخال The Input، إذن يسمح مبدأ تعدد الوظائف بأشكال متعددة لمعنى واحد ومعاني متعددة لشكل واحد.

¹ - Kathleen Bardovi-Harlig, Op.Cit, P56.

²-Ibid, P56.

المبحث الثالث

النظريات الخاصة في مجال اكتساب

اللغة الثانية

المبحث الثالث: النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية

أولاً: نظرية المراقب The Monitor Hypothesis

بدأت نظرية كراشين Stephen D Krashen في أول الأمر كفرضية Hypothesis لتفسير اكتساب اللغة الثانية، ثم تطورت بعدها لتصبح نموذجاً Model، ثم تحولت إلى نظرية Theory كاملة، وتعتبر نظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية من أشهر النظريات والنماذج في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، "إنها النظرية الأكثر بروزاً والتي تهدف إلى تقديم تفسير عملية اكتساب اللغة الثانية SLA هي نظرية المراقب لكراشين Krashen الموثقة من قبل المؤلفات المهنية"¹، ولقد أسهمت هذه النظرية كثيراً في فهم اكتساب اللغة الثانية و"حقق ستيفن كراشين، الرائد في مجال اكتساب اللغة الثانية (SLA)، أهمية كبيرة من خلال مساهماته الكبيرة في فهم عملية تعلم اللغة حيث كانت أفكاره منذ فترة طويلة مصدر إلهام لكثير من الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية"²، إذ لاقت قبولاً كبيراً لدى المهتمين في مجال اكتساب اللغة الثانية.

كما يجب أن ينسب له الفضل في تعزيز التحول في منهجية التدريس من المناهج السابقة التي تركز على القواعد (مثل الترجمة النحوية والأسلوب واللغة السمعية) إلى تلك التي تركز على المعنى؛ وخاصة تدريس اللغة التواصلية (CLT)، وهو الآن النهج الأكثر قبولاً³، وعلى الرغم من الإشادة التي تلقاها نظرية كراشين فإن لاقت نقداً كبيراً كذلك من طرف الدارسين والمختصين، والذي سنتناوله من خلال شرحنا لأسس وفرضيات هذه النظرية، وقد قامت نظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية على خمس فرضيات هي:

- التمييز بين التعلم والاكتساب: Learning/Acquisition Differences

- فرضية المراقب: The Monitor Hypothesis

- فرضية الترتيب الطبيعي: The Natural Order Hypothesis

- فرضية الإدخال: The Input Hypothesis

- فرضية جهاز التصفية الانفعالي: The Affective Filter Hypothesis

وستتناول هذه الفرضيات بشيء من التفصيل:

¹- Ibrahim Abukhattala, Krashen's Five Proposals On Language Learning: Are They Valid In Libyan EFL Classes, English Language Teaching; Vol. 6, No. 1; 2013, Published By Canadian Center Of Science And Education, P128.

²- Ibid, **Abstract**.

³- Dayan Liu, A Critical Review Of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments Journal Of Education And Human Development, December 2015, Vol. 4, No. 4, P139.

1. التمييز بين التعلم والاكساب: Learning/Acquisition Differences

يعد من أهم ما جاءت به نظرية كراشين و"ربما يكون التمييز بين المتعلم والمكتسب هو الأكثر أهمية من جميع الفرضيات التي سيتم عرضها هنا"¹، وتنص نظرية كراشين على أن البالغين لديهم طريقتان لتطوير الكفاءة في اللغة الثانية؛ الطريقة الأولى هي اكتساب اللغة Language Acquisition، وهي عملية مماثلة للطريقة التي يُنمّي بها الأطفال قدراتهم في لغتهم الأولى؛ حيث تشبه طريقة اكتساب اللغة الثانية للكبار طريقة اكتساب الأطفال للغتهم الأولى، "ويشبه اكتساب اللغة إلى حد كبير العملية التي يستخدمها الأطفال في اكتساب اللغة الأولى والثانية، يتطلب الاكتساب تفاعلاً هادفاً في اللغة المهدف وهو ما يُسمّى بالتواصل الطبيعي Natural Communication، حيث لا يهتم المتحدثون بشكل الألفاظ ولكن بالرسائل التي ينقلونها ويفهمونها"².

أما الطريقة الثانية التي يكتسب بها الكبار اللغة الثانية؛ فهي طريقة تعلم اللغة Language Learning وهي الطريقة التقليدية؛ حين ينتسب المتعلمين إلى المدارس النظامية، ويمكن حصر الفروق التي أقامها كراشين بين عمليتي التعلم والاكساب في خمس نقاط أساسية:

- الاكتساب عملية لاواعية/ التعلم عملية واعية.
- الاكتساب التقاط للقواعد / التعلم معرفة القواعد.
- الاكتساب انتاج آلي تلقائي/ التعلم الإنتاج في الدقة.
- الاكتساب التدريس عملية تواصلية/ التعلم التدريس عملية رسمية تقليدية.
- الاكتساب لا يهتم بتصحيح الأخطاء/ التعلم يهتم بتصحيح الأخطاء.

ويرى كراشين أن اكتساب اللغة عملية لاواعية Subconscious Process، حيث لا يدرك المكتسبون عادة أنهم يكتسبون اللغة، ولكنهم فقط يدركون أنهم يستخدمون لغة للتواصل، كما أن كراشين يرجع الفضل في اكتساب المتعلمين لغة ما وامتلاكهم للكفاءة المكتسبة Acquired Competence إلى اللاوعي، حيث لا يدرك المكتسبون معنى أو دراية حقيقة بقواعد اللغات التي يكتسبونها، ولكنهم يمتلكون فقط إحساساً بصحة ما ينتجون من كلام، "فنتيجة اكتساب اللغة والكفاءة المكتسبة هي أيضاً في اللاوعي، نحن بشكل عام لا ندرك بوعي قواعد اللغات التي اكتسبناها بدلاً من ذلك، لدينا "إحساس" بصحة الجمل النحوية وسلامة الأصوات، ونشعر بخطأ الأخطاء حتى لو

¹ - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition First Printed Edition 1982 By Pergamon Press Inc Print Edition ISBN 0-08-028628-3, First Internet Edition July 2009, P09.

² - Ibid, P01.

كنا لا نعرف بوعي أي قاعدة تم انتهاكها"¹، حيث لا يحتاج المكتسبون إلى معرفة القواعد ولا إلى تصحيح أخطاءهم، "وقد يصححون لأنفسهم فقط على أساس "الشعور" بالقواعد النحوية"².

كما يرى كراشين أن التعلم هو طريقة ثانية لتطوير الكفاءة في لغة ثانية تختلف جذريا عن طريقة الاكتساب، وتتميز طريقة التعلم بمعرفة واعية للقواعد الذي يتلقاها المتعلمون في المدارس الرسمية؛ "سوف نستخدم الآن مصطلح "التعلم" Learning للإشارة لمعرفة لغة ثانية، فمعرفة القواعد كونك واعيا لهم وقادرا عن الحديث عنهم في غير تقنية المصطلحات، التعلم هو "معرفة" حول اللغة المعروفة لدى معظم الناس بـ "النحو" أو "القواعد"، وتشمل بعض المرادفات مثل المعرفة الرسمية Formal Knowledge، أو التعليم الصريح Explicit Learning³، فحسب كراشين فالتعلم هو معرفة رسمية وتعليم مباشر للقواعد والنحو المعروفة لدى غالبية الناس بالتعليم التقليدي.

وقد حاول كراشين الرد على افتراضات بعض منظري اللغة الثانية؛ الذين قالوا بأن الأطفال يكتسبون اللغة بينما الكبار هم فقط يتعلمون، وحسب فرضيته في التمييز بين التعلم والاكتساب "فالبالغين يكتسبون أيضا، لذلك فإن القدرة على "التقاط" اللغات لا تختفي عند البلوغ، هذا لا يعني أن البالغين سيكون قادرين دائما على تحقيق مستويات شبيهة باللغة الأم في لغة ثانية، وهذا يعني أن البالغين يمكنهم الوصول إلى نفس جهاز اكتساب اللغة الطبيعية الذي "يستخدمه الأطفال، فالأكتساب هي عملية قوية جدا عند البالغين"⁴، فالأكتساب لا يختص بالأطفال فقط بل هو ملكة لا تزال قوية أيضا عند الكبار.

ويعتقد كراشين أن تصحيح الأخطاء ذو تأثير محدود على الأكتساب اللاواعي Subconscious Acquisition، ذلك أن "تصحيح الخطأ والتدريس الصريح للقواعد لا علاقة له باكتساب اللغة، ولكن يمكن لمقدمي الرعاية والناطقين الأصليين تعديل تعابيرهم الموجهة إلى المكتسبين لمساعدتهم على الفهم، ويعتقد أن هذه التعديلات من أجل المساعدة في عملية الأكتساب"⁵، كما يعتقد أن تصحيح الأخطاء مفيد للتعلم الواعي Conscious Learning، حيث يساعد المتعلم على معرفة الشكل الصحيح للقاعدة، إذ على سبيل المثال طالب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يقول: "I goes to school every day" ويقوم المعلم بتصحيحه من خلال تكرار التلفظ بشكل صحيح، من المفترض أن يدرك المتعلم أن goes "تنتهي بـ /s/ مع الضمير المفرد الغائب، وليس الضمير المفرد

¹-Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P10.

²-Stephen D Krashen (1981), Second Language Acquisition And Second Language Learning, University of Southern California, First printed edition 1981 by Pergamon Press Inc., P02.

³-Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P10.

⁴- Ibid, P10.

⁵- Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P01.

الحاضر أو المتكلم، ويغير تمثيله العقلي الواعي للقاعدة، يبدو هذا معقولاً، ولكن ليس من الواضح ما إذا كان تصحيح الخطأ له هذا التأثير الممارسة الفعلية¹.

2. فرضية الترتيب الطبيعي: The Natural Order Hypothesis

واحدة من الفرضيات المكونة لنظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية، حيث يرى كراشين أن اكتساب البنى النحوية "يمضي بشكل يمكن التنبؤ به، ويميل المكتسبون للغة معينة إلى اكتساب بعض التراكيب النحوية في وقت مبكر، وآخرون لاحقاً، إن الاتفاق بين المكتسبين الأفراد ليس دائماً 100٪، ولكن هناك تشابهات واضحة وذات دلالة إحصائية"²، وحسب نظرية الترتيب الطبيعي يكتسب المتعلمون بنية اللغة الثانية في شكل ترتيب يمكن التنبؤ به، حيث أن مراحل تطور الاكتساب تكون متسلسلة ومتراطة، يقول كراشين: "دعونا أولاً نكرر السؤال حول كيفية اكتسابنا: نظراً لصحة فرضية الترتيب الطبيعي، كيف تنتقل من مرحلة إلى أخرى؟ إذا كان المكتسب في "المرحلة الرابعة"، كيف يمكنه التقدم إلى "المرحلة الخامسة"؟ بشكل عام، كيف تنتقل من المرحلة i، حيث i يمثل الكفاءة الحالية إلى i+1، المستوى التالي؟"³.

ويرى كراشين أن الأطفال الذين يكتسبون لغة ثانية يظهرون "ترتيباً طبيعياً" Natural Order للقواعد النحوية والصرفية Morphemes، بغض النظر عن ترتيب قواعد لغتهم الأولى، فترتيب اكتساب الطفل للغة الثانية يكون مختلفاً عن ترتيب اللغة الأولى، رغم أننا نجد بعض الاستثناءات حيث توجد بعض التشابه لدى مجموعات محدودة. كما يعتقد كراشين أن بعض الدراسات التي تدعم فرضية الترتيب الطبيعي تظهر "فقط الترتيب الذي تنضج فيه، أو تظهر بنيات جيدة التكوين، بينما تكشف دراسات أخرى عن المسار الذي يسلكه المكتسبون في الطريق إلى الإتقان"⁴، وهو ما يصطلح عليه الأشكال الانتقالية Transitional Forms؛ بحيث يمر المكتسبون في مرحلة الاكتساب بفترة يرتكبون فيها أخطاء متشابهة، يطلق عليها أخطاء تنمية Developmental Errors ويضرب كراشين مثالا على ذلك "في اكتساب أسلوب الإنكار في اللغة الإنجليزية، في العديد من اللغات الأولى والثانية يمر المكتسبون عبر مرحلة يضعون فيها العلامة السالبة خارج الجملة كما في:

No Mom sharpen it.
And not like it now.

المرحلة النموذجية اللاحقة هي وضع العلامة السالبة بين الموضوع (الفاعل) والفعل، كما في:

I no like this one.

¹- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P11.

²- Ibid, P12.

³- Ibid, P21.

⁴- Ibid, p15.

And this no have calendar.

قبل الوصول إلى الشكل الصحيح¹.

وحسب فرضية الترتيب الطبيعي يكتسب متعلمو اللغة الثانية عناصر بنيوية في ترتيب يمكن التنبؤ به، وهذا يعني أنه هناك بنى وأشكال نحوية ولغوية سهلة الاكتساب، وأخرى صعبة الاكتساب، وترتيب الصعوبة لا يتوافق بالضرورة مع ما نؤمن به من سهولة أو صعوبة البنية، على سبيل المثال، أحد العناصر البنيوية التي نعلمها أولاً في معظم برامج اللغة هي ضمير المفرد الغائب من زمن المضارع البسيط، والمثير للدهشة أن هذا هو أحد البنيات التي يكون اكتسابها متأخراً، لذلك نشكو في كثير من الأحيان من وجود طلاب متوسطين، أو حتى متقدمين، يرتكبون أخطاءً مع مثل هذا النمط البسيط².

3. فرضية المراقب: The Monitor Hypothesis

اشتهرت نظرية كراشين في الأصل بنظرية المراقب The Monitor Theory، لأن فرضية المراقب تعد القطعة الأساسية في نظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية ككل، حيث يعتقد كراشين أن مكتسبو اللغة الثانية صنفان صنف يعتمد التعليم الصريح الواعي، وصنف آخر يعتمد على الاكتساب التلقائي اللاواعي، حيث أن الاكتساب هو المسؤول على بداية كلامنا باللغة الثانية، وهو المسؤول عن تخزين وتوليد البيانات التي يلتقطها المكتسب من خلال انخراطه مع مجموعات المتكلمين الأصليين، كما أنه مسؤول أيضاً عن طلاقة حديثنا باللغة الهدف. في حين أن "التعلم له وظيفة واحدة فقط، وهي كمراقب أو مدقق، فالتعلم لا يأتي إلا لإحداث تغييرات في شكل كلامنا، بعد أن يتم "إنتاجه" بواسطة نظام مكتسب، يمكن أن يحدث ذلك قبل أن نتكلم أو نكتب، أو بعد التصحيح الذاتي"³، فالتعلم حسب فرضية المراقب هو ما هو إلا وسيلة للضبط من خلال المعرفة الواعية للقواعد التي يوفرها للمتعلم.

وأهم ما ارتكزت عليه نظرية المراقب هو أن التعلم الواعي متاح للمؤدي فقط كمراقب، حيث يعود الفضل لبداية الكلام عند المتعلم للنظام المكتسب، "وتعتمد طلاقتنا في الإنتاج على ما "التقطناه" من خلال اتصال نشط، ومعرفتنا "الرسمية" للغة الثانية تعود للتعلم الواعي، ويمكن استخدام التعلم الواعي لتغيير ناتج النظام المكتسب، في بعض الأحيان قبل وأحياناً بعد إنتاج الكلام، فنحن نصنع هذه التغييرات لتحسين الدقة، وغالباً ما يكون لاستخدام

¹- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P15.

²- Ibrahim Abukhattala, Op.Cit, P129.

³- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P12.

المراقب هذا التأثير¹، حسب كلام كراشين فإن معرفتنا الرسمية بقواعد اللغة ونظامها تعود للتعلم الواعي، هذه المعرفة الرسمية الواعية نستخدمها فقط لتعديل أو تدقيق نتاج كلامنا من النظام المكتسب وهذه هي وظيفة المراقب. تعمل فرضية المراقب على تقويض النظام المتعلم لصالح النظام المكتسب، فالنظام المكتسب يعود له الفضل في الكلام، أما النظام المتعلم فمهمته فقط تدقيق هذا الكلام ومراقبته "التعلم الواعي متاح فقط باسم "مراقب"، والذي يمكن أن يغير من الناتج للنظام المكتسب قبل أو بعد التحدث أو الكتابة بالفعل، إنه النظام المكتسب الذي يبدأ به نطق الكلام الطبيعي بطلاقة"²، فالقواعد الشكلية أو التعلم الواعي تلعب دورا محدودا للغاية في أداء اللغة. وترى فرضية المراقب أن مؤدو اللغة الثانية يمكنهم استخدام قواعد واعية فقط عندما تستوفي ثلاثة شروط، هذه الشروط ضرورية ولكنها ليست كافية؛ فحسبهم فإن المؤدي قد لا يستخدم قواعده الواعية بشكل كامل حتى عند استيفاء هذه الشروط الثلاثة، وأهم هذه الشروط هي الوقت، التركيز على الشكل، معرفة القاعدة.

1.3. شروط استخدام المراقب: Conditions Of Monitor Use

أ. الوقت: **Time** يرى كراشين أن المؤدون³ Performers (المتعلمون) يحتاجون إلى وقت كافٍ للتفكير واستخدام القواعد النحوية الواعية للغة الثانية بشكل فعال، "بالنسبة لمعظم الناس لا تسمح المحادثة العادية بما يكفي من الوقت للتفكير في القواعد واستخدامها، ويمكن أن يؤدي الإفراط في استخدام القواعد في المحادثة إلى مشكلة، أي أسلوب متردد في الحديث وعدم الانتباه إلى ما يقول الشريك الحواري"⁴، فالإفراط في التفكير في القواعد الواعية يؤدي إلى التلكؤ في الحديث وينقص من طاقته وتلقائيته، ففي حالة المحادثة العادية المراقب لا يعمل، أو له تأثير محدود وهو ما يجعل الحديث تلقائيا ومسترسلا "سنرى تأثيراً ضئيلاً أو معدوماً للمراقب في هذه المواقف، ومع ذلك هذا الشرط ضروري ولكنه غير كاف، وبالتالي هناك شرط آخر يجب أن يكون المؤدي "يركز على الشكل" أو الصواب"⁵.

ب. التركيز على الشكل: **Focus On Form** يحتاج المؤدون لاستخدام المراقب بفاعلية لشرط ثاني لأن شرط "الوقت" وحده لا يكفي، ويجب أن يركزوا أيضا على الشكل أو التفكير في الصواب "حتى عندما يكون لدينا الوقت قد ننحرف بشكل كبير فيما نقوله بحيث أننا لا ننتبه إلى كيفية ما نقول"⁶، فالتركيز على الصواب ليس دائما حاضرا لدى المؤدون لأن الانخراط في الكلام ينسبك احترام القاعدة.

¹- Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P02.

²- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P16.

⁽³⁾ استعمل كراشين مصطلح المؤدون مكان مصطلح المتعلمون تأثرا بثنائية تشومسكي الكفاءة والأداء، فأتى بمصطلح التعلم في مقابل الكفاءة، والاكساب في مقابل الأداء.

⁴- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P16.

⁵- Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P03.

⁶- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P16.

ج. **معرفة القاعدة: Know The Rule** سيحتاج المؤدون إلى شرط ثالث حسب كراشين للاستخدام الناجح للمراقب وهو معرفتهم للقاعدة؛ "ويحتاجون لأن يكون لديهم تمثيل عقلي صحيح للقاعدة لتطبيقه بشكل صحيح"¹، وقد يكون هذا الشرط الثالث.

وما وصل إليه كراشين من خلال دراسته لهذه الشروط الثلاثة هو: أنه من الصعب تطبيق التعلم الواعي على الأداء بنجاح، لأن أعداد المؤدين الذين يستوفون هذه الشروط الثلاثة نادرة، كما أن المتعلمون "يتعرضون فقط لجزء صغير من قواعد اللغة الإجمالية، ونحن نعلم أنه حتى أفضل الطلاب لا يتعلمون كل قاعدة يتعرضون لها"². وتفسير هذه النتيجة حسب كراشين أن النظام الطبيعي يعكس عمل النظام المكتسب دون تدخل القواعد الواعية، لأن البالغين يكتسبون اللغة كما يكتسب الأطفال لغتهم بطريق عمل نظام الاكتساب، وليس بطريق عمل نظام التعلم، "فعندما نضع الناس في المواقف التي يتم فيها تلبية الشروط الثلاثة، عندما يكون لديهم الوقت، يركزون على الشكل، ويعرفون القاعدة، يتغير نمط الخطأ، مما يعكس مساهمة القواعد الواعية"³، فعمل نظام التعلم الواعي ما هو إلا مساهمة ثانوية في اكتساب اللغة الثانية وهو تدقيق الأخطاء أو تصحيحها.

وحسب كراشين فإن نموذج الاكتساب اللاوعي يسمح بالتصحيح الذاتي، باستخدام المعرفة المكتسبة حول اللغة من خلال شعورنا بالنحوية "Our 'Feel' For Grammaticality"، وهذا ما يفعله المتحدثون الأصليون في حالة وقوعهم في الأخطاء، "والنقطة المهمة ليست أننا نستطيع فقط المراقبة باستخدام قواعد واعية ليست هذه هي القضية، النقطة المهمة هي أن ذلك التعلم الواعي متاح فقط كمراقب"⁴، ويرى كراشين أن نظرية المراقب توفر الطريقة التعليمية التي ترضي الحدس وكذلك البيانات، وتأخذ هذه الفرضية ثلاثة أنواع من مستخدمي المراقب:

أ-المستخدم الزائد للمراقب Monitor Over-Users

ب-المستخدم الناقص للمراقب Monitor Under-Users

ج-المستخدم الأمثل للمراقب The Optimal Monitor User

2.3. التباين الفردي في استخدام المراقب Individual Variation In Monitor Use

يرى كراشين أن هناك تفاوت واضح في استخدام المؤدين للمراقب، "فبعض الاختلاف الفردي الذي نراه في اكتساب اللغة الثانية لدى البالغين، ويمكن حساب الأداء من حيث الاستخدام التفاضلي للمراقبة الواعية"⁵، هذا الاستخدام ينقسم إلى ثلاث أنواع:

¹ - Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P03.

² - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P16.

³ - Ibid, P16.

⁴ - Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P04.

⁵ - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P18.

أ. **المستخدم الزائد للمراقب Monitor Over-User**: هؤلاء هم الأشخاص الذين يحاولون المراقبة طوال الوقت، أو "هم المؤدون الذين يشعرون أنه يجب عليهم معرفة كل شيء عن القاعدة ولا يثقون تمامًا في شعورهم بالقواعد في اللغة الثانية"¹، فهم يتحققون من كل جملة أنتجوها باستخدام معرفتهم الواعية للغة الثانية، ونتيجة لذلك فقد يعاني هؤلاء المستخدمون الزائدون للمراقب من التردد وعدم الرغبة في الكلام خوفاً من ارتكاب الأخطاء، "وغالباً ما يصححون لأنفسهم وسط الكلام، وهم مهتمون جداً بسلامة الكلام من جهة القواعد، بحيث لا يمكنهم التحدث مع أيّ كان بطلاقة حقيقية"².

ويرجع كراشين سبب إفراط المستخدمين في استخدام القواعد الواعية إلى سببين مختلفين: الأول؛ مستمد من تاريخ المؤدي (المتعلم) في التعرض للغة الثانية، فالكثير من الناس ضحايا هذا النوع من قواعد التدريس فقط، ببساطة لم تتح لهم الفرصة لاكتساب الكثير عن اللغة الثانية، وقد لا يكون أمامهم خيار سوى الاعتماد على التعلم"³، أما السبب الثاني فقد سمّاهم كراشين "بالمحظوظين" الذين أُتيحت لهم فرصة الاكتساب حيث اكتسبوا قدرًا كبيراً من اللغة الثانية، لكنهم لا يثقون في هذه الكفاءة المكتسبة فلا يشعرون بالأمان إلا عندما يستخدمون المراقبة الواعية للتأكد.

ب. **المستخدم الناقص للمراقب Monitor Under-User**: هؤلاء المستخدمون عكس المستخدم الزائد للمراقب، فهم مكتسبو اللغة الثانية الذين لم يتعلموا أو من كانوا قد تعلموا ولكنهم يفضلون عدم استخدام معرفتهم الواعية للقواعد، فهم يعتمدون "بشكل كامل على ما يمكن "التقاطه" من اللغة الثانية، ويبدو أن هؤلاء المستخدمون في مأمن من تصحيح الخطأ، ولا يعملون بشكل جيد في اختبار "القواعد"، وقد يكتسبون صفقة عظيمة في التعامل مع اللغة الهدف⁴، وهم غير مهتمين بتصحيح أخطائهم حتى عندما تسمح لهم الظروف بذلك فهم مستخدمون ناقصون "Under users" للمراقب مع توفر الوقت والتركيز على الشكل ومعرفة القاعدة، "ويمكن تصحيحها ذاتياً فقط باستخدام "الشعور" للتصحيح (على سبيل المثال "يبدو صحيحاً")، والاعتماد تمامًا على النظام المكتسب"⁵، فالمراقب في هذه الحالة لا يعمل، وإن عمل فهو يعتمد على النظام المكتسب اللاواعي من خلال الشعور بالخطأ، ولا علاقة للمعرفة الواعية للقواعد (النظام المتعلم) بذلك.

¹ - Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P04.

² - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P18.

³ - Ibid, P19.

⁴ - Stephen D Krashen, Second Language Acquisition And Second Language Learning, P04.

⁵ - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P19.

ج. المستخدم الأمثل للمراقب: The Optimal Monitor Use

وهم المستخدمون الذين يستخدمون المراقب عندما يكون ذلك مناسباً، فالمستخدمون المثاليون لا يستخدمون قواعدهم الواعية في الكلام العادي، أو المحادثة العادية أثناء التواصل العادي، لأن استخدام المعرفة الواعية أثناء التواصل أمر غير معتاد إلا على "بعض المؤدود المهرة للغاية، مثل بعض اللغويين المحترفين ومعلمو اللغة، قد يكونون قادرين على الإفلات باستخدام كميات كبيرة من الوعي والمعرفة في المحادثة، لكن هذا أمر غير معتاد"¹، ولكن المستخدمون المثاليين يستطيعون الرفع من دقة مخرجاتهم عن طريق إجراء تصحيحات في التواصل العادي إذا توفر لديهم وقت.

بالتالي يمكن لمستخدمي المراقب الأمثل Optimal Monitor استخدام كفاءتهم المتعلمة كمكمل لكفاءتهم المكتسبة، وبعض المستخدمين المثاليين الذين لم يكتسبوا بالكامل اللغة الثانية، والذين يرتكبون أخطاءً صغيرةً وعرضية في الكلام، استخدموا وعيهم لقواعد النحو بنجاح بحيث يمكن أن تنتج في كثير من الأحيان وهما بأنهم يكتبون في لغتهم الأصلية²، فالمستخدمون المثاليون يستخدمون كفاءتهم المتعلمة لتحسين كفاءتهم المكتسبة، وهو ما يعطي الانطباع أنهم يمتلكون كفاءة أكبر من مستخدمي المراقب الناقص، ولكن هذا لا يعني حسب كراشين أن التعلم الواعي يمكن أن يعوض بالكامل عن الاكتساب غير المكتمل، وستكون بعض القواعد غير المطلوبة قابلة للتعلم، والبعض الآخر غير قابل للتعلم، والمستخدم الأمثل قادر على ذلك ملء جزء من الفجوة بالتعلم الواعي، ولكن ليس كله.

4. فرضية الإدخال The Input Hypothesis

عمل كراشين على إعطاء وقتاً أطول لهذه الفرضية مقارنة بالفرضيات السابقة لسببين حسب قوله؛ السبب الأول هو أن "كثيراً من هذه المواد جديد نسبياً، بينما كانت الفرضيات الأخرى كذلك قد تم وصفها ومناقشتها بالفعل في العديد من الكتب والمقالات المنشورة"³، أما السبب الثاني فهو أهميتها النظرية والعملية، فحسب كراشين فإن فرضية الإدخال ستحاول الإجابة على أهم سؤال في مجال اكتساب اللغة الثانية SLA، وتُقدم إجابة سيكون لها تأثير محتمل على جميع مجالات تدريس اللغة الثانية.

1.4. بيان الفرضية Statement Of The Hypothesis: حسب كراشين أنه نظراً لفرضية الترتيب الطبيعي،

فإن المكتسب ينتقل من مرحلة إلى مرحلة أخرى عن طريق فهم المدخلات المفهومة واستيعابها "وفقاً لنظرية المراقب

¹- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P20.

²- Ibid, P20.

³- Ibid, P20.

(المونيتور)، يكتسب البشر اللغة بطريقة واحدة فقط هي فهم الرسائل في اللغة الثانية L2، أو من خلال تلقي مدخلات مفهومة¹، ورمز كراشين للمرحلة الحالية للمتعلم بحرف i ، ورمز للمستوى التالي وهو المستهدف ب $1+i$ ، وشرط الانتقال الذي وضعته فرضية المراقب للانتقال من المستوى i إلى المستوى $1+i$ ² هو تقديم مدخلات مفهومة، حتى يتمكن المتعلمون من استيعابها، وفهم المدخلات يعني تركيز المُكتسِبِون على معنى الرسالة وليس شكلها، والمدخلات المفهومة هي المدخلات التي تحتوي على لغة تتجاوز قليلاً المستوى الحالي للغة المتعلم.

ويتساءل كراشين كيف يمكننا أن نفهم اللغة التي تحتوي على البنى التي لم نكتسبها بعد³، والجواب على هذا التناقض الظاهر هو أننا نستخدم أكثر من كفاءتنا اللغوية لمساعدتنا على الفهم، فنحن أيضاً نستخدم السياق، ومعرفتنا بالعالم (البيئة)، ومعلوماتنا اللغوية لمساعدتنا على فهم لغة موجهة إلينا.

وتتعارض فرضية الإدخال مع المناهج التربوية السائدة التي تعتمد في تعليم اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية على البنى اللغوية أولاً، ثم يقوم المتعلم بالنسج على منوالها من أجل الممارسة في التواصل، لكن فرضية الإدخال ترى عكس ذلك، و"تقول أننا نكتسب بالذهاب إلى المعنى أولاً، ونتيجة لذلك نحصل على البنى"⁴، ويذكر كراشين ثلاثة أجزاء من فرضية الإدخال:

-تتعلق فرضية الإدخال بالاكْتساب وليس التعلم.

-نحن نكتسب من خلال فهم اللغة التي تحتوي على بنية عليا ما وراء مستوى كفاءتنا الحالي $1+i$ ، يتم ذلك بمساعدة السياق أو المعلومات اللغوية.

-الإدخال لا يجب أن يحتوي على $1+i$ ليكون مفيداً لاكتساب اللغة.

وحسب كراشين فإنه إذا فهم المكتسب الإدخال، وهناك ما يكفي منه سيتم توفير $1+i$ تلقائياً، وبعبارة أخرى إذا كان الاتصال ناجح، يتم توفير $1+i$ ، فعندما ينجح الاتصال نفهم المدخلات وهذا يكفي لتوفير $1+i$ تلقائياً، حيث يعتبر كراشين Krashen أن المدخلات التي تُكوّن $1+i$ هي التي تكون بياناتها أكثر قيمة بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية،⁵ وليس من الواضح في نظرية المراقب ما هو بالضبط $1+i$ ، أو كيف يتم تحديد هذا المستوى، ولا كيفية تحديد مستوى الكفاءة الحالية i من الناحية العملية، ومع ذلك فإن تعريفاتها الدقيقة هي غير مهمة لأن هذه المستويات من المدخلات لا يتم عزلها أبداً عن المدخلات العامة.

¹ - Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P26.

² - Ibid, P26.

³ - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P21.

⁴ - Ibid, P22.

⁵ - Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P26.

تنص فرضية الإدخال أنه لا يمكن تدريس طلاقة التحدث مباشرة، فهي تبرز مع مرور الوقت من تلقاء نفسها، ونحن علينا فقط توفير مدخلات مفهومة في مرحلة مبكرة، وسيأتي الكلام لاحقاً ويشعر المكتسب أنه مستعد للكلام، بحيث تصل حالة الاستعداد هذه إلى حد ما بالنسبة لأشخاص مختلفين وفي أوقات مختلفة¹، ولكن علاوة على ذلك فإن الكلام المبكر لا يكون عادةً دقيقاً نحوياً، وتتطور الدقة بمرور الوقت مع سماع وفهم المكتسب المزيد من المدخلات.

وتنص فرضية الإدخال على أن القدرة الإنتاجية للمكتسب لا يتم تدريسها مباشرة، حيث تتفق في ذلك مع ما هو معروف عن "خطاب القائم بالرعاية" Caretaker Speech كما يسميهم كراشين، سواء كان الآباء أو الذي يقومون برعاية الطفل، وشبهت عملية تدريس المتعلم بالتعديلات التي يقوم بها الآباء، أو أناس آخرون عند التحدث إلى الأطفال الصغار، "والأكثر إثارة للاهتمام وربما الأكثر أهمية من سمات خطاب القائم بالرعاية، بالنسبة لنا أنها ليست محاولة مُتعمدة لتدريس اللغة، وبدلاً من ذلك يتم تعديل خطاب القائم على الرعاية بالترتيب للمساعدة على الفهم، يتحدث مقدمو الرعاية "بتبسيط" في محاولة لجعل أنفسهم يفهمون بواسطة الطفل"².

وتتحدث فرضية الإدخال عن سمة أخرى تميز خطاب صاحب الرعاية إلى الطفل؛ وهي ذلك الكلام المؤقت والذي يكون أبسط من الناحية اللغوية من الكلام بين البالغين، "ويتم ضبطه تقريباً على المستوى الحالي للطفل من الكفاءة اللغوية وليس "ضبطها بدقة"³، وبعبارة أخرى فإن الكلام المؤقت ليس بالتحديد معدل حسب مستوى كل طفل، لكنها تميل إلى أن تصبح أكثر تعقيداً مع تقدم الطفل في السن.

وحسب كراشين فإن مقدمو الرعاية لا يستهدفون بالضبط $1+i$ ، لأن المدخلات توفر ذلك، ولكن كلامهم يتضمن أيضاً العديد من البنى التي سبق اكتسابها، "بالإضافة إلى بعض البنى الأخرى التي لم يتم الحصول عليها ($2+i$ ، $3+i$ ، إلخ) والتي قد لا يكون الطفل جاهزاً لها حتى الآن⁴، وبعبارة أخرى لا يقدم مقدمو الرعاية منهجاً نحوياً⁵، ونستنتج من كلام كراشين أن الإدخال المضبوط يتضمن تلقائياً عدة مستويات من المدخلات "بما في ذلك i و $1-i$ و $1+i$ أيضاً، بعبارة أخرى، طالما أن المعلم أو المتحدث الأصلي لا يتحدث بسرعة كبيرة، ولا يستخدم لغة معقدة جداً مع متعلم ذو مستوى منخفض، فإن حضور المدخلات المفهومة سيكون متوفراً، ويتمكن

¹-Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P22.

²- Ibid, P22.

³- Ibid, P22.

⁴-Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P27.

⁵-Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P23.

المتعلمون بشكل طبيعي من فهم المدخلات واستخدام ما يحتاجونه، فالإكتساب سيأخذ مكانه تلقائياً طالما أنهم يتعرضون لهذه المدخلات الغنية والمفهومة.

وترى فرضية الإدخال أن مُكتسب اللغة الثانية سواء كان طفلاً، أو بالغاً يعتبر مكتسباً تماماً مثل اكتساب اللغة الأولى، كما أن هناك ترتيباً طبيعياً لاكتساب اللغة الثانية كما للغة الأولى، وذلك حسب الفرضية الثانية لنظرية كراشين (فرضية الترتيب الطبيعي)، لذا يمكننا التحدث عن $i+1$ لمكتسبي اللغة الثانية أيضاً، ويمكن أيضاً أن يحصل المكتسبون للغة الثانية على نوع المدخلات المعدلة Modified Input التي يحصل عليها الأطفال.

فالمدخلات المعدلة أو المضبوطة، ومعنى الضبط هنا ليس الضبط الدقيق، إنما الضبط التقريبي كما يقول كراشين: "يُوصى بإدخال مضبوط تقريباً، على عكس المدخلات المضبوطة بدقة، في المحادثة اليومية فنحن عادةً ما نستخدم جميع أنواع البنى، وننظم خطابنا وفقاً لاحتياجاتنا التواصلية، قد نبدأ بالمضارع البسيط، ثم نجيب على السؤال باستخدام صيغة المضارع، ثم نستمر في المحادثة مع السرد في الماضي البسيط"¹، وتوقع فرضية الإدخال أنه في حالة استخدام المتحدثون الأصليين والمدرسون طرقاً وأدوات لجعل المدخلات مفهومة Input Comprehensible؛ بإضافة تعديلات لغوية واستخدام الوسائل التربوية مثل الصور، ووسائل الإيضاح، والاستفادة من معرفة المكتسب للعالم أو محيطه، وتتنبأ فرضية الإدخال أيضاً بأن المدخلات المفهومة Comprehensible Input، الطبيعية، التواصلية، والمضبوطة تقريباً² لها بعض المزايا الحقيقية على المدخلات المضبوطة بدقة، والتي تهدف مباشرة إلى $i+1$ (الكفاءة الحالية + بنية اليوم)، بمعنى آخر هذه المدخلات المفهومة هي مثل تمارين في الفصل تهدف إلى تعليم بنية اليوم.

يختار المدرسون اللغة المناسبة التي يستخدمونها حسب مستوى المتعلمين؛ مثل تبسيط الكلام حتى يناسب المستوى الحالي للمكتسب، وفي غالب الأحيان يستخدمون "فقط البنية التي يتم تحليلها في تلك اللحظة، وهذا ما يسمى "المدخلات المضبوطة بدقة"، أو المدخلات الموجهة Or Input Directed, "Finely Tuned Input" فقط وفق مستوى اكتساب الطلاب، من ناحية أخرى فإن المدخلات التي تم ضبطها بدقة هي بنى فوق مستوى اكتساب الطلاب"³، بعض هذه البنى ستكون أبعد قليلاً من اكتساب مستوى المتعلمين، ومع ذلك هذا لا يعني أنهم لا يستطيعون فهمها.

من أهم مزايا استخدام المدخلات المضبوطة تقريباً أن المتدربين سيكونون عرضة لأفضل أنواع المدخلات، والتي ستكون البنى فيها مراقبة ونستطيع مراجعتها، وتفسر فرضية الإدخال الفترة الصامتة بأن الطفل مباشرة يقوم

¹- Ibrahim Abukhattala, Op.Cit, P130.

²- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P25.

³- Ibrahim Abukhattala, Op.Cit, P130.

بناء الكفاءة في اللغة الثانية عن طريق الاستماع، وعن طريق فهم اللغة من خلال محيطه، "وتظهر القدرة على التحدث من تلقاء نفسها، بعد أن تم تطوير كفاءات كافية من خلال الاستماع والفهم"¹، كما تحذر فرضية الإدخال من أن المتعلمين غالباً ما يطلب منهم الإنتاج مبكراً بلغة ثانية قبل أن يكتسبوا ما يكفي من الكفاءة النحوية باللغة الثانية، أو يكونوا جاهزين فإنهم سيرجعون مرة أخرى إلى قواعد اللغة الأولى، وهو ما ينتج أخطاء النقل والتداخل بين اللغتين.

أي أنهم سيستخدمون القواعد النحوية للغتهم الأولى أثناء تحديثهم باللغة الثانية وبصورة أكثر رسمية، وسوف يستبدل المكتسب بعض قواعد L1 بـ $1+i$ ، وهي قاعدة خاصة باللغة الثانية، إذا كان المكتسب بحاجة إلى $1+i$ للتعبير عن نفسه، ولكنه لم يكتسبها بعد، قد تكون القاعدة L1 المستخدمة مشابهة تماماً للقاعدة $1+i$ L2، ولكنها قد تختلف أيضاً بطرق معينة²، وعندما تكون قواعد L1 و L2 مختلفة يشار إلى الخطأ الناتج في كثير من الأحيان باسم "التداخل" "Interference".

5. فرضية جهاز التصفية الانفعالي (الراشح العاطفي): The Affective Filter Hypothesis

هذه هي الفرضية الرابعة من نظرية كراشين في اكتساب اللغة الثانية، وهي تعالج مدى ارتباط العوامل الخارجية المؤثرة في عملية اكتساب اللغة الثانية، ويرى كراشين أن هناك " مجموعة متنوعة من المتغيرات العاطفية لها ارتباط بالنجاح في اكتساب اللغة الثانية، معظم تلك المتغيرات يمكن وضعها في واحدة من هذه الفئات الثلاث³:
الدافع: عادةً ما يكون المؤدّون الذين لديهم دافع مرتفع أفضل في اكتساب اللغة الثانية (عادة، ولكن ليس دائماً، "تكاملي").

الثقة بالنفس: المؤدّون الذين لديهم ثقة بالنفس وصورة ذاتية جيدة؛ يميلون إلى القيام بعمل أفضل في اكتساب اللغة الثانية.

القلق: يبدو أن القلق المنخفض يؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية، سواء تم قياسه على أنه قلق شخصي أو في حجرة الصف.

وحسب هذه الفرضية فليست جميع المدخلات تصل إلى جهاز اكتساب اللغة The Language Acquisition Device (LAD)⁴، حيث تتعرض هذه المدخلات إلى عملية التصفية في جهاز التصفية العاطفي، والذي يعمل كبوابة تتحكم في كمية المدخلات، فجهاز التصفية العاطفي "يفتح" أو "يغلق" حسب مزاجنا، وهذا

¹ - Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P27.

² - Ibid, P27.

³ - Ibid, P31.

⁴ - Ibrahim Abukhattala, Op.Cit, P130.

يعني أننا إذا كنا مرتاحين وفي بيئة تعليمية ممتعة، فإن المزيد من المدخلات ستصل إلى جهاز اكتساب اللغة LAD، بينما حين نشعر بالتوتر أو نكون في بيئة سلبية فإن جهودنا لتوفير المدخلات ستكون غير مثمرة.

وترسم فرضية جهاز التصفية العاطفي العلاقة بين المتغيرات العاطفية وبين عملية اكتساب اللغة الثانية؛ حيث يختلف مستوى تحصيل المكتسبين حسب اختلاف مستوى أو قوة المُرشحات العاطفية، فالمتعلمون الذين يشعرون بالراحة ولديهم موقف إيجابي تجاه تعلم اللغة تجعل مرشحاتهم منخفضة، مما يسمح بالوصول غير المقيد إلى المدخلات المفهومة¹، في المقابل فإن المكتسبين الذين يشعرون بالتوتر والقلق تقوم أجهزة التصفية العاطفية لديهم بالغلق، ولن تصل إلا كمية قليلة من المدخلات إلى جهاز اكتساب اللغة LAD.

أما أولئك الذين يكون شعورهم بالقلق وعدم الراحة، فلن يميلوا لاكتساب اللغة الثانية، والبحث عن مدخلات أقل فحسب، بل سيكون لديهم أيضًا مرشح عاطفي عالي أو قوي حتى إذا فهموا الرسالة، فلن تصل المدخلات إلى الجزء المسؤول من الدماغ عن اكتساب اللغة، أو جهاز اكتساب اللغة LAD، وأولئك الذين لديهم مواقف أكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الثانية، لن يسعوا فقط للحصول على المزيد من المدخلات، بل سيكون لديهم أيضًا مرشح أقل أو أضعف، وسيكونون أكثر انفتاحًا على المدخلات، وسوف تضرب بعمق²، أي أن درجة الاستيعاب ستكون كبيرة جدًا.

ودائمًا حسب نظرية المراقب يبقى الإدخال Input هو المتغير المسبب الأساسي في اكتساب اللغة الثانية، في حين تعمل المتغيرات العاطفية Affective Variables على تسهيل إعاقة وصول المدخلات إلى جهاز اكتساب اللغة LAD، وربما يكون هذا من أهم التفسيرات التي قدمتها فرضية التصفية لسبب حصول المكتسب على قدر كبير من المدخلات المفهومة، وهذا هو السبب أيضا الذي يدعو إلى ضرورة توفير بيئة اكتساب مناسبة في الفصول الدراسية، بحيث تكون خالية من التوتر والقلق³، فمدرس اللغة الفعال هو شخص يمكنه تقديم المدخلات، والذي يساعد على جعلها مفهومة في حالة قلق منخفضة .

ثانياً:فرضية التفاعل Interaction Hypothesis

تقوم فرضية التفاعل في اكتساب اللغة الثانية SLA على أساس العلاقات التفاعلية بين المتعلمين فيما بينهم، أو مع بيئتهم وقد اعتمدت فرضية التفاعل (IH) على أبحاث علم الإيثولوجيا الإثنية؛ الذي درس كيف يقوم الناطقون

¹- Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P27.

²- Stephen D Krashen, Principles And Practice In Second Language Acquisition, P31.

³- Ibid, P32.

الأصليون بإصلاح الأعطال Breakdowns في التواصل¹، فعلى سبيل المثال يمكن للمتعلمين تعلم لغة ثانية (L2) من خلال عملية التفاعل، بدلاً من مجرد إظهار ما تعلموه بالفعل في التفاعل، أي أن المتعلم يستطيع أن يكتسب لغته من خلال تفاعله مع الناطقين الأصليين في البيئة التعليمية للغة المستهدفة.

ويشير التفاعل إلى المحادثات بين المتعلمين والأطراف الأخرى في عملية المحادثة، سواء كانت هذه الأطراف متعلمين مثلهم للغة ثانية، أو ناطقين أصليين للغة المستهدفة، وتركز فرضية التفاعل على كيفية تأثير هذه التفاعلات على الاكتساب، وتؤمن فرضية التفاعل بأن الاكتساب يعتمد على المدخلات؛ مثلها مثل جميع نماذج ونظريات السائدة، كما أن بيانات المتعلمين توجد في لغة التواصل التي يتعرضون لها²، لكن فرضية التفاعل تدعو إلى ما هو أبعد مما ذهب إليه بقية الفرضيات السائدة في اكتساب اللغة الثانية SLA، وتدعي أنه من خلال التفاعلات قد يتم توجيه المتعلمين إلى ملاحظة أشياء لا يفعلونها³، ويمكن أن تؤثر هذه الملاحظة على الاكتساب.

والتفاعل حسب رود إليس Rod Ellis "نعني به شيئين مختلفين تماماً، بشكل عام يستخدم المصطلح للإشارة إلى التفاعل الشخصي التي ينشأ أثناء التواصل وجهًا لوجه"⁴، أي نشاط التفاعل الذي يحدث أثناء محادثة أشخاص آخرين، وهو تفاعل خارجي بين الأشخاص، أما الشيء الثاني فهو تفاعل ذاتي داخلي حيث "يشير أيضًا إلى النشاط الشخصي المتضمن في المعالجة العقلية"⁵، أي النشاط التفاعلي المصاحب لعملية معالجة المدخلات في ذهن المتعلم، "علاوة على ذلك فالنشاط الذاتي والتفاعل بين الأشخاص مرتبطان ارتباطًا وثيقًا فيما يتعلق باستخدامنا واكتسابنا للغة، وهذا يعني أن التفاعل الذاتي مطلوب من أجل التفاعل بين الأشخاص، وكذلك التفاعل بين الأشخاص يحفز العمليات الشخصية، بما في ذلك الذين يشاركون في اكتساب اللغة.

والمبدأ الأساسي لفرضية التفاعل أنه من خلال المدخلات والتفاعل بين المتعلمين والمحاورين؛ "إن متعلمي اللغة لديهم فرص لملاحظة الاختلافات بين صيغهم في اللغة الهدف ولغة شركائهم في المحادثة"⁶، هذه المقارنة التي تنشأ لديهم من خلال عملية التفاعل تدفعهم إلى اكتشاف أخطاءهم، وتلقي التصحيحات أثناء عملية المحادثة،

¹ - Rod Ellis, Learning A Second Language Through Interaction, Volume 17, University Of Auckland, 1999, John Benjamins Publishing Co. • P.O.Box 75577 • 1070 an Amsterdam • the Netherlands, John Benjamins North America • P.O.Box 27519 • Philadelphia Pa 19118-0519 • USA, P03.

² - Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms in Second Language Acquisition, P99.

³ - Ibid, P99.

⁴ - Rod Ellis, Learning A Second Language Through Interaction, P3.

⁵ - Ibid, P03.

⁶ - Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, Michigan State University /Georgetown University, Journal: AILA Review, Volume:19, Year:2006, AILA Review 19 (2006), Issn 1461-0213 / E-Issn 1570-5595 © John Benjamins Publishing Company, P03.

"كما يتلقون أيضاً تغذية راجعة (ملاحظات) تعمل على تعديل المدخلات اللغوية التي يتلقونها مما يدفعهم إلى تعديل مخرجاتهم أثناء المحادثة.

فرضية التفاعل انطلقت من فرضية الإدخال Input Hypothesis، وفرضية الإخراج Output Hypothesis وتشمل جوانب منهما، لأن متعلم اللغة يتلقى مدخلات جاهزة من معلميه أو مدخلات معدلة من خلال تفاعله مع محاوريه، كما أن للتفاعل دور كبير في إنتاج مخرجات سليمة أو تعديلها إن كانت غير سليمة، فيما يشكل تغذية راجعة بالنسبة للمتعلم، "فمنهج التفاعل يأخذ في الاعتبار التعرض للغة (المدخلات)، إنتاج اللغة (المخرجات)، وردود الفعل (التغذية الراجعة) على الإنتاج (من خلال التفاعل) كتركيب مهمة لفهم كيفية تعلم اللغة الثانية"¹، ويكون تأثير عملية التفاعل عن طريق انسياق المتعلمين إلى ملاحظة الأشياء التي يمكن أن تحدث بعدة طرق منها ما يلي:

تعديلات الإدخال Input Modifications: "يقوم المتحدث الآخر بضبط حديثه بسبب الصعوبات الملحوظة في فهم المتعلم"²، حيث يُبَسِّطُ العبارات وأسلوب المحادثة بحيث تكون اللغة مفهومة لدى المتعلم مما يُمكنه من تلقي مدخلات مفهومة.

التغذية الراجعة Feedback: "يشير المتحدث الآخر بطريقة ما إلى أن المتعلم أنتج شيئاً لا يشبه إنتاج المتحدث الأصلي"³، مما يشير لدى المتعلم حساسية للخطأ ويدفعه إلى التصحيح سواء في تلك اللحظة أو في إنتاجاته اللاحقة.

وفرضية التفاعل IH تهتم بنوع معين من التفاعل؛ ذلك الذي أصبح معروفاً باسم التفاوض على المعنى Negotiation Of Meaning، وهو يتعلق بتبادلات المحادثة التي تنشأ عندما يسعى المحاورون إلى منع حدوث مأزق في التواصل، أو لمعالجة المأزق الفعلي الذي نشأ"⁴، وتتضمن هذه التبادلات تعديلات تفاعلية Interactional Modifications؛⁵ أي تغييرات في بنية المحادثة لاستيعاب مشاكل التفاهم المحتملة أو الفعلية.

وهي عكس تعديلات المدخلات Input Modifications الموجودة في حديث الناطق غير الأصلي، أي التغييرات النحوية وغير النحوية في الخصائص الشكلية للأقوال الموجهة للمتعلمين، وقد تنشأ مثل هذه التعديلات نتيجة تعديل تفاعلي Modification Interactional، ولكن يمكن أن تحدث أيضاً في الخطاب الأحادي Monologic Discourse"⁶، ووفقاً لفاريوس وجاس Varonis And Gass؛ فإن التبادلات الحوارية

¹- Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P03.

²- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P99.

³- Ibid. P99.

⁴- Rod Ellis, Learning A Second Language Through Interaction, P03.

⁵- Ibid, P04.

⁶- Ibid, P04.

Conversational Exchanges تتضمن مشاكل الاتصال التي لها بنية محددة، وتتضمن مرحلتين محفز وقرار¹ Trigger Resolution and ويمكن تقسيمها إلى مؤشر الاستجابة ورد الفعل الاختياري للاستجابة. ويتم إنجاز عمليات التبادل من خلال مجموعة متنوعة من استراتيجيات المحادثة، مثل فحوصات الفهم Comprehension Checks والتي يمكن أن تعمل على تجنب المشاكل المحتملة، وفحوصات التأكيد Confirmation Checks، وطلبات الإيضاح Requests For Clarification التي تستخدم للتعامل مع المشاكل التي نشأت، غالبًا ما تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى تعديل المدخلات، أي المدخلات التي تم تعديلها لتسهيل فهم المحاورين²، ويستخدم الطالب الأول فحص التأكيد للإشارة إلى مشكلة في الاتصال وفي العملية تعدل "الناتج" بإعادة إنتاجها بالشكل الصحيح.

Student 1: And what is your mmm father's job?

Student 2: My father is now retire. محفز Trigger

Student 1: Retired? الإشارة إلى المشكل Indicator of problem

Student 2: Yes. استجابة Resolution : Response

Student 1: Oh, yes. ردة فعل Reaction

وقد ميز كل من سوزان جاس ومريوس فارينيس Susan M. Gass And Evangeline Marios Varonis

بين نوعين من تفاعلات المحادثة حسب الانتماء اللغوي للطرف الآخر:

أ. محادثة ناطق أصلي مع ناطق غير أصلي: من خلال الدراسات التي اهتمت بتفاعلات المحادثة أظهرت تمييزًا واضحًا بين عدة مصطلحات كانت تبدو وكأنها تعبر عن شيء واحد، هذا التمييز وقع بين "المدخلات المعدلة Modified Input، أو حديث الأجنبي Foreigner Talk، والتفاعل المعدل Modified Interaction، التفريق بين الحديث المعدل الموجه للمتعلم والبنية المعدلة من المحادثة نفسها"³، فالمدخلات المعدلة قصد فيها التعديل وهي موجهة للمتعلم، أما البنية المعدلة من المحادثة فهي كانت نتيجة التفاعلات المعدلة من المحادثة نفسها بغير قصد مسبق.

وحسب سوزان جاس ومريوس فارينيس فقد أظهرت هذه الدراسات أن المحادثات التي تشمل المتحدثين غير الأصليين (NNSs)؛ فيها من هذه التعديلات أكثر من المحادثات التي بين متحدثين أصليين (NS)، وذلك لسببين⁴: أولاً تساعد هذه الأجهزة في تجنب مشاكل المحادثة، وثانياً أنها تخدم وظيفة إصلاح الخطاب عندما تحدث مشكلة.

¹ - Rod Ellis, Learning A Second Language Through Interaction, P04.

² - Ibid, P04.

³ - Susan M. Gass And Evangeline Marios Varonis, Input, Interaction, An Second Language Production, P284.

⁴ - Ibid, P285.

وتعمل تعديلات المحادثة إلى فهم أفضل لذلك تسهل الاكتساب، لأن عملية التفاوض على المعنى التي تصاحب تفاعلات المحادثة تؤدي إلى ترسيخ المفاهيم والمعاني في ذهن المتعلم وربطها بأشكالها اللغوية، ولهذا فالتفاوض يزيد من احتمالية أن تكون اللغة المستخدمة في التفاوض مفيدة للمتعلم لتطوير لغته الثانية L2.

ب. محادثة ناطق غير أصلي مع ناطق غير أصلي آخر: إذا كانت تفاعلات المحادثة التي تكون بين متعلمي اللغة الثانية، والناطقين الأصليين لهذه اللغة مفيدة للاكتساب، فإن هناك نوع آخر من التفاعلات التي تكون بين المتعلمين الذين هم بالضرورة ناطقين غير أصليين للغة المستهدفة، ومتحدثين غير أصليين سواء كانوا من المتعلمين مثلهم، أو من محاورين لغاتهم الأصلية تختلف، "حتى الآن تعاملنا بشكل أساسي مع الأبحاث التي تتعامل مع تفاعلات المتحدثين الأصليين، والمتحدثين غير أصليين، هناك مجال آخر يجد فيه المتحدثون غير الأصليين وبشكل متكرر أنفسهم في محادثات مع غيرهم من المتحدثين غير أصليين مثلهم، هناك دليل على أن التغييرات التي يقومون بها نتيجة للتفاعل تكون في اتجاه اللغة الهدف"¹، فالتغيرات التي تحدث تكون نتيجة التفاعل بينهم، وتكون دائما في اتجاه اللغة الهدف، بمعنى أن التغيرات والتصحيحات الناتجة عن تفاعلات المحادثة بين متعلمين غير أصليين ومتحدثين غير أصليين، تكون دائما في اتجاه تحسين الكفاءة في اللغة الهدف، وبالتالي فهذه التفاعلات تساعد وتسهل عملية اكتساب اللغة الثانية.

قدم جاس وفارونيس بيانات من تفاعلات ناطقين غير أصليين مع ناطقين غير أصليين آخرين، تظهر أن النموذج المصمم بشكل صحيح من قبل متحدث غير أصلي؛ كثيرا ما أدى إلى تغييرات من قبل متحدثين غير أصليين في الجهة الأخرى، على الرغم من أنه غالبًا ما حدثت التغييرات في وقت لاحق من الخطاب²، فالتغيرات التفاعلية تحدث بصفة آنية، أو بصفة لاحقة باعتبارها تغذية راجعة؛ من خلال تذكر الملاحظات التي يتلقاها المتعلم من الطرف المحاور، وهو يدل على أن تلك الملاحظات للأخطاء الناتجة عن المحادثة التفاعلية تبقى راسخة في الذهن، كما أن أثرها التصحيحي يبقى محفوظا في الذاكرة لمدة طويلة، وقد لا يعاود المتعلم الوقوع في ذلك الخطأ.

ووجد جاس وفارونيس أن 89% من جميع التعديلات التي تم إجراؤها كنتيجة للتفاعل، والتي كانت اتجاه اللغة الهدف، وشمل ذلك التغييرات المدججة التي تحدث على الفور، بالإضافة إلى تلك التي تحدث بعد فترة من الزمن، علاوة على ذلك لاحظ أمثلة إضافية لما يسميه "أخطاء التصحيح" "Incorrections"³، فالتصحيحات لا تكون دائما إيجابية في اتجاه اللغة الهدف مادامت تأتي من متحدثين غير أصليين، فقد تكون تصحيحات خاطئة لكنها

¹- Susan M. Gass And Evangeline Marios Varonis, Input, Interaction, An Second Language Production, P286.

²- Ibid, P286.

³- Ibid, P286.

حسب جاس وفارونيس فالمتحدث الأصلي لا يقبلها، ويبقى يحافظ على الشكل الأولي الذي كان لديه في الاستخدام الأصلي، ففي حالة إذا ما " قدم أحد المتحدثين غير الأصليين NNSs تصحيحاً غير صحيح، في كل هذه الحالات، فالمتحدث غير الأصلي NNSs لا يقبل هذا التصحيح، ويبقى يحتفظ بالشكل الذي كان لديه في الاستخدام الأصل¹.

هذه التصحيحات تتضمن عادة تبادلات أو تغييرات يطلق عليها "تعديلات تفاعلية Interactional Modifications، أي تغييرات في بنية المحادثة لاستيعاب مشاكل الفهم المحتملة أو الفعلية²، وهي تتناقض مع تعديلات المدخلات الموجودة في حديث الناطق غير الأصلي؛ أي التغييرات النحوية، وفي بعض الأحيان غير النحوية في الخصائص الشكلية الرسمية للأقوال الموجهة للمتعلمين، فتعديلات المدخلات تكون في حديث الأجنبي أو متعلم اللغة الثانية، وهو حتماً ناطق أو متحدث غير أصلي في بيئة رسمية، مثل المدرسة أو الجامعة، كما أن التعديل يكون مدروس ومخطط له مسبقاً، ويمس البنية الشكلية والرسمية للغة؛ أي قواعد اللغة سواء النحوية، الصوتية، التركيبية أو غيرها، أما التعديلات التفاعلية فهي تكون في بيئة تفاعلية غير رسمية، كما أن التعديلات تأتي بطريقة مباشرة وغير مدروسة تماشياً مع تطور المحادثة، وهي تمس بنية المحادثة نفسها، وتنشأ مثل هذه التعديلات نتيجة تعديل تفاعلي، ولكن يمكن أن تحدث أيضاً في الخطاب الأحادي (الذاتي).

يشير العديد من الباحثين أيضاً إلى عمليات انتباه المتعلمين Attentional Processes، مثلاً جاس Gass يرى بأن البحث التفاعلي " يأخذ نقطة انطلاقه من افتراض أن تعلم اللغة يتم تحفيزه عن طريق الضغط التواصلي Communicative Pressure، ويفحص العلاقة بين التواصل والاكتساب والآليات³، فالضغط التواصلي يفحص درجة الاكتساب لدى المتعلم من خلال توظيف كفاءته المكتسبة في الأداء التواصلي، كما أنه يفحص الآليات Mechanism التي تصاحب الأداء في المحادثة التفاعلية.

ويرى كل من جاس ومكاي Susan Gass And Alison Mackey⁴ أنّ المساهمات البيئية في الاكتساب يتم الاستعانة بها من خلال الانتباه الانتقائي، وقدرة معالجة اللغة الثانية L2 المتطور لدى المتعلم، حيث يتم جمع هذه الموارد معاً بشكل مفيد أثناء التفاوض على المعنى.

قد تساهم التغذية الراجعة السلبية التي يتلقاها المتعلم أثناء العملية التفاعلية على تطوير اكتساب اللغة الثانية، بما تساهم فيه من حفظ تلك الردود السلبية في ذاكرة المتعلم، وما تشكله من تحفزات انتقامية على تجاوز تلك

¹- Susan M. Gass And Evangeline Marios Varonis, Input, Interaction, An Second Language Production, P288.

²- Rod Ellis, Learning A Second Language Through Interaction, P03.

³- Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P04.

⁴- Ibid, P04.

الأخطاء المؤشر عليها في تلك الردود السلبية، من خلال التركيز على المخرجات والدافعية، ويحتاج المتعلمون أيضا إلى التركيز على إنتاجهم اللغوي، كما أنهم يحتاجون أيضا إلى التحفيز للاستفادة من مواردهم¹، كما يلزمهم توسيع قدراتهم اللغوية إلى أقصى حد، وهم في حاجة للتأمل في مخرجاتهم، والنظر في طرق تعديلها لتعزيز قابلية الفهم والملاءمة والدقة.

يُعد تفاعل المحادثة Conversational Interaction، إلى جانب المدخلات شيئين أساسيين بالنسبة لمنهج التفاعل في فهم اكتساب اللغة الثانية، ويرون أن التفاعل مفيد في المحادثات فيما بين المتعلمين أنفسهم، أو بين المتعلمين والمتحدثين الأصليين، أو مع المتحدثين بطلاقة²، ويكون التفاعل مفيدا بين المتعلمين أنفسهم باعتبارهم ناطقين غير أصليين، حيث يتم التفاوض على المعنى من أجل إيجاد الأشكال التعبيرية المناسبة أثناء المحادثة في وقت آني محدود، الشيء الذي يعزز قدرة الأداء، وخاصة الأتمتة أو التلقائية في الأداء، كما أن تفاعل المحادثة يكون مفيدا أيضا حين يكون الطرف الآخر من المحادثة متحدثين أصليين، أو متحدثين بطلاقة من غير متحدثين أصليين، حيث تُشكل ملاحظاتهم وردود أفعالهم كمؤشرات لتغذية راجعة بالنسبة للمتعلمين، وتُصبح تلك المؤشرات والتصحيحات كمدخلات معدلة تساهم في تطوير معالجة اللغة الثانية لدى المتعلم، حتى وإن كانت مدخلات آنية غير مدروسة ولكنها مفيدة جدا للاكتساب.

ووفقاً لفرضية التفاعل كل من تعديلات الإدخال، وردود الفعل "يمكنهما أن يجلبا شيئاً ما في المدخلات إلى التركيز البؤري للمتعلم The Learner's Focal Attention في لحظة معينة، مما يتيح فرصة لإدراك ومعالجة بعض القطع من اللغة التي قد تُفوت المتعلم بطريقة ما، وفيما يلي تفاعل حدث في غرفة خلع الملابس للرجال بعد مباراة تنس، بوب هو المتحدث الأصلي وتوم ليس متحدثاً أصلياً للإنجليزية (من خلفية الصينية لغته الأولى L1)³:

Bob: So where's Dave?

Tom: He vacation.

Bob: He's on vacation?

Tom: Yes, on vacation.

بوب: أين ديف؟

توم: هو إجازة.

بوب: إنه في إجازة؟

توم: نعم، في إجازة.

¹- Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, P04.

²- Ibid, P06.

³- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms in Second Language Acquisition, P100.

في هذا التفاعل، أنتج توم جملة غير أصلية Non-Native Sentence "هو إجازة"، بوب استجاب بما يسمى فحص التأكيد Confirmation Check، باستخدام التنغيم المتصاعد، وأراد أن يرى ما إذا كان يفهم توم بشكل صحيح: "إنه في إجازة؟" نستطيع أن نستنتج من التبادل أن "فحص التأكيد" Confirmation Check هذا قد يجلب حرف الجر "on" إلى التركيز البؤري Focal Attention لتوم، لكن ليس الفعل المتعارف عليه في نهاية حرف الجر "on"، ومن ثم يكرر توم حرف الجر، في هذه الجملة، فإن "فحص التأكيد" هو نوع من "التغذية الراجعة للمحادثة" Conversational Feedback للمتعلم، ومثل هذه التغذية الراجعة فهي توفر معلومات تفيد بأن شيئاً ما لم يكن صحيحاً تماماً، ولكن في الوقت نفسه هو جزء طبيعي من المحادثة ولا يُنظر إليه على أنه تصحيح خطأ. وعلى الرغم من النتائج الواعدة لمثل هذا البحث، فإن تأثير التفاعل على الاكتساب لا يزال مثيراً للجدل، "شكك ساتو (1986) في وجود علاقة إيجابية مباشرة، من خلال فحصه للغة الإنجليزية لصبيين فيتناميين، ووجد أنه لا تدخلات المتحدثين الأصليين NS الخاصة بالأولاد، ولا التفاعل الطبيعي بينهم وبين المتحدث الأصلي المحاور لهم انعكس في زيادة الكفاءة اللغوية"¹.

ثالثاً. فرضية التحليل التقابلي Contrastive Analysis Hypothesis

التحليل التقابلي هو منهجية في البحث، ينطلق من البحث في أوجه التشابه في المعنى بين لغتين أو أكثر، ويسعى إلى تحديد الطرق المختلفة التي تكون بها هذه المعاني المتشابهة أو المشتركة معبراً عنها بلغات مختلفة، وقد ظهر مع اندلاع الحرب العالمية الثانية، حين نشأت حاجة الولايات المتحدة لتكون قادرة على التواصل مع كل من الحلفاء والأعداء، لذلك تعاون اللغويون البنيويون، علماء مناهج التدريس، وعلماء النفس السلوكي لابتكار الأساليب والتقنيات التعليمية الأكثر فعالية واقتصادية لتدريس اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويرى دعاة فرضية التحليل التقابلي، أن المواد الأكثر فعالية وقابلية لتدريس اللغات الأجنبية هي التي تكون القائمة على الدراسات التقابلية²، وكان الاعتقاد السائد في تلك المرحلة ينظر إلى هذا المنهج على أنه جزء مهم ومتكامل في تدريس اللغة الثانية، حيث كان يعتبر التحليل التقابلي الحل النهائي لجميع مشاكل تدريس اللغة.

ومن أهم مبادئ هذا المنهج ادعاء أصحابه بقدرته على التنبؤ بأخطاء المتعلمين؛ حيث أن أغلبية الأبحاث والدراسات التقابلية التي أجريت في كل من أمريكا وأوروبا، كانت في الأساس تهدف إلى التنبؤ بصعوبات الاكتساب، وحل أخطاء المتعلمين، و"كانت فرضية التحليل التقابلي فرضية سائدة قبل الثمانينيات وهي التي تنبأت بصعوبات الاكتساب"³.

¹- Susan M. Gass and Evangeline Marios Varonis, Input, Interaction, a Second Language Production, P285.

²- Mohammad Hossein Keshavarz, Contrastive Analysis And Error Analysis, New Edition, 2011, RAHNAMA PRESS, Telran, Iran, P58., P03.

³- Bill VanPatten and Alessandro G.Benati, Key Terms in Second Language Acquisition, P76.

ومن مبادئها أيضا أنها ترى أن التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية يسهل عملية الاكتساب؛ حيث ترى هذه الفرضية أنه في حالة وجود تشابه بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الثانية المستهدفة بالتعلم فإنّ "الاكتساب سيكون أسهل، مقارنة بالحالات التي تكون فيها اختلافات وتباينات بين اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2"¹، وهذا يعني أن اللغات التي تكون من أصل واحد، أو لها قرابة بلغة المتعلم الأم فاكتمالها يكون أسهل، بعكس اللغات التي تكون قرابتها بعيدة عن لغة المتعلم الأولى.

وقد ظهرت نسختان رئيسيتان من هذه الفرضية: نسخة الموقف الضعيف ونسخة الموقف القوي، فالموقف القوي يرى أنه يمكن التنبؤ بجميع أخطاء متعلمي اللغة الثانية؛ من خلال تحليل الاختلافات بين اللغة الأولى L1 واللغة الهدف، ووجدوا أن السبب الرئيسي للصعوبة والخطأ في تعلم اللغة الثانية يعود إلى الاختلافات الموجودة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، و"عبارة أخرى كانت "المشكلة" الحقيقية والوحيدة في الاكتساب هي النقل Transfer، حيث ينطوي النقل الإيجابي Positive Transfer على تطابق أو تشابه، وينطوي النقل السلبي Negative Transfer على اختلافات"²، فالنقل الإيجابي ينتج عنه نجاح الاكتساب، والنقل السلبي ينتج عنه الأخطاء.

وقد لاقت فرضية التحليل التقابلي اهتماما كبيرا من الدارسين في بدايتها، ثم بدأت تفقد بريقها حين أظهرت الدراسات الميدانية أن أخطاء متعلمي اللغة الثانية "لم تكن نتيجة النقل فقط، وبدت هذه الأخطاء إما مثل تلك التي يتعلمها الأطفال في اللغة الأولى، على الرغم من أننا لا نطلق على ما يفعله الأطفال "أخطاء"³، أو تعود مصادرها إلى عوامل أخرى، كما وجد الباحثون أن التشابه والقرب بين لغة المتعلم الأولى، واللغة الثانية يمكن أن يتسبب في أخطاء يصعب معالجتها، كما أن أصحاب هذه الفرضية يدعون أنهم يستطيعون التنبؤ بمعظم الأخطاء، فقد بينت الأبحاث أن "بعض الأخطاء التي تنبأت بها فرضية التحليل التقابلي لم تحدث في الخطاب الذي حله الباحثون"⁴، لذلك فإن تمت صياغة النسخة الثانية - الموقف الضعيف - وأكد هذا الموقف أهمية تحليل الأخطاء المتكررة للمتعلمين على أنها بعضها فقط يمكن أن تعود للنقل، وليس كلها وتخلت بذلك عن الموقف المتشدد، أو القوي لهذه الفرضية، والذي أرجع جميع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية إلى النقل من اللغة الأولى.

¹- Bill VanPatten and Alessandro G.Benati, Key Terms in Second Language Acquisition, P76.

²- Ibid, P76.

³- Ibid, P77.

⁴- Ibid, P77.

رابعاً. فرضية البناء الإبداعي Creative Construction Hypothesis

ظهرت فرضية البناء الإبداعي كنقد للنظرية السلوكية، وخاصة فرضية التحليل التقابلي التي خرجت من رحمها، تعتبر فرضية البناء الإبداعي أن اكتساب اللغة الثانية (SLA) تشبه إلى حد كبير اكتساب اللغة الأولى L1، ولا فرق بينهما تقريباً، "فاكتساب اللغة الثانية هو عملية يقوم فيها المتعلمون بوضع فرضيات غير واعية على أساس المدخلات التي يحصلون عليها من البيئة"¹، وتنظر فرضية البناء الإبداعي إلى الاكتساب باعتباره عملية داخلية يقودها المتعلم ليبدع لغته، "مسترشداً بآليات فطرية غير خاضعة للتأثيرات الخارجية مثل التعليم، والتلقين في الفصول الدراسية، والتغذية الراجعة التصحيحية.

ومن أهم مبادئها "مبدأ L1=L2"، أي أن اكتساب اللغة الثانية هو نفسه اكتساب اللغة الأولى، فهما في الأساس متماثلان من حيث شروط وكيفية حدوث الاكتساب، فالمتعلم يعتمد على البيئة في إبداع لغته باعتماده على آليات فطرية، ويلعب التعليم في الفصول الدراسية والتغذية الراجعة التصحيحية التي يتلقاها من خلال العملية التواصلية دور المرشد والموجه لعملية الاكتساب.

كما تقول فرضية البناء الإبداعي "بمبدأ النقل القوي"؛ حيث أن هذه الفرضية انطلقت من دراسات البنيات أو المورفيمات Morpheme Studies، وترى أن المتعلمين مهما تعددت خلفيات لغاتهم الأولى L1؛ فإنهم يكتسبون خصائص اللغة الثانية بنفس الترتيب، وطرحوا بذلك فرضية النقل القوي من لغاتهم الأولى، أي أن كل فئة من متعلمي اللغة الثانية، والتي لغتهم الأولى واحدة لهم نفس ترتيب وتسلسل الاكتساب، كما أنهم يميلون إلى اتباع نفس مراحل اكتساب بنية أو شكل، وبالتالي كانت السمات الرئيسية لفرضية البناء²:

1- نقل قوي من اللغة الأولى L1.

2- يوجد قواعد عالمية فطرية في تسلسل الاكتساب.

وُرجع هذه الفرضية اكتساب خصائص اللغة إلى الآليات الفطرية الخاصة بالطفل، وهي الآليات التي يسترشد بها في اكتشافه لقواعد اللغة التي يتعرض لها، وبعبارة أخرى لا يقلد الأطفال مجرد كلام الكبار فقط؛ بل يبنون ويضعون قواعد خاصة بهم تكون أبسط من قواعد البالغين، ومع مرور الوقت "عدم التطابق" "Mismatch" الموجود بين الأشكال التي يطورها الطفل، والأشكال المتطورة من قواعد اللغة لدى البالغين تتضاءل وتختفي تدريجياً، عن طريق التعليمات الصريحة أو المباشرة، أو التعزيز الإيجابي للأشكال الصحيحة، أو تصحيح الأشكال غير الصحيحة³،

¹- Bill VanPatten and Alessandro G.Benati, Key Terms in Second Language Acquisition, P77.

²- Heidi C.Dulay And Marina K. Burt, Errors And Strategies In Child Second Language Acquisition, Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL Quarterly, Vol. 8, No. 2 (Jun,1974), P129.

³- Ibid, P129.

بمعنى أن الأطفال أثناء اكتسابهم للغة الثانية يبدعون قواعد خاصة بهم، ومع الوقت وعن طريق مساعدة التعليم والتعزيز الإيجابي للأشكال الصحيحة، يُطوّر الأطفال تسلسلا يتطابق مع قواعد الأشكال الموجودة عند الكبار، وهي القواعد التي يعتقد أنها القواعد والأشكال السليمة للغة ما مستهدفة بالاكتساب.

خامسا: فرضية الاختلاف الأساسي Fundamental Difference Hypothesis

مصطلح الاختلاف الأساسي FDH يشير إلى مجموعة من المقترحات البديلة ذات الصلة باللغة الأولى، وطبيعة نظام اكتساب اللغة الثانية؛ لأنه يقترح أن اكتساب اللغة الثانية (SLA) مختلف من طرق أساسية Different In Fundamental Ways؛ في الشرح Explanandum وفي التفسيرات Explanans¹، ويمكن أن يشملهما معا. وترى فرضية الاختلاف الأساسي (FDH) أن اكتساب اللغة الأولى، واكتساب اللغة الثانية للبالغين يختلف اختلافاً جوهرياً بعكس فرضية البناء الإبداعي والتي ترى أن اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية متماثل من حيث طرق وآليات تسلسل الاكتساب، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل حول اكتساب اللغة الثانية (SLA)، والتي تظهر من خلال الآتي²:

- يحقق الأطفال دائماً المعرفة النحوية الكاملة الخاصة بلغتهم الأولى، في حين أن متعلمي اللغة الثانية البالغين نادراً ما يحققون النجاح الكامل، أو الكفاءة الكاملة في اللغة الهدف، وخير دليل على ذلك أن التحجر اللغوي؛ وهو فشل الاكتساب موجود في اكتساب اللغة الثانية ولا يوجد في اكتساب اللغة الأم، كما أن متعلمي اللغة الثانية لا يمكنهم أبداً أن يصبحوا مثل الناطقين الأصليين.

- على عكس اكتساب اللغة الأولى، والذي ينجح بشكل شامل مع جميع الأطفال؛ أي أن جميع الناطقين الأصليين يلتقون على نفس التمثيل العقلي فيما يتعلق بالخصائص الشكلية للغة، عكس متعلمي اللغة الثانية البالغين الذي أظهروا تبايناً كبيراً في نجاحهم في تعلم اللغة.

- اكتساب اللغة الأولى مقيد وموجه بآليات فطرية؛ أي القواعد العامة ولا يتأثر بالعوامل الخارجية، في حين أن اكتساب اللغة خاصة مع البالغين، يتأثر بـ (1) بالنقل من اللغة الأولى L1، (2) الفروق الفردية، و(3) سياقات التواصل الاجتماعي للتعلم.

ومن أهم مبادئ هذه الفرضية هي أنّ اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى يختلفان اختلافاً جذرياً، يرى أنصار فرضية الاختلاف الأساسي FDH أن اكتساب اللغة الأولى، واكتساب اللغة الثانية لا يمكن أن يكون

¹- Robert Bley-Vroman, The Evolving Context Of The Fundamental Difference Hypothesis, 2009 Cambridge University Press 0272-2631/09, Ssla, 31, 175-198, Printed In The United States Of America. Doi:10.1017/S0272263109090275, P176.

²- Bill VanPatten and Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P98.

هو نفسه وبالتالي فهو مختلف، ويرون أنه إذا كان اكتساب الطفل اللغة الأولى L1 يسترشد بالآليات الفطرية Innate Mechanisms، فإن اكتساب اللغة الثانية للبالغين يسترشد بالإدراك العام للتعليم General Cognitive Learning، أو مبادئ حل المشكلات Problem Solving Principles، وليس بأي معرفة لغوية فطرية، وبالتالي يشير ضمناً FDH إلى أنه ربما تكون هناك فترة حرجة Critical Period لاكتساب اللغة¹، وبعد ذلك أشياء مثل القواعد العامة Universal Grammar، والآليات الفطرية لم يعد لها دور مهم في تعلم لغة ثانية، ومنشئ الفرضية، والاسم الأكثر ارتباطاً بـ FDH هو روبرت بلي فرومان Robert Bley-Vroman.

ومن أهم مبادئ هذه الفرضية ما يسمى بالموثوقية Reliability، حيث أن الأطفال دائماً ما ينجحون في تعلم اللغة الأولى أو اللغة الأم، في حين أن هناك تباينات في نجاح البالغين في تعلم اللغة الثانية، وهو ما يصطلح عليه عدم الموثوقية (un)reliability للكبار في تعلم اللغة الثانية، والدليل على ذلك وجود التحجر في اكتساب اللغة الثانية وانعدامه لدى الأطفال في تعلم اللغة الأولى وهو ما يعرف بالموثوقية Reliability في تعلم اللغة الأم. ومن أهم مبادئها أيضاً ما يصطلح عليه بالتقارب Convergence، حيث يصل الأطفال في اكتسابهم للغة الأولى إلى معرفة نحوية كاملة متقاربة بينهم؛ "وينتهي الأمر بالأطفال بأنظمة مشابهة لتلك التي عند الآخرين في نفس مجتمع الكلام في المصطلحات الأصلية"²، عكس الكفاءة النحوية المتباينة لدى الكبار في اكتساب اللغة الثانية، فهي تخضع للنجاح والفشل والتماثل والتغير، فهي حتماً لن تكون متقاربة، فالتقارب هو العلاقة بين القواعد النحوية المكتسبة للمتعلمين الذين تعرضوا لنفس اللغة الهدف، في المقابل فالموثوقية هي العلاقة بين القواعد النحوية المستهدفة والقواعد النحوية المكتسبة³، فالتقارب Convergence هو الخاصية المميزة الثانية لاكتساب اللغة الأولى بالإضافة إلى خاصية الموثوقية، في حين أن اللاتقارب Nonconvergence هو الخاصية المميزة الثانية لاكتساب اللغة الثانية بالإضافة إلى خاصية عدم الموثوقية.

سادساً:فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis

ترى فرضية الملاحظة أن العناصر اللغوية الوحيدة في المدخلات التي يمكن للمتعلمين اكتسابها هي تلك العناصر التي اكتسبوها من خلال الملاحظة، أي العناصر التي أعاروها انتباههم وأدركوها بوعيهم، والاسم الأكثر ارتباطاً بهذه الفرضية وهو الذي يُنسب إليه مصطلح الملاحظة هو ريتشارد دبليو شميدت Richard W.Schmidt، ويرى شميدت أن المتعلمين لديهم مستوى معيناً من الوعي والانتباه Attention في التعلم، وهو يقارن هذا بالتعلم

¹- Robert Bley-Vroman, Op.Cit, P176.

²- Ibid, P177.

³- Ibid, P178.

الضمني Implicit Learning، أو التعلم بدون وعي، أو التعلم اللاشعوري Learning Subliminal¹، هذه المصطلحات التي ظهرت أولاً عند ستيفن كراشين في نظرية المراقب، وشيدت أقام فرضية الملاحظة كرد فعل على فكرة كراشين أن الاكتساب مُتضمن في التعلم اللاواعي Subconscious Learning، في حين يرى شيدت أن التعلم متضمن في الوعي، ويعتمد على الانتباه والملاحظة.

من أهم المبادئ التي قامت عليها هذه الفرضية **التعلم العرضي** Incidental Learningnng للغة الأولى **والتعلم المُتعمد** للغة الثانية Intentional Learning، ويرى أنصار هذه الفرضية أن التعلم العرضي اللاواعي قد يكون نافعا لتعلم الأطفال لغتهم الأولى، ولكن التعلم المتعمد والواعي أكثر فعالية في تعلم الكبار للغة الثانية، فعندما يتحدث المرء عن تعلم شيء ما دون وعي فإنه غالباً ما يعني أن شيئاً ما تم تعلمه عن غير قصد، كنتيجة ثانوية لعمل شيء آخر، ويكتسب الأطفال قواعد لغتهم الأولى دون وعي بهذا المعنى كنتاج ثانوي By-Product² للتواصل والتنشئة الاجتماعية، قد يرغب متعلمو اللغة الثانية الكبار في تعلم القواعد، أو قد يريد معلمهم منهم ذلك، ولكن ربما يكون تعلم الكبار أكثر فاعلية أيضاً عندما يكون المتعلمون مهتمون فقط بتبليغ المعنى، مثلهم في ذلك مثل الأطفال الصغار.

كما أن محاولات الكبار تعلم اللغات الثانية عرضياً Incidentally من دون قصد متعمد من خلال التفاعل التواصلية ناجحاً جزئياً فقط³، على الرغم من أن هذا التفاعل لديه القدرة على تقديم الأدلة اللازمة للاكتساب، واستخدام استراتيجيات الفهم واستراتيجيات الاتصال، بدافع الضغط التواصلية، أو ميول المتعلم يعني أن يتم تجنب التحليل اللازم للاكتساب، وقد اقترح شيدت⁴ أنه من الضروري أن يكون هناك انتباه متعمد Deliberate Attention إلى الأشكال النحوية الزائدة عن الحاجة في التواصل بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية SLA للبالغين، لكن اكتساب اللغة الأولى ليست بحاجة لهذا الانتباه المتعمد.

ومن أهم مبادئها أيضاً "الانتباه والملاحظة"، ويرى أنصار هذه الفرضية أن في اكتساب اللغة الثانية أساسه ملاحظة المتعلم، وانتباهه في المدخلات، والملاحظة ضرورية لكي تصبح المدخلات استيعاباً Intake، فالانتباه يساعد على المعالجة الفكرية للمدخلات، كما أنه يتحكم في الوصول إلى الوعي بالتجربة؛ وعندما ينتبه الناس إلى شيء ما؛ فإنهم يدركون خصائصه وسماته المميزة حتى لو كان ذلك تدريجياً وأحياناً جزئياً، وإذا كان الحد الأدنى للانتباه هو

¹ - Bill VanPatten and Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P118.

² - Richard Schmidt, Awareness And Second Language Acquisition, Annual Review of Applied Linguistics (1993) 13, 206-226. Printed in the USA, Cambridge University Press 0267-1905/93, P208.

³ - Ibid, P209.

⁴ - Ibid, P209.

التخزين فالحد الأدنى للإدراك هو الوعي¹، وهذا يعني أن الانتباه يخدم الوعي، والوعي هو سبيل الإدراك والاكتساب، ثم يتبع ذلك أنه يجب أن يكون كل تعلم مصحوبًا بالوعي.

اقترح شميدت² أن التجربة الذاتية لـ "الملاحظة" شرط ضروري وكافي لتحويل المدخلات إلى استيعاب، فحسب شميدت فإن الملاحظة الذاتية هي أساس الاستيعاب، وأن لفرضية الملاحظة امتدادا آخر، وهي أن ما يجب الانتباه إليه وملاحظته ليس فقط هو المدخلات بمعنى شامل، ولكن أيّ ميزات أخرى ذات الصلة بنظام اللغة الهدف؛ وهذا يعني أنه من أجل اكتساب علم الأصوات يجب أن ننتبه إلى الأصوات وماله صلة بها؛ ومن أجل اكتساب البعد التواصلية يجب على المرء أن يلاحظ كل من الأشكال اللغوية والميزات السياقية ذات الصلة.

ويرى أنصار هذه الفرضية أن التراكيب النحوية التي لوحظت في تفاعلات المحادثة؛ كانت في الغالب تلك التي تُدرس في الفصول الرسمية لتعليم اللغة، مما يشير إلى أن الوظيفة الأساسية للتعليم الرسمي هي زيادة بروز الأشكال المستهدفة في المدخلات اللاحقة، والأشكال النحوية الأخرى التي لوحظت في المدخلات لم يتم تدريسها في الفصل، لكنها تم القبض عليها بواسطة انتباه المتعلم في التفاعل عندما يواجه مدخلات لم تكن مفهومة على الفور³، وهذا يعني أن أغلبية التراكيب النحوية المكتسبة كانت نتيجة التعليم الرسمي المتعمد، وما لم يتم تعلمه في الفصل الدراسي فهو مكتسب عن طريق الملاحظة والانتباه الذي يصحب تفاعل المتعلم مع المدخلات غير المفهومة، وهي مدخلات تواصلية تفاعلية غير مراقبة ولا معدة مسبقا.

ورغم ما قدمته فرضية الملاحظة من اقتراحات في اكتساب اللغة الثانية، تبقى اقتراحاتها مثيرة للجدل لأن الاعتقاد المنتشر أنه يمكن للمرء بطريقة أو بأخرى "التقاط" "pick up" جوانب اللغة بدون جعلها موضع ملاحظة، أو انتباه بؤري أو إدراكها فعلياً، وهو ما تأكده بعض التجارب لأشخاص اكتسبوا لغة ثانية بمجرد انغماسهم في مجتمعات ناطقة بها، ودون أن يتلقوا أي تعليم واعي ومتعمد.

سابعاً: فرضية الإسقاط: Projection Hypothesis

الإسقاط هو مفهوم متعلق بالمنهج اللغوية لفهم الاكتساب، وتم صياغة فرضية الإسقاط بواسطة هيلموت زوبل Helmut Zobl، وترى فرضية الإسقاط أن بعض البنى مرتبطة ببعضها البعض، بواسطة السمات المميزة Markedness، وقد لا يحتاج المتعلم إلى دليل إيجابي (مدخلات) من البيئة ليعرف (ضمنياً) أن شيئاً ما موجود⁴،

¹- Richard Schmidt, Op.Cit, P209.

²- Ibid, P209.

³- Ibid, P212.

⁴- Bill VanPatten and Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P134.

حيث يمكن للآليات الداخلية للمتعلم "إسقاط" "Project" ذلك بناءً على البيانات المتوفرة، هذا يعني أن آليات المتعلم تسقط سمات مميزة على سمات غير مميزة أو أقل تمييزاً، لذلك إذا كان Z أكثر تمييزاً ووضوحاً من T، والاثنين مرتبطين، فبمجرد أن يكتسب المتعلم Z، يمكنه أن يستنتج أن T موجود حتى لو لم يظهر T في الإدخال¹، والبناء النظري لفرضية الإسقاط من هذه الأسئلة مثل:

(1) لماذا تم اكتساب X وليس Y.

(2) ولماذا كانت الأسبقية لاكتساب X على حساب Z،

ومن أهم مبادئ هذه الفرضية ما يلي:

- إسقاط الأكثر تمييزاً على الأقل تمييزاً: حسب فرضية الإسقاط، عندما يتعرض المتعلمون ويكتسبون الجمل المرتبطة بالمضاف إليه مثلاً، يمكن لقواعدهم النحوية إسقاط كل شيء من الجمل المرتبطة بموضوع المضاف إليه، ولكن الإسقاط لا يمكن أن يكون على الجمل المرتبطة بالمفعول به مثلاً، إذا كان أيًا من تلك الجمل لم يتم اكتسابها بعد، وهو ما يسمى بالإسقاط أحادي الاتجاه² Unidirectional، ويمكن للقواعد إسقاط السمات الأكثر تمييزاً More Marked على السمات الأقل تمييزاً Lesser Marked، وبالتالي لا يستطيع المتعلمون مثلاً توظيف الإسقاط لاستكشاف جمل مضافة إذا كانوا قد اكتسبوا جمل مرتبطة بالمفعول به.

- العلاقة بين البيانات الأولية والمعرفة الناضجة أهم دليل على الإسقاط: تنطلق فرضية الإسقاط من فكرة أنّ اكتساب اللغة غير الابتدائية Nonprimary هو اكتساب غير ناجح بشكل دائم، وكثير من الأحيان تكون كفاءة مكتسب اللغة الثانية أقل من كفاءة الناطق الأصلي³، على عكس اكتساب اللغة الابتدائية Primary Acquisition، فهو دائماً ناجحاً، كما أن الحالة النهائية للمعرفة اللغوية التي حصل عليها المتعلم حول اللغة الهدف تتجاوز بكثير البيانات التي تعرض لها أثناء دروس التعلم، بمعنى أن المتعلم يكتسب معرفة لغوية تتجاوز بكثير ما تعرض له من مدخلات، وبذلك يكون قد تحصل على المعرفة اللغوية المكتسبة الزائدة على المدخلات أو البيانات الأولية عن طريق إسقاط السمات المميزة على السمات غير المميزة.

لتوضيح هذه العلاقة بين المدخلات أو البيانات الأولية والمعرفة المكتسبة أو الناضجة؛ يرى أصحاب هذه الفرضية أنه إذا احتاج المتعلم لكميات كبيرة من بيانات الإدخال لكل خاصية مستهدفة، فيجب أن تجد طريقها إلى الحالة الناضجة للقواعد النحوية، فإن الفترة الزمنية للاكتساب تصبح غير واقعية وطويلة، هذه العلاقة غير المتماثلة

¹- Bill VanPatten and Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, P134.

²- Ibid, P134.

³- Helmut Zobl, Markedness And The Projection Problem, Language Learning, Vol.33, No.3, 1983, P295.

Skewed Relationship بين البيانات الأولية والكفاءة الناضجة Competence Mature تشكل جانبًا واحدًا من "مشكلة الإسقاط" "Projection Problem"¹، وذلك يدل على أن المتعلم اكتسب ما زاد عن البيانات الأولية الموجودة في المدخلات عن طريق الإسقاط.

سيطرت آراء نموذج الإسقاط على مجال دراسة اكتساب اللغة الثانية منذ أواخر الستينيات، لكن أصحاب هذه الفرضية لم يستطيعوا أن يثبتوا أن كل ما يُكتسب خارج بيانات الإدخال كان عن طريق الإسقاط، متناسين في ذلك دور التفاعل التواصلي ودور البيئة الاجتماعية.

ثامنا: نموذج المنافسة: Competition Model

نموذج المنافسة هو نموذج لفهم اللغة حاول مؤيدوه ربطه بالاكتساب، وحسب النموذج تمتلك اللغات إشارات قد يستحضرها المستمعون لفهم الجمل، على سبيل المثال إذا أراد المستمع أن يعرف ما هو موضوع الجملة، قد تكون هناك الإشارات التي يمكنه استحضارها لفهم الجملة: ترتيب الكلمات، اتفاق وتناسب الفعل والفاعل²، ويرى أصحاب هذا النموذج أن مثل هذه الإشارات تختلف من لغة إلى لغة أخرى من حيث القوة، على سبيل المثال: في اللغة الإنجليزية يعتبر ترتيب الكلمات إشارة قوية لحالة الفاعل، في الإسبانية يعتبر توافق الفعل والفاعل بمثابة إشارة قوية جدا، تستند قوة الإشارة على ثلاثة بنى³: التوافر Availability والموثوقية Reliability وصلاحية التعارض Conflict Validity، ومن أهم مبادئ هذا النموذج ما يلي:

1. التوافر: يشير إلى مدى حضور أو تكرار الإشارة، في اللغة الإنجليزية ترتيب الكلمات توفر إشارة لماهية الفاعل؛ لكن توافق الفعل والفاعل لا توفر إشارة لماهية الفاعل على سبيل المثال، فقط في صيغة المضارع في الإنجليزية ومع ضمير المفرد الغائب حيث نرى العدد يتناسب مع الأفعال، ومع الضمائر الأخرى لا يظهر؛ ومثلا في اللغة العربية إشارة التوافق تظهر مع جميع الضمائر في جميع الأزمنة نقول مثلا: هما يعملان، وهما عملا، هم عملوا، وهم يعملون، فالفعل والفاعل متوافقان في المثني وفي الجمع والمفرد.

2. الموثوقية: تشير أن مدى تكرار الإشارة يؤدي إلى تفسير الجملة تفسيرا صحيحا، في اللغة الإنجليزية ترتيب الكلمات تقريبًا يؤدي دائمًا إلى التفسير الصحيح لماهية الفاعل مثل الترتيب الصارم في اللغة الإنجليزية -الفاعل فعل مفعول به، ولكن في العربية إشارة ترتيب الكلمات ليس لها أي تأثير على تفسير ماهية الفاعل مثلا، لأن اللغة

¹ - Helmut Zobl, Op.Cit, P296.

² - Williams, Bill Vanpatten and Jessica, Theories In Second Language Acquisition An Introduction, Second Edition, Routledge, 711 Third Avenue, New York, NY 10017 New York, 2015, P74.

³ - Mac Whinney, Bates, and Kliegl, Cue Validity and Sentence Interpretation in English, German and Italian, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 127-150, 1984, P128.

العربية تقبل قاعدة التقديم والتأخير، في حين أن التوافق بين أركان الجملة يلعب دورا كبيرا في التعرف على ماهية أركانها، فالعربية لا تقبل أن يكون المبتدأ مفردا والخبر جمعا.

3. صلاحية التعارض: تشير صلاحية التعارض إلى مدى صلاحية الإشارة للتفسير الصحيح للجملة عندما يتعارض مع جملة أخرى، في لغة مثل العربية نلاحظ حالات صلاحية التعارض بمستوى عال، لأن اللغة العربية يمكن أن تكون الجمل إما فاعلا - فعلا - مفعولا به أو مفعولا به - فعلا - فاعلا أو ربما مجموعات أخرى وهو ما يسمى في العربية بالتقديم والتأخير في أركان الجملة.

4. التعينات المباشرة Direct mapping: هناك مستويان للتعينات في نموذج المنافسة:

أ. **المستوى الوظيفي:** حيث كل المعاني التي سيتم التعبير عنها في الكلام يتم تمثيلها.

ب. **المستوى الشكلي:** حيث تكون الأشكال السطحية مناسبة لتشكيل تمثيلات للمعنى.

التعينات بين المستويات الشكلية والمستويات الوظيفية تكون مباشرة، وفكرة التعينات المباشرة تعني أنه من الممكن للغات دمج التناقضات الدلالية¹ Semantic Contrasts على قدم المساواة مع إشارات تركيبية Syntactic Cues في تحليل النظام.

5. تعدد تعيينات الشكل والوظيفة Multiplicity Of Form-Fuction Mappings: في اللغات الطبيعية،

فإن تعيينات شكل واحد على وظيفة واحدة هي شيء نادر، بدلا من ذلك تستخدم اللغات على نطاق واسع التعدد الدلالي Polysemy²، أي الكلمات التي لها معاني كثيرة، وبذلك تنتج أنظمة نحوية يتم فيها تعيين شكل معين لعدة وظائف، ووظيفة معينة لعدة أشكال، وفي فهم الجملة قد يستفيد المستمع من مجموعة متنوعة من الإشارات Cues لتحديد الفاعل، أي مجموعة من الوظائف التي يعبر عنها شكلا واحدا.

6. المنافسة Competition: يفترض النموذج مراقبة ديناميكية على تعيينات الشكل على الوظيفة في

الفهم، وتعيينات الوظيفة على الشكل في الإنتاج، هذا التعيين يفهم أنه يحكمه نظام من التنشيط الموازي القائم على صراع القوة.

7. الإشارة القوية والمنافسة Cue Strength And Competition: فكرة قوة الإشارة التي تحمل ذلك

لمجموعة تعيينات من متعدد إلى متعدد Of Many-To-Many Mappings، كل رابط بين الشكل والوظيفة يعطي وزن أو قوة، لم يتم رسم خط حاد بين الميل الاحتمالية والقواعد الحاسمة، القواعد والتعينات التي لديها تصبح حاسمة تماما وتكون سهلة الفهم كأنماط تبدأ قوتها تقترب من الوحدة، باعتبار قوة القواعد هي منهج للوحدة³، واحتمال أنها سوف تطبق عندما تكون شروطهم مطابقة لمنهج الوحدة أيضًا.

¹- Mac Whinney, Bates, and Kliegl, Op.cit, P128.

²- Ibid, P129.

³- Ibid, P129.

نموذج المنافسة يسمح للقواعد لتظهر تدريجياً، من خلال الزيادة في القوة الحاسمة في التعينات الاحتمالية للوظيفة-الشكل Probabilistic Form-Function Mappings، نظرة قوة الإشارة هنا يمكن تزويرها بواسطة مجموعة متنوعة من البيانات، إلا أنه يمكن إظهار أن الإشارات المحددة أو الحاسمة Determinate Cues تعمل بطريقة مختلفة وبشكل واضح عن الإشارات الاحتمالية Probabilistic Cues، وسيكون هناك بعد ذلك سبب للاعتقاد بأن شيئاً أكثر من مجرد القوة كانت مُشَفِّرة للإشارات¹.

8. صلاحية الإشارة Cue validity: يرى أصحاب هذه الفرضية أن أوزان الإشارات في لغة معينة هي انعكاسات لقربياتها "الإشارة الصالحة" في تلك اللغة، وتبعاً لهذا الافتراض يمكن للمرء أن ينظر إلى مجموعة من تعيينات (الشكل - الوظيفة) من خلال تقديرات صلاحيتها النسبية، وتم استخدام هذه التقديرات للتنبؤ بكل من ترتيب الاكتساب والاستخدام النسبي في معالجات الكبار من خلال التمييز بين "قابلية التطبيق للإشارة Cue Applicability" و "موثوقية الإشارة Cue Reliability" من حيث الفهم والوفرة، فالإشارات المفهومة تكون عالية في التطبيق إذا كانت "متوفرة"، أو متاحة "Available" عندما نكون في حاجة إليها، والإشارات تكون عالية الموثوقية إذا كانت غير مضللة أو غير غامضة.

الإشارات التي هي عالية في كل من القابلية في التطبيق والموثوقية هي أكثر الإشارات صلاحية، والإشارات التي تكون منخفضة في قابلية التطبيق، وعالية الموثوقية لا تزال عالية إلى حد ما في الصلاحية، على الرغم من أنه لا يمكن للمرء الاعتماد عليها بقدر الاعتماد على الإشارات التي تكون موجودة دائماً عندما نحتاجها، والإشارات التي لا يمكن الاعتماد عليها هي الأدنى في الصلاحية²، ومع ذلك في حالة غياب المزيد من الإشارات الصالحة، حتى الإشارات غير الموثوقة سوف تكون حاضرة.

¹- Mac Whinney, Bates, and Kliegl, Op.cit, P129.

²- Ibid, P130.

المبحث الرابع

مناهج تحليل الأخطاء

المبحث الرابع: مناهج تحليل الأخطاء

يعد وجود "أخطاء" أثناء عملية تعلم لغة أجنبية جزءًا ضروريًا وحتميًا منها، تتمثل مهمة الدارسين في الوصول إلى تحليل دقيق لجمل المتعلم الخاصة من أجل تحديد مدى خطأ الافتراضات التي تستند إلى هذه الجمل، حتى يتمكن بعد ذلك من تزويد المتعلم بالمعلومات التي تسمح له بصياغة فرضيات أفضل عن اللغة الهدف.

أولاً: مفهوم تحليل الأخطاء

يعرفه كارل جيمس Carl James "على أنه جزء فاشل من اللغة، على الرغم من عدم دقة ذلك"¹، ويعتبر كوردر S.P.Corder وجود "أخطاء" أثناء عملية تعلم لغة أجنبية جزءًا ضروريًا وحتميًا منها²، ظهر تحليل الخطأ كرد فعل على التوجه الذي تنتهجه نظرية التحليل التقابلي، والتي ترى أن النقل من اللغة الأم للمتعم هو العملية المركزية التي ينطوي عليها تعلم اللغة الثانية والأجنبية، و"يحاول تحليل الأخطاء دراسة أداء المتعلم من حيث العمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلمون في إعادة تنظيم المدخلات التي يتلقونها من اللغة الهدف"³، ويركز تحليل الأخطاء على البحث في أخطاء المتعلمين لإيجاد فهم عميق للعمليات الأساسية لاكتساب اللغة الثانية، ويدرس الأشكال المنحرفة التي ينتجها متعلمي اللغة الثانية.

ويرى كارل جيمس أن متعلمي اللغة الثانية في "توقفهم القصير"⁴ لا يحققون نجاحًا كبيرًا على غرار النجاح الذي يحققونه في لغتهم الأم في عدد من جوانب قواعد اللغة الثانية بطريقتين: عندما تصبح معرفتهم باللغة الثانية أو الأجنبية FL/SL ثابتة أو "متحجرة" Fossilized، وعندما ينتجون أخطاء في "توقفهم القصير"⁵، وهذا يعني أن إنتاج الأخطاء صفة يتميز بها متعلمو اللغة الثانية وليس متعلمو اللغة الأولى، كما أن ظاهرة التحجر اللغوي أو توقف الاكتساب أيضا ظاهرة خاصة بمتعلمي اللغة الثانية، لأنه لا يمكن لمتعلم اللغة الأولى أن يفشل في اكتسابها، عكس متعلم اللغة الثانية والتي عادة ما تكون نسب اكتسابها متفاوتة، يضاف إلى الفشل في تحقيق كفاءة مثل كفاءة المتحدثين الأصليين، لأن المتحدثين الأصليين (NSS)، على حد تعبير تشومسكي، هم أشخاص يعرفون لغتهم تمامًا، بينما سنركز هنا على الخطأ في اللغة الثانية أو الأجنبية FL/SL⁶.

¹- Carl James, Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis, Published 2013 by Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA, P01.

²- S.P.Corder, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, IRAL, VOL. IX/2, MAY 1971, P147.

³- Mohammad Hossein Keshavarz, Op.Cit, P58.

⁴ مصطلح "توقفهم القصير" يقصد به كارل جيمس المرحلة الحرجة وهي المرحلة التي يمر بها كل متعلم لغة ثانية بحيث تشكل مرحلة حاسمة في مسيرته التعليمية.

⁵ قمنا بالتعريف بهذا المصطلح في المبحث الأول من هذا الفصل.

⁶- Carl James, OP.cit, P02.

وما يقصده كارل جيمس بمصطلح "توفقهم القصير" هو "المرحلة البينية" أو "المرحلة الحرجة" التي تكون فيها كفاءة المتعلم انتقالية بين نظام لغته الأم ونظام اللغة الثانية، وهي ما سماها كوردنر "المرحلة التقريبية"، وفي هذه المرحلة يعتمد المتعلم كثيرا على نظام لغته الأم، ويقوم بتوظيفه مرارا في بناء الأشكال اللغوية الجديدة في اللغة الثانية التي يتعلمها، وهذه المرحلة حساسة جدا في تعلم اللغة الثانية، فإذا استطاع المتعلم الانتقال منها إلى مرحلة الاكتساب في اللغة الثانية بحيث تنخفض معدلات التأثير والنقل من نظام اللغة الأم، ويسطر نظام اللغة الجديدة على أداء المتعلم، ففي هذه الحالة يعتبر المتعلم ناجحا، وبذلك يتجاوز أخطر مرحلة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية، وبالمقابل إذا توقفت معرفة المتعلم في اللغة الثانية في هذه المرحلة وأصبحت ثابتة، أو متحجرة فهذا دليل على الفشل في الاكتساب.

ولا يعتبر مجال تحليل الأخطاء فرعا من اللسانيات العامة، بل هو فرع من علم اللغة التطبيقي¹، ويعد مجالا أساسيا في الدراسات الحديثة التي تتناول تعليم اللغة كلغة ثانية، وفرق الدارسون بين منهجين رئيسيين في تحليل الأخطاء: المنهج التقابلي Contrastive Analysis ويرمز له بالرمز اللاتيني CA، ويسمى أيضا "بتحليل النقل" Transfer Analysis، كما يصطلح عليه أيضا بالمنهج الخارجي والذي يعمل على مقارنة اللغات من أجل التنبؤ بالصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون في تعلمهم لغات غير لغتهم الأم، والمنهج الثاني هو منهج تحليل الأخطاء Error Analysis، ويرمز له بالرمز EA ويسمى بالمنهج الداخلي الذي يدرس الصعوبات التي مصدرها اللغة المتعلمة ذاتها، فهو يدرس الأخطاء الموجودة فعلا داخل اللغة الثانية، في حين يبحث التحليل التقابلي عن الأخطاء المفترضة والتي قد تحدث اعتمادا على النقل من اللغة الأم، وهناك من أضاف مناهج أخرى لتحليل الأخطاء مثل ما فعل كوردنر حين أضاف "تحليل الأداء":

ثانيا: تحليل الأداء: Performance Analysis

تحليل الأداء هو "دراسة بيانات الأداء الكاملة من المتعلمين الفرديين، في حين أن مصطلح تحليل الأخطاء EA مخصص لدراسة الكلام الخاطئ الصادر عن مجموعات من المتعلمين"²، بمعنى آخر أن تحليل الأداء فردي خاص بكل متعلم، وتحليل الأخطاء شامل يخص مجموعات من المتعلمين، ويقترح كوردنر أن يتم حجز مصطلح "تحليل الخطأ" لدراسة الكلام الخاطئ الصادر عن مجموعات من المتعلمين في مرحلة ما من مراحلهم التعليمية، و"تحليل الأداء" لدراسة بيانات الأداء بالكامل (وليس مجرد الكلام الخاطئ) من المتعلمين الفرديين في الدراسات الطولية التي

¹- Carl James, OP.cit, P03.

²- Ibid, P03.

دعا إليها¹، ويمكن التفريق بين المصطلحين باعتبار أن تحليل الأخطاء هو تحليل الكلام الخاطئ، أما تحليل الأداء فهو تحليل الكلام الخاطئ والسليم للمتعلم.

ويتم التمييز بين تحليل الأداء وتحليل الأخطاء من خلال منطلقات وأهداف كل منهج، فدراسات تحليل الأخطاء تستهدف فئات من المتعلمين بشكل جماعي بهدف تربوي من أجل تطوير التقنيات والمواد العلاجية المناسبة، ووضع البرامج المناسبة لتجنب هذه الأخطاء، أما تحليل الأداء فهو دراسة نظام لغة المتعلم بشكل فردي وليس في فئة أو جماعة بهدف اكتشاف العمليات النفسية لتعلم اللغة الثانية، ويهدف تحليل الأداء إلى تفسير خمس عمليات مركزية فعالة في تحديد طبيعة اللغة البينية للمتعلم، وينقل كوردر عن سلينكر Selinker هذه العمليات وهي:

1. نقل اللغة: وهي أن ينقل المتعلم أشكال لغوية كما هي من نظام لغته الأم إلى نظام اللغة الثانية.

2. نقل التدريب: أي تدريس فرضيات مستحدثة (غير صحيحة) حول اللغة الهدف، كان يستعملها في لغته الأم.
3. استراتيجيات تعلم اللغة الثانية: وهي حين يقوم المتعلم بإنشاء استراتيجيات لتعلم اللغة الثانية معتمدا على استراتيجيات سابقة موجودة في لغته الأم.

4. استراتيجيات التعلم للمتعلم الفردي: مما يؤدي به إلى فرضيات فردية بحثة حول اللغة الهدف، مثل تفضيل التعلم الشامل بدلاً من المنهج التحليلي الاستقرائي يقارن سلينكر بين هؤلاء المتعلمين مثل "جامعي البيانات" أو "صانعي القواعد".

5. استراتيجيات التواصل باللغة الثانية: بالمعنى الدقيق للكلمة، هذه ليست عملية تعلم لغة ثانية، ولكن يتم استدعاؤها لتفسير ظاهرة التحجر، هذه حالة عندما يتوقف المتعلم عن تطوير أو "تعقيد" نظامه التقريبي في بعض النواحي، مهما طال تعرضه لبيانات جديدة أو تعليم جديد، يلاحظ Selinker² الحقيقة المهمة المتمثلة في أن المتعلمين يتراجعون بانتظام إلى نظام تقريبي سابق في ظل ظروف معينة من الحاجة التواصلية في اللغة.

ثالثاً: التحليل التقابلي Contrastive Analysis

مع اندلاع الحرب العالمية الثانية، ظهرت حاجة الولايات المتحدة ليكون سياسيوها وجنودها قادرين على التواصل مع كل من حلفائها وأعدائها، لذلك تعاون علماء اللغويات البنيوية ومنهجيات التدريس، وعلماء النفس السلوكي في استنباط الأساليب والتقنيات الأكثر فاعلية واقتصادية لتدريس اللغات الأجنبية، ولا سيما اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية³، واعتمد التحليل التقابلي على علم اللغة وعلم النفس في بناء مفاهيمه وإجراءاته، حيث يعد منهجاً

¹- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, Language Teaching / Volume 8 / Issue 04 / October 1975, PP 201 – 218, P205.

²- Ibid, P209.

³- Mohammad Hossein Keshavarz, Op.Cit, P04.

بنيويا وسلوكيا بامتياز، حيث أخذ من البنيوية فكرة مفادها "أن بنية كل لغة كانت فريدة من نوعها، وبالتالي يجب وصفها بمصطلحاتها الخاصة، فقد اتضح منطقياً أن اللغات لا يمكن مقارنتها، لذلك كان من التناقض إلى حد ما محاولة تفسير صعوبات المتعلمين، والتي كانت مرتبطة بشكل واضح بسمات لغتهم الأم والتي تم شرحها نفسياً".¹ نظراً لأن دعاء فرضية التحليل التقابلي يرون أن المواد الأكثر فاعلية لتدريس اللغات الأجنبية ستكون تلك القائمة على الدراسات المقارنة، فقد تم الاعتراف بهذا التخصص كجزء مهم ومتكامل في تدريس اللغة الأجنبية لفترة طويلة جداً.²

ويرى دعاء التحليل التقابلي أن الاستراتيجية المعتمدة لتعلم لغة ثانية هي على الأقل جزئياً نفس الاستراتيجية المطبقة لاكتساب اللغة الأولى، رغم وجود اختلافات كثيرة بين اللغتين، ومن أهم الأسئلة التي يطرحها هذا الاتجاه في التحليل هي: هل نظام اللغة الجديدة مطابقاً للغة الأم للمتعلم أم أنه مختلف؟ وإذا كانت مختلفة فما هي أوجه الاختلاف؟ وهل العديد من الأخطاء التي ارتكبت هي بسبب اللغة الأم؟ وينظر إلى العادات والفرضيات الجديدة التي ينقلها أو يُنشئها المتعلم في اللغة الجديدة اعتماداً على مكتسبات قبلية في لغته الأم أنها علامات على استكشاف الطالب لنظام اللغة الجديد بدلاً من علامات استمرار العادات المكتسبة سابقاً.

ونتيجة لذلك سيكون إتقان المتعلم لغته الأم يُسهل تعلم اللغة الثانية؛ "فالأخطاء ليست علامات على وجود عقبات، ولكنها أدلة على استراتيجية مستخدمة في التعلم، ويجب أن نتكيف مع احتياجات المتعلم بدلاً من فرض مفاهيمنا عليه عن طريق أساليب التعلم ("كيف"، "ماذا"، "متى")"³، ولذا ليس علينا أن نبحث عن كيفية حدوث هذه الأخطاء وما هي أسباب حدوثها؟ ومتى حدثت؟ ولكننا علينا أن نقارن بين أنظمة اللغة الأم للمعلم وأنظمة اللغة الثانية بهدف التنبؤ بهذه الأخطاء وتجنب حدوثها، فمنهج تحليل الأخطاء ينطلق من المقارنة بأهداف افتراضية مسبقة للأخطاء قصد تجنبها، "ومع ذلك، على عكس ما يعتقد العديد من الباحثين، أدرك روبرت لادو Robert Lado منذ فترة طويلة أن قائمة المشاكل الناتجة عن مقارنة اللغة الأجنبية مع اللغة الأم، يجب اعتبارها قائمة بالمشكلات الافتراضية حتى يتم التحقق النهائي من صحتها عن طريق التحقق منها مقابل الكلام الفعلي للطلاب".⁴ وهذا يعني أن منهج التحليل التقابلي يفترض المشكلات والصعوبات التي ستحدث اعتماداً على المقارنة بين نظامي اللغة الأم واللغة الثانية، ويتم اختبار صحة هذه الافتراضات بعد ذلك من خلال الأداء الفعلي للمتعلمين، حيث أنه في سياق تعلم لغة ثانية، ينتج المتعلمون بانتظام كلمات في الكلام والكتابة التي يتم الحكم عليها من خلال قواعد اللغة الثانية بأنها خاطئة أو سيئة الصياغة، حيث أنه تقليدياً كان الموقف من الأخطاء هو أنها كانت

¹- S.P.Corder, OP.cit, P201.

²- Mohammad Hossein Keshavarz, OP.cit, P04.

³- Corder, Pit. (1967). The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics, S, 161-170, P161.

⁴- Susan M. Gass And Larry Selinker, Language Transfer In Language Learning, Language Acquisition and language disorders, ISSN 0925-0123; v. 5, 1992, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, P01.

علامة على أن المتعلم لم يتقن بعد القواعد التي تعلمها، وبالتالي يجب التعامل معها من خلال تكرار التفسيرات حتى تختفي، وإذا كان التعلم فعالاً لن تحدث أخطاءً، وقد أفسحت وجهة النظر هذه الطريق لاحقاً لمفهوم أن الأخطاء كانت مؤشراً على الصعوبات التي واجهها المتعلمون في جوانب معينة من اللغة، والتي يمكن تفسيرها من خلال استمرار عادات اللغة الأم ونقلها إلى اللغة الجديدة¹.

لكن وجهة نظر التحليل التقابلي أنه لا يجب التعامل معها من خلال مزيداً من الشرح لقواعد اللغة الهدف ولكن من خلال مزيداً من الحفر المكثف لأنماط الصوت وبنية الجملة للغة² من خلال مقارنة نظام اللغتين (اللغة الأم واللغة الهدف)، حيث الأخطاء كانت نتيجة للتداخل ويمكن تجنبها في وضع تعليمي مثالي يمكن التنبؤ فيه بصعوبات المتعلمين من خلال المقارنة أو التقابل بين تراكيب اللغة الأم واللغة الهدف، ويمكن بعد ذلك اتخاذ الخطوات المناسبة لتقليل الصعوبات وتقليل التداخل.

ويمكن تحديد مفهوم التحليل التقابلي CA على أنه الدراسة المنهجية لزوج من اللغات من أجل تحديد الاختلافات الهيكلية وأوجه التشابه، لأهداف الترجمة والتعليم³، ويعمل التحليل التقابلي على الكشف عن الاختلاف بين اللغتين، من أجل التنبؤ بالمشكلات والصعوبات التي سيواجهها المتعلمون، وكذلك للتوصل إلى بعض الحلول لمعالجة هذه المشكلات في حالة حدوثها، وهذا يعني أن لغتين يتم مقابلتهما ومقارنتهما بهدف مساعدة متعلمي اللغة الثانية من خلال تحديد المجالات المحتملة للصعوبة التي قد يواجهونها في تعلم اللغة الهدف، وتم استخدام CA أيضاً كأداة في نظرية الترجمة للتحقيق في مشاكل التكافؤ (لها نفس المعنى في لغتين)⁴، على عكس الدراسات المقارنة (المنهج المقارن) الذي يتعامل مع اللغات الحية واللغات الميتة، فإن CA تتعامل فقط مع اللغات الحية.

في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، كان النموذج المفضل لدراسة تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية FL/SL وتنظيم تدريسها هو التحليل التقابلي، تَصْنَمُ الإجراء أولاً وصف الميزات المتماثلة بين اللغة الأم واللغة الهدف MT و TL (على سبيل المثال، الصيغ، أفعال الطبخ، مجموعات الصوائت ولغة الاعتذار)، ثم مقارنة النماذج والمعاني الناتجة عبر اللغتين من أجل تحديد أوجه عدم التطابق التي يمكن التنبؤ بها يؤدي إلى التداخل والخطأ، وبهذه الطريقة يمكننا التنبؤ أو الشرح اعتماداً على درجة التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف، ما يصل إلى 30% من الأخطاء التي من المحتمل أن يرتكبها المتعلمون أو يميلون إلى ارتكابها نتيجة النقل الخاطئ لأنظمة L1 إلى L2⁵، ومع ذلك بحلول أوائل السبعينيات من القرن الماضي، بدأت تثار بعض الشكوك حول مصداقية التحليل التقابلي (CA)، ويرجع ذلك أساساً إلى ارتباطه بنموذج قديم لوصف اللغة وهو البنيوية، ونظرية التعلم غير الموثوقة السلوكية.

¹-S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P201.

²- Ibid, P201.

³- Mohammad Hossein Keshavarz, Op.cit, P05.

⁴- Ibid, P05.

⁵- Carl James, Op.cit, P05.

علاوة على ذلك، فإن العديد من التنبؤات الخاصة بصعوبة تعلم اللغة الهدف التي تمت صياغتها على أساس التحليل التقابلي تبين أنها إما غير مفيدة لأن المعلمين يعرفون هذه الأخطاء من قبل أن يتنبأ بها التحليل التقابلي، أو غير دقيقة، لأنه لم يتم توقع الأخطاء التي كانت نتيجة اللغة البينية أو التداخل Interlanguage، على الرغم من بعض الحماس المتبقي وبعض المحاولات لصياغة إدعاءات أكثر تواضعاً بشأن CA تم التخلي عن النموذج بشكل عام¹، وتم الإعراب عن شكوك متزايدة حول إمكانية تطبيق الدراسات اللغوية التقابلية على تدريس اللغة² لأنه لا يمكن إرجاع جميع الصعوبات والأخطاء إلى تأثير اللغة الأم وبالتالي يجب البحث عن تفسيرات أخرى التي تنبأ بها التحليل التقابلي على أنه صعوبة لم يتضح دائماً في الممارسة العملية أنه كذلك.

كان هناك تحلٍ تدريجي من قبل المحللين التقابليين منذ عام 1968 عن هذا الاتجاه في التحليل، وسعت المشاريع البحثية في هذا المجال في اتجاهين: أولاً نحو المزيد من الأهداف النظرية في تصنيف اللغة، وثانياً نحو التوجه النفسي اللغوي المعني بتفسير اكتساب اللغة الثانية، وهنا اندمجت بشكل كبير مع تحليل الخطأ، وسمي هذا التطور الجديد للتحليل التقابلي بـ "تحليل الاتصال"، حيث يقترح هؤلاء المؤلفون أن مهمة تحليل الاتصال هي شرح سلوك متعلم اللغة والتنبؤ به، بهدف ملموس يتمثل في تطوير منهج أكثر علمية لعمليات تدريس اللغة الأجنبية³.

رابعاً: تحليل الأخطاء Error Analysis

عرّفه كارل جيمس بأنه "عملية تحديد حدوث وطبيعة وأسباب ونتائج اللغة غير الناجحة"⁴، وحسب هذا التعريف فإن تحليل الأخطاء يهتم بالإنتاج غير الناجح، أو بالمداخلات التي لم يتم استيعابها فتخرج في شكل أخطاء، فهو يهتم بتتبع مسارات الإخراج الفاشل ابتداء من مرحلة التسليم مروراً بمرحلة الإدخال، ثم مراحل العمليات الداخلية المختلفة حين تمر هذه المداخلات عبر الذاكرة العاملة، ثم عبر جهاز التصفية الانفعالي، وفي هذه المرحلة بالذات يقوم هذا الجهاز بعملية تصفية أو فلترة المداخلات، فالذي يمر عبر هذا الجهاز يصبح استيعاباً ويستقر في الذاكرة المركزية LAD، وما علق في هذا الجهاز يخرج في شكل أخطاء.

وتحليل الأخطاء يهتم بالمداخلات التي علقت في جهاز التصفية الانفعالي، ويبحث في أسباب ذلك ابتداء من مرحلة تسليم هذه المداخلات إلى المتعلم، فقد تكون معدلات التسليم سريعة لا تتناسب مع مستوى المتعلم، وقد يكون سبب الخطأ مرحلة أخرى، كأن تكون ظروف التعلم غير مناسبة مثلاً طريقة التواصل مع المتعلمين من طرف المعلم غير مناسبة، بحيث تثير قلق وتوتر نفسي لدى المتعلم، فتضيق مسارات جهاز التصفية الانفعالي⁵ كما وضّح ذلك كراشين في فرضيته المراقب، وعندما تصبح فتحات أو مسارات هذا الجهاز ضيقة تكون نسبة الاستيعاب قليلة جداً، حينها تعلق نسبة كبيرة من المداخلات في عملية الفلترة، فعندما تكون الظروف المناسبة في بيئة التعلم

¹- Carl James, Op.cit, P05.

²- Corder, Pit, Op.cit, P162.

³- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, P202.

⁴- Carl James, OP.cit, P01.

(5) انظر في المبحث الخاص بالنظريات الخاصة، نظرية المراقب.

ويشعر المتعلم بالراحة وعدم التوتر، تنفتح مسارات جهاز التصفية لديه وتكون نسبة الاستيعاب كبيرة، وبذلك تقل نسبة الأخطاء أو الإخراج الفاشل.

ولقد كان محور أبحاث هذا المنهج هو الأخطاء التي ارتكبتها المتعلمون لأنها تمثل البيانات الأكثر أهمية التي يمكن من خلالها إعادة بناء معرفته باللغة الهدف، وأصحاب هذا المنهج يرون أن عمليات اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية هي نفسها تقريباً، واقترحوا أنه عندما تختلف أقوال متعلمي اللغة الأولى واللغة الثانية، يمكن تفسير هذه الاختلافات من خلال التباين في التطور، النضج، الدافع للتعلم، وظروف التعلم¹، وكان يُنظر إلى المتعلم على أنه يُنشئ لنفسه قواعد اللغة الهدف - كما وضحته نظرية القواعد الكلية لتشومسكي - على أساس البيانات اللغوية في اللغة التي تعرض لها والمساعدة التي تلقاها في التدريس، ولهذا سميت هذه العملية بـ "فرضية البناء الإبداعي"²، واعتبرت القواعد التي ابتكرها المتعلم لنفسه على أنها "نظام تقريبي" كما يسميه كوردر.

ظهر تحليل الأخطاء كبديل للتحليل التقابلي CA الذي سيطر لبعض الوقت على دراسة الأخطاء من خلال حصر أسبابها في النقل من اللغة الأم للمتعمّل، وتحليل الأخطاء (EA) يقدم نفسه كبديل يعالج اختلالات التحليل التقابلي لأنه يتضمن وصفاً مستقلاً أو "موضوعياً" للغة البينية IL للمتعلّمين عن لغتهم الأم، بل يصف الأخطاء في حدود اللغة الهدف TL نفسها، وكانت الإضافة التي جاء بها منهج تحليل الأخطاء EA التي تميزها عن منهج التحليل التقابلي CA، "هي أن اللغة الأم لم يكن من المفترض أن تدخل الصورة، تم تقديم الادعاء بأن الأخطاء يمكن وصفها بالكامل من خلال اللغة الهدف TL"³، دون الحاجة إلى الرجوع للغة الأولى L1 للمتعلّمين. وقد أفاد استخدام منهج تحليل الخطأ كأداة من ثلاث جوانب:

1. تحليل الخطأ لا يعاني من القيود المتأصلة في التحليل التقابلي، لأن هذا الأخير كان يرى أن جميع الأخطاء كان مصدرها النقل من اللغة الأم، وبذلك قيّد البحث وحصره في هذا الاتجاه، في حين فتح منهج تحليل الأخطاء البحث في اتجاهات أخرى، منها البحث عن أسباب الأخطاء في اللغة الهدف نفسها.

2. تحليل الأخطاء EA قيّد الأخطاء الناتجة عن تداخل اللغة الأم، ولم يُعبرها أي اهتمام، وإذا كان التحليل التقابلي يجري المقابلة بين اللغة الهدف واللغة الأم من أجل التنبؤ بالأخطاء المفترضة لوضع البرامج المناسبة لتجنبها، فإن تحليل الأخطاء يهتم بالأخطاء بعد حدوثها، وليس المفترض حدوثها، أي بما هو كائن فعلاً وليس بما سيكون، وبذلك فهو لا يهتم بالمقارنة بين اللغة الهدف واللغة الأم، ولكنه يهتم بالمقارنة بين اللغة الهدف واللغة البينية التي ينشئها المتعلمون.

¹ - S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, P203.

(2) انظر في المبحث الخاص بالنظريات الخاصة، فرضية البناء الإبداعي.

³ - Carl James, OP.cit, P05.

3. تحليل الأخطاء EA يسلط الضوء على العديد من أنواع الأخطاء الأخرى التي يصنعها المتعلمون، لأنه يهتم بالأخطاء بعد حدوثها فعلاً، في حين أن التحليل التقابلي يهتم فقط بالأخطاء المفترضة التي يستتبطها من المقارنة بين اللغة الهدف واللغة الأولى قبل حدوثها، وبذلك يكون مجال تحليل الأخطاء أشمل لأنه يهتم بالإنتاج الفعلي للمتعلمين، وهو مفتوح ومتنوع وغير محدود، في حين يهتم التحليل التقابلي بجانب واحد من الأخطاء وهو المفترض من التداخل اللغوي.

4. تحليل الأخطاء على عكس التحليل التقابلي يوفر بيانات حول المشكلات الفعلية والموثقة وليس المشكلات الافتراضية، وبالتالي يشكل أساساً أكثر كفاءة واقتصادية لتصميم الاستراتيجيات التربوية.¹

5. تحليل الخطأ لا يواجه المشاكل النظرية المعقدة التي تواجهها CA²، لأنه يعتمد على حقائق ميدانية موجودة في الواقع الفعلي، في حين يعتمد التحليل التقابلي على افتراضات نظرية مجردة.

6. اهتمام تحليل الأخطاء باللغة الفعلية الناتجة جعلته يعتبر اللهجات لغة ناجحة ومنظمة، في حين اعتبرها التحليل التقابلي لغة فاشلة وخارجة عن القواعد، و"تحليل الخطأ" له علاقة بالبحث في لغة متعلمي اللغة الثانية، حيث يرى الإنتاج اللغوي للمتعلم، أو ربما مجموعات معينة من المتعلمين، هي نوع خاص من اللهجات، ويعتمد هذا على اعتبارين: أولاً، أي خطاب عفوي يقصده المتحدث للتواصل يكون ذا مغزى، بمعنى أنه منهجي ومنظم، وبالتالي من حيث المبدأ يمكن وصف الكلام العفوي لمتعلم اللغة الثانية بأنه لغة وله قواعد³، وهنا يقصد بالقواعد هي قواعد اللغة البينية التي ينشئها المتعلم في بداية تعلمه اللغة الثانية، وهي شبيهة بالقواعد التي ينشئها متعلم اللغة الأولى كما تحدث عنها تشومسكي، وكذلك طوّرها أصحاب فرضية البناء الإبداعي التي تحدثنا عنها سابقاً.

خامساً: تحليل النقل: Transfer Analysis

تحليل الأخطاء (EA) له الكثير من القواسم المشتركة مع التحليل التقابلي (CA)، وإذا كان التحليل التقابلي يحكم التعريف يأخذ في الاعتبار فقط حالات النقل بين اللغات (التأثير عادة من اللغة الأم على اللغة الهدف)، فإن تحليل الأخطاء EA غير مقيد بهذه الطريقة⁴، ومع ذلك فقد ثبت أنه من المستحيل إنكار تأثيرات اللغة الأم تماماً على اللغة الهدف TL نظراً لأنها واضحة في كل مكان، حيث فشل التحليل التقابلي CA في ادعائه بالقدرة على التنبؤ بالأخطاء على أساس الأوصاف المقارنة، مما جعل أصحاب هذا المنهج يقترحون نسختين من فرضية

¹- Mohammad Hossein Keshavarz, OP.cit, P58.

²- Ibid, P58.

³- S.P.Corder, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, P147.

⁴- Björn Hammarberg, The Insufficiency Of Error Analysis, Iral, Vol. Xii/3, August 1974, P185.

التحليل التقابلي CA: نسخة "قوية" Strong Version تدعي أنها قادرة على التنبؤ بصعوبة التعلم على أساس التحليل التقابلي CA بين اللغة الأم MT واللغة الهدف TL.

والنسخة "الضعيفة" "Weak Version" التي تقدم الطرح الأكثر حذرًا وهو قدرتها على شرح أو تشخيص فقط مجموعة فرعية من الأخطاء المثبتة بالفعل وهي تلك الناتجة عن التداخل من اللغة الأم MT، وفي نسختها القوية لم يعد التحليل التقابلي CA يُمارس كثيرًا في اللسانيات التطبيقية وفي الدراسات الإجرائية لتحليل الأخطاء، وهذا ليس مفاجئًا نظرًا لأن المرجع التشخيصي للتحليل التقابلي متوافق مع تحليل الأخطاء EA، ويمكن دمجها بسهولة كطريقة لتصنيف تلك الأخطاء التي يُسببها التداخل من اللغة الأم MT¹، وبهذا يصبح التحليل التقابلي كأداة يستعملها تحليل الأخطاء في تصنيف نوع من الأخطاء وهي أخطاء التداخل، وبذلك يصبح التحليل التقابلي كجزء من منهج تحليل الأخطاء، كما أن تحليل الأخطاء لا يمكنه غض الطرف عن أخطاء التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف، وبذلك أصبح الطرح الذي قدمه أعرجا ونتائجه قاصرة، لأنها لا تغطي جزءا مهما من الأخطاء (أخطاء التداخل).

يسمح تحليل الأخطاء EA بالوصف المشترك لجميع أنواع الأخطاء اللغوية الخاصة في استخدام اللغة الثانية، والناتجة عن التأثير بين اللغات، بحيث يمكن لتحليل الأخطاء EA مقارنة الطرق المختلفة بين اللغات وداخلها لشرح الخطأ، وبالتالي تجنب التقييد المصطنع والمتأصل في التحليل التقابلي CA، ومن ناحية أخرى فإن تحليل الأخطاء EA كما يشير اسمه يهتم فقط بالأخطاء أو المعالجة الفاشلة للغة، ولا تؤخذ المعالجة الناجحة للغة الهدف بعين الاعتبار، وهذا ليس بالضرورة هو الحال مع التحليل التقابلي CA²، لأن التحليل التقابلي يضم اللغة الناجحة لاهتماماته بما أنه يقارن الكل (اللغة الهدف واللغة الأم)، ليتنبأ بالجزء وهو الجزء الفاشل من اللغة (الأخطاء).

وكان على التحليل التقابلي CA التنبؤ أن يفسح المجال لوصف وشرح عمليات نقل اللغة الأم التي تحدث بالفعل، وليس التي ستحدث فقط، وقد أدى ذلك إلى بعض الانتكاس المثير للجدل حيث تم انحراف التحليل التقابلي CA، وأصبح أكثر اهتماماته الحديث عن "تأثير تقاطع اللغات" "Crosslinguistic Influence"، أو من "نقل اللغة"، هو ما يصطلح عليه تحليل النقل TA Transfer Analysis، ولكن تحليل النقل TA خرج من رحم التحليل التقابلي ثم سرعان ما انفصل عنه، نظرًا لأن المكونات مختلفة في ذلك عند إجراء تحليل النقل، فأنت تقارن اللغة البينية IL مع اللغة الأم MT في تحليل النقل، وليس اللغة الأم MT مع اللغة الهدف TL كما الحال في التحليل التقابلي، ولا تقارن اللغة البينية IL مع اللغة الهدف TL كما الحال في تحليل الأخطاء.

¹ - Carl James, OP.cit, P05.

² - Björn Hammarberg, OP.cit, P185.

لذلك فأنت لا تقوم بإجراء تحليل أخطاء EA بشكل صحيح، إلا بالاعتماد على تحليل النقل TA وهو إجراء فرعي يتم تطبيقه في المرحلة التشخيصية لإجراء تحليل الأخطاء EA، و"لا يُعتبر تحليل النقل TA نموذجًا بديلاً موثوقًا ولكنه إجراء إضافي داخل تحليل الأخطاء EA للتعامل مع تلك الاختلافات في اللغة الهدف IL واللغة البينية TL والأخطاء المرتبطة بهما، والتي يُفترض أنها نتائج النقل أو التداخل من اللغة الأم MT، بقدر ما يكون تحليل النقل شيئًا تم إنقاذه من التحليل التقابلي CA وإضافته إلى تحليل الأخطاء EA، ليحصل بذلك التوازن"¹، وبذلك يمكن اعتبار تحليل النقل الجسر الذي يربط بين تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي، ولكن في النهاية فالعلاقة ترابطية تكاملية بين النماذج الثلاثة بل مع تحليل الأداء Performance Analysis ولا غنى لأحدهم عن الآخر وإلا اعتبر البحث قاصراً وأعرجاً.

سادساً: ذروة تحليل الأخطاء

بلغ تحليل الأخطاء ذروته عندما اكتشف المنظرون له ما يسمى "بالمرحلة الحساسة" أو "الفترة الحرجة" Critical Period² في اكتساب اللغة الثانية التي يمر بها المتعلم خلال تعلمه للغة الثانية، وهي مرحلة خطيرة جداً في مسار تعلم اللغة الثانية، فإذا تمكن المتعلم من تجاوز هذه المرحلة بسلام فقد يمر إلى رحلة الاكتساب الناجح، وإذا توقف تحصيله رغم تلقيه مدخلات إضافية فهو يمر إلى مرحلة فشل الاكتساب والتي سماها سلينكر Selinker مرحلة التجمد اللغوي³ Linguistic Fossilization، والمرحلة الحرجة ظهرت لها عدة مصطلحات، فكوردر يسميها بمرحلة "الأنظمة التقريبية"، لأن المتعلم في هذه المرحلة ينشأ قواعد تقريبية خاصة به للحدث باللغة الهدف، ولكنها ليست منفصلة عن لغته الأم، فهي حديث باللغة الهدف ولكن ب لهجة خاصة بالمتعلم، وهو ما دفعه إلى تسميتها أيضاً بـ "لهجات خاصة" للغة الهدف، وهي نقطة تناولها كارل جيمس عندما أشار إلى تعلم اللغة كعملية لتوسيع اللهجات وأشار إلى ما يسميه نيمسر الأنظمة التقريبية بظاهرة "اللغة البينية" Interlanguage⁴.

ويشير هذا المصطلح "اللهجة الخاصة" كما يسميها كوردر، أو "القواعد التقريبية" Approximative System بالنسبة لنيمسر وليام Nemser William⁵، أو "اللغة البينية" لسكينر على الحالة الوسيطة الهيكلية لنظام لغة المتعلم بين اللغة الأم واللغة الهدف، بينما يؤكد مصطلح نيمسر "النظام التقريبي" على الطبيعة الانتقالية والديناميكية للنظام المؤقت للمتعلم، ويلقى كلا المصطلحين الآن قبولاً واسعاً في أدبيات تحليل الأخطاء وتعلم اللغة الثانية⁶.

¹- Carl James, Op.cit, P06.

⁽²⁾ قمنا بشرح هذا مصطلح الفترة الحرجة في المبحث الأول من الفصل الأول الخاص بالمصطلحات.

⁽³⁾ قمنا بشرح هذا مصطلح التجمد اللغوي في المبحث الأول من الفصل الأول الخاص بالمصطلحات.

⁴- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, P204.

⁵- Nemser W, Approximative systems of foreign language learners, IRAL, 9,115, 1971, P23.

⁶- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, P204.

سابعاً: أهمية تحليل الأخطاء

قدم بيتر كوردن¹ S.Pit Corder خمس اقتراحات أساسية يعتمد عليها تحليل الأخطاء EA في بحثه عام 1967 بعنوان "أهمية أخطاء المتعلمين" The Significance Of Learner's Errors:

(1) يجب أن نبحث عن أوجه التشابه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، حيث يرى أن اكتساب اللغة الثانية تحكمها نفس الآليات والإجراءات والاستراتيجيات الأساسية لاكتساب اللغة الأولى، وهنا هو تأثير بطرح نظرية القواعد الكلية لتشومسكي، كما يرى أن أحد الاختلافات بين الاثنين هو أن تعلم اللغة الثانية ربما يتم تسهيله من خلال معرفة المتعلم بلغته الأم MT، باعتبار أن جميع اللغات تشترك في قواعد كلية.

(2) الأخطاء هي دليل على المنهج الدراسي المتضمن للمتعلمين، أو على ما استوعبوه، وليس ما يعتقد المعلمون أنهم قد أدخلوه: لا ينبغي مساواة الاستيعاب Intake والإدخال Input.

(3) تظهر الأخطاء أن متعلمي اللغتين الأولى والثانية L1 و L2 كلاهما يطوران نظاماً مستقلاً للغة، بالرغم من أنه ليس نظام اللغة الأولى ولا نظام اللغة الثانية بل هو دليل على "الكفاءة الانتقالية" "Transitional Competence".

(4) يجب التمييز بين الأخطاء Errors والزلات Lapses والأغلاط Mistakes، وفَرَّق كوردن بين هذه الأنواع الثلاثة، فالزلل Lapse تعني الأخطاء الناجمة عن تردد المتعلم، والغلط Mistake هو التكلم بكلام لا يناسب الموقف وهي بذلك مرتبطة بالأداء اللغوي، أما الخطأ Error فهو مخالفة المتعلم لقواعد اللغة وهي مرتبطة بالكفاءة اللغوية للمتعلم غالباً ما تكون كفاءة مرحلية لأنها ستتطور مع تطور مستوى المتعلم.

(5) الأخطاء مهمة من ثلاث نواحٍ: فهي تخبر المعلم بما يجب تدريسه؛ وتخبر الباحث كيف يستمر التعلم؛ وهي وسيلة يختبر بها المتعلمون فرضياتهم حول اللغة الثانية، ومن الواضح أن هذا تقييم إيجابي للغاية لتحليل الأخطاء EA، حيث يعلن عن برنامج قد يستغرق عدة عقود وليس مجرد ذروة لإكمالها.

ويرى بيورن هامريغ² Björn Hammarberg أخطاء المتعلم من عدة جوانب:

أولاً: بالنسبة للمعلم في تلك الفترة، إذا أجرى تحليلاً نظامياً للأخطاء، فسيعرف إلى أي مدى يتقدم المتعلم نحو الهدف، وبالتالي ما الذي يتبقى له من التعلم.

ثانياً: تُقدم أخطاء المتعلمين دليلاً للباحثين عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وما هي الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم في اكتشافه للغة، ولا غنى عنها للمتعلم نفسه، لأنه يمكن أن يُعْتَبَر ارتكاب الأخطاء كأداة يستخدمها المتعلم للتعلم، وهي طريقة لدى المتعلم لاختبار فرضياته حول طبيعة اللغة التي يتعلمها، وصنع الأخطاء إذن هي استراتيجية يستخدمها الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأم، ومن يتعلمون لغة ثانية.

¹ - Carl James, Op.cit, P12.

² - Björn Hammarberg, Op.cit, P187.

ثامنا: تصاعد النقد لتحليل الخطأ

كانت ذروة تحليل الأخطاء EA قصيرة الأجل، ففي عام 1971 نشر كوردنر¹ ورقة بعنوان "اللهجات الخاصة وتحليل الخطأ Idiosyncratic dialects and error analysis، ومفهوم اللهجة الخاصة (ID) حسب كوردنر هو تطور لمفهوم "الكفاءة الانتقالية Transitional Competence الذي نشره سنة 1967، كما أن لها صلات قوية باللغة البينية "Interlanguage" لسكينر 1972 Selinker وتشابه مع "النظام التقريبي لنمسر approximative Nemser system" (1971)، بالنسبة لكوردنر Corder تُعد اللهجة الخاصة ID نوعاً خاصاً من "اللهجة"، لأنها لهجة تنشأ لدى كل متعلم، وهي خاصة في حين بعض قواعدها مشتركة مع المتحدثين باللهجات الأخرى للغة الهدف (أو اللهجة المستهدفة).

إن هذه القواعد قليلة جداً لضمان إمكانية تفسير المتعلمين أقوال الآخرين، فلا يمكننا دراسة لهجة خاصة بكل متعلم ثم تعميمها على بقية المتعلمين، ولهذا فإنه إذا كان تحليل الأخطاء يدرس المقارنة بين اللهجة الخاصة أو اللغة البينية أو الانظام التقريبي وبين اللغة الهدف فسيكون طرحة ضعيفا وغير شامل، لذا فهو في حاجة إلى التحليل التقابلي لاكتشاف أخطاء النقل من اللغة الأم، وهو أيضا في حاجة إلى تحليل النقل لاكتشاف الأخطاء التي هي جزء من اللغة البينية ومصدرها اللغة الأم.

تاسعا: جمع البيانات لتحليل الخطأ

رغم النقد الكبير لمنهج تحليل الأخطاء إلى أنه "لم يتم التخلي عنه أبداً، ولكنه بالأحرى في حالة ركود ربما في انتظار الإشارة لإعادة التشغيل، ومع ذلك هناك شيء آخر تمهيدي لتحليل الأخطاء EA، وهو الحصول على الأخطاء لتحليلها"²، وبهذا أصبح هو الوسيلة لجمع الأخطاء، ويقدم "تحليل الأخطاء" طرق مختلفة لجمع الأخطاء:

1. طرق جمع البيانات:

أ. الجر الواسع: The Broad Trawl

الجر الواسع الذي يتم بطبيعة الحال في جميع الفصول الدراسية، اصطلاح عليه كارل جيمس³ مصطلح "الجر الواسع" The Broad Trawl، وهذا الاسم مستعار من شبكة الصيد، فهذه الطريقة عبارة عن استخدام شبكة واحدة لالتقاط كل أنواع الأخطاء التي تحدث بشكل عشوائي وبدون تمييز، الغرض من شبكة الجر الواسعة هو أخذ الانطباع الأول عن قدرات المتعلم وحدودها، لتحديد مجالات الكفاءة في اللغة الهدف، حيث يكون المتعلمون أكثر عرضة للخطأ.

¹- Carl James, Op.cit, P16.

²- Ibid, P16.

³- Ibid, P19.

وبالتالي فإن "شبكة الجر الواسع" هي مصدر الفرضيات الأولية للمحلل حول حالة معرفة المتعلم للغة الهدف، إنه¹ يشبه الاستنباط المجدول الذي قام به اللغويون الميدانيون الذين يعملون في الأدغال والسهوب مع مخبر محلي أو أصلي A Native Informant لتجميع الروايات الأولى للغات غير المسجلة: الاستنباط المجدول يبدأ بجهل نسبي أو كامل حول اللغة قيد البحث، وأحد الاستخدامات الجيدة للتحليل التقابلي هو كأداة تعمل على التحديد المسبق للمجالات المحتملة لصعوبة التعلم، التي يكون مصدرها اللغة الهدف TL أو التي يأتي بها المتعلمون من لغتهم الأولى LI، فهذه الطريقة شاملة لجميع أنواع الأخطاء، سواء أخطاء النقل من اللغة الأم، أخطاء الكفاءة، أو أخطاء الأداء.

ب. الاستنباط المستهدف: Targeted Elicitation

هذه المرحلة تتلو مرحلة الجر الواسع وتعتمد على محصولها الخام، ثم تقوم بعملية "الاستنباط المستهدف"، كأن يحدد المحلل مناطق كبيرة من قابلية الخطأ، "حيث يبدو أن هناك حاجة إلى فحص دقيق، فقد حان الوقت للقيام بالاستنباط المستهدف Targeted Elicitation، لاستهداف الوسائل لاتخاذ قرارات بشأن المستويات والأنظمة (حتى الأنظمة الفرعية) للغة الهدف التي سيتم أخذ عينات منها: مثل طريقة التلقي أو الإنتاج الوسيط المكتوب أو المنطوق، تسمح مجموعات هذين المعيارين باختيارات لمعالجة أي من المهارات الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة"².

وفي هذه المرحلة نقوم بالاستنباط المستهدف، وربما أيضا نؤسس لمرحلة التصنيف، لأننا سنستهدف مستويات مختلفة مثل التلقي والإنتاج، الوسيط المكتوب والوسيط المنطوق، واعتمادا على هذه المستويات نستطيع مراقبة أربع كفاءات للمتعلمين من خلال أخطاءهم وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، "وأخطاء الكفاءة في اللغة نوعان: تَقْبُلِيَّة وإنتاجية، وهاتان الكفاءتان لا تتطور بنفس المعدل، وعادة ما تسمع الناس يقولون إنهم يفهمون اللغة بشكل أفضل مما يُمْكِنُهُم التحدث بها أو العكس"³.

الاستنباط المستهدف يعتمد على "تحليل الأداء"، نظرًا لأن ما نستخرجه من المتعلمين عبارة عن عينات، نأمل أن تكون تمثيلية وغنية للأداء في اللغة الهدف TL الخاص بالمتعلم⁴، وسيكون هذا الأداء مزيجًا من الصواب والخطأ، والنقطة المهمة هي أن تحليل الأخطاء EA قد أسست نفسها تقليديًا على بيانات الأداء هذه، على حد تعبير Selinker⁵: "الكلمات المنطوقة التي يتم إنتاجها عندما يحاول المتعلم نطق جمل من لغة ما" هي المصدر الرئيسي لبيانات تحليل الأخطاء EA.

¹- Carl James, Op.cit, P19.

²- Ibid, P19.

³- Mohammad Hossein Keshavarz, Op.cit, P59.

⁴- Carl James, Op.cit, P20.

⁵- Ibid, P20.

ويرى جيمس كارل¹ أنه كانت هناك محاولات لتنظيم الطرق المختلفة لجمع البيانات، والتصنيف العملي ولكن التصنيف غير المحتكم تمامًا لأنماط الاستنباط هو تصنيف ثلاثي، في البداية يتم التمييز بين الدراسات القائمة على الملاحظة والدراسات التجريبية، والفرق بين هاتين الدراستين يكمن أساسًا في طبيعة الأولى المقارنة وطبيعة الثانية اليدوية المناورة، فالتمييز قريب جدًا من التمييز الذي رسمناه بين الجر الواسع Broad Trawl والاستنباط المستهدف Targeted Elicitation.

ج. الدراسات الطولية والدراسات المقطعية²:

يميز جيمس كارل بين ثلاثة أنواع من الدراسات القائمة على الملاحظة في تحليل الأخطاء:
أولاً: **الدراسات الطولية Longitudinal Studies**: والتي أخذت اسمها من أخذ العينات المستهدفة من الأداء لنفس مجتمع المتعلمين في سلسلة من المناسبات المتتالية المنفصلة، وعادة ما يتم سردها باسم "الوقت 1"، "الوقت 2"، وما إلى ذلك الهدف هو تتبع تطور التعلم بمرور الوقت.

ثانياً: **الدراسة المقطعية The Cross-sectional Study**: وهي البديل للدراسات الطولية حيث في نفس الوقت (الوقت ×) مجموعات فئات فرعية تمثيلية مختلفة يتم أخذ عينات من أدائها عن طريق الاستنباط: ويأمل المحلل أن يكون قادرًا على استنتاج شيء ما حول تطور اللغة دون الحاجة إلى استثمار الوقت في انتظار التطور الطولي.

ثالثاً: **الملاحظة الصفية Classroom Observation**: نوع آخر من الدراسة القائمة على الملاحظة هو الملاحظة الصفية classroom observation، باستخدام ورقة ملاحظة لتسجيل الأخطاء التي تحدث أثناء الدرس، على سبيل المثال، إذا كانت ورقة الملاحظة مفتوحة النهايات، فلدينا جر واسع، بينما إذا كانت الفئات محددة مسبقًا، يكون التسجيل من النماذج "المستهدفة" أي الاستنباط المستهدف، ويمتد نفس التمييز عبر الدراسات الطولية والمقطعية أيضًا، القاسم المشترك بينهم هو عدم التدخل "non-intervention" بين الجر الواسع والاستنباط المستهدف.

رابعاً: **التقنيات التجريبية: The Experimental Techniques**: التقنيات التجريبية هي تكليف المتعلمين بمهام للقيام بها، والغرض الوحيد منها هو استنباط الأشكال المستهدفة Targeted Forms التي يهتم بها محلل الأخطاء، وهو ما يسمى عادة بالاختبارات، ويتضمن تعديل التحفيز والتكرار الحرفي وتغيير المدخلات وفقًا لمعايير معينة محددة، على سبيل المثال نفي الإثبات، وتنكير المعرف، والقلب، الاستنباط المراقب هو أسلوب آخر، يتضمن استخدام اختبارات Cloze والإملاءات وحتى عناصر الاختيار من متعدد³.

خامساً: **الاستبطان Introspection**: في الآونة الأخيرة ظهر مصدر ثالث لبيانات تحليل الأخطاء EA في المقدمة هو: الاستبطان Introspection وهذا المنهج يعني الحصول على تعاون المتعلم من أجل اكتشاف ما يحدث

¹- Carl James, Op.cit, P20.

²- Ibid, P20.

³- Ibid, P21.

في ذلك "الصندوق الأسود" وهو عقل متعلم اللغة، ففي ظل السلوكية كان لابد من استنتاج طريقة عمل العقل من خلال قياسات الفروق بين المدخلات والمخرجات، ولكن كما لاحظ تشومسكي، أن السلوك هو نوع واحد فقط من الأدلة، وأحياناً ليس الأفضل، وبالتأكيد ليس معياراً للمعرفة¹.

عاشرا: مراحل تحليل الخطأ: Error Analysis Stages

تحليل الخطأ يمكن أن يُنظر إليه على أنه يخدم وظيفتين مترابطتين ولكنهما متميزتان، "الأولى تربوية و"تطبيقية" في الهدف، والأخرى نظرية تؤدي إلى فهم أفضل لعمليات واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية²، فالوظيفية التربوية هي تقوم أخطاء المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة تصحيحية بهدف تدارك الأخطاء وتصحيحها، والوظيفة النظرية هي تطوير البحوث الخاصة بتعليم اللغة الثانية، هذا الاختلاف في الهدف أدى إلى تحديد أكثر للمفاهيم والمصطلحات، حيث تم تحديد مصطلح "تحليل الأخطاء"³ لدراسة الكلام الخاطئ الصادر عن مجموعات من المتعلمين في مرحلة ما من حياتهم التعليمية، و"تحليل الأداء" لدراسة بيانات الأداء بالكامل وليس مجرد الكلام الخاطئ للمتعلمين كأفراد في الدراسات الطولية.

ويرى كارل جيمس⁴ أنه علينا البحث عن كيفية تحليل الأخطاء من خلال تحديد عدد من الإجراءات الرئيسية التي يتم اتباعها، إما جزئياً أو كلياً، بوعي أو بشكل روتيني، كما يرى كوردن⁵ الحاجة إلى تفسير لغوي مناسب لطبيعة الأخطاء الموجودة في أي موقف تعليمي معين، لنتمكن من تقديم تفسير لغوي لطبيعة أخطاء المتعلمين، لفهم عملية التعلم، ويجب علينا دراسة التطور الفردي للمتعلمين الفرديين فيما يتعلق ببيئات التعلم الخاصة به، الاجتماعية واللغوية، بينما يتم تقديم الأهداف التربوية من خلال دراسة الأخطاء في أداء مجموعات التعلم، أي مجموعات المتعلمين، المتجانسة من حيث المصطلحات العمر والجنس ومرحلة التعلم أو اللغة الأم.

ومن خلال ما سبق يبدو أن تحليل الأخطاء سيأخذ اتجاهين: الأول فردي يخص الأداء الفردي للمتعلمين لاكتشاف الاستراتيجيات الخاصة التي يتبعها وينشئها المتعلم أثناء تعلمه اللغة الثانية، والثاني يخص الأداء الجماعي للمتعلمين في مجموعات متجانسة من حيث الجنس، العمر، المستوى، اللغة الأم، وهدفه تربوي، حيث "نحتاج إلى معرفة الصعوبات التعليمية الرئيسية لمجموعات المتعلمين، ولتحقيق ذلك نحتاج إلى تصنيف لغوي نوعي للأخطاء، وبيان كمي للتكرار النسبي لكل نوع من أنواع الخطأ.

كما نحتاج لمزيد من التقييم لخطورة كل نوع من الخطأ من وجهة نظر تواصلية أو تربوية، حتى تتمكن من تحديد أولويات لمعالجة كل مشكلة، وأخيراً نحتاج إلى بعض الشرح لسبب كل نوع من الخطأ، ثم نتخذ التدابير

¹- Carl James, Op.cit, P21.

²- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P205.

³- Ibid, P205.

⁴- Carl James, OP.cit, P90.

⁵- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P205.

العلاجية المناسبة"¹، فتحليل الأخطاء لا بد أن يمر على مرحلة جمع البيانات واكتشاف الخطأ، ثم مرحلة التصنيف اللغوي له، وبيان نسب التكرار والتواتر والشيوع لكل صنف، ثم مرحلة تقييم خطورة كل صنف، ثم مرحلة الشرح والتفسير لأسباب كل نوع، وأخيراً وضع التدابير العلاجية المناسبة.

1. إكتشاف الخطأ: Error Detection

شبه كارل جيمس عملية اكتشاف الخطأ مثل عملية اكتشاف الجرم في تحقيق جنائي حيث يقول: "دعونا نرسم تشبيهاً بين تحديد خطأ المتعلم وتحديد المشتبه به في تحقيق جنائي على سبيل المثال، ولكن دون الإشارة إلى أن ارتكاب الخطأ هو فعل مذنب، أحد الإجراءات المستخدمة للغرض الأخير هو استعراض الهوية، والذي يتضمن تجميع صف من الأفراد (بما في ذلك المشتبه به) الذين يشبهون جميعاً المشتبه به، ويطلب من شاهد عيان انتقاء مرتكب الجريمة، في تحليل الأخطاء EA نقوم بتجميع مجموعة من الكلمات التي ينتجها أو يعالجها المتعلم ونطلب من "الشاهد" أو العارف انتقاء تلك التي تبدو مشبوهة، أي تلك التي يحتمل أن تكون خاطئة"².

وحسب هذا القول فإن المشتبه به هو الأخطاء المحتملة، والإجراءات المستخدمة للكشف عن الجرم أو الخطأ هي كشف هوية الأخطاء، عن طريق التحقيق الجنائي الذي يجريه المحلل أو العارف للكشف عن صاحب الجريمة والمتسبب فيها، في مرحلة تحديد الهوية في التحقيق الجنائي، تهتم الشرطة فقط بقدرة الشاهد على التعرف على المشتبه به وهم الأخطاء المحتملة، وهنا وقد نستعين بإجراءات التحليل التقابلي والذي يتهم بهذا النوع من الأخطاء المحتملة والذي يستقيه من مقارنة اللغة الأم مع اللغة الهدف، "والمصطلح الذي سأحتفظ به لهذه المرحلة من التعريف هو الكشف Detection: إذا اكتشفت خطأً، فستدرك وجوده لا أكثر، لقد رصدت الخطأ الآن، فاكشف الخطأ ليس بالبساطة التي قد تعتقدها"³.

يجد المحللون صعوبة في اكتشاف الخطأ في اللغة المنطوقة وغير الرسمية أكثر من النصوص الرسمية المكتوبة، لكن اكتشاف الأخطاء في النصوص المكتوبة ليس بالأمر السهل دائماً، و"من الغريب أن الأشخاص الذين يستخدمون معالجات الكلمات يجدون صعوبة في اكتشاف الأخطاء "على الشاشة" مقارنة بالطباعة، على الرغم من أن كلا الوضعين مكتوبان، ويعد اكتشاف أخطاء المرء أكثر صعوبة من اكتشاف أخطاء الآخرين، وهو أمر يثير الدهشة مرة أخرى"⁴، وعادة ما يكون اكتشاف الأخطاء في شكلها المكتوبة أقل صعوبة من اكتشافها في أشكالها المنطوقة سواء عن طريق سماعها من المتعلمين مباشرة أو عن طريق التسجيلات الصوتية، وإن كانت التسجيلات الصوتية توفر فرصة تكرار السماع لتحديد الخطأ بدقة أكثر، كما أن الأشكال المنطوقة تخضع عادة للغة المعيارية التي تحترم

¹ S.P. Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P205.

² Carl James, Op.cit, P91.

³ Ibid, P91.

⁴ Ibid, P91.

القواعد، في حين أن اللغة المنطوقة عادة ما تصاحبها انحرافات كثيرة عن القواعد وفي غالب الأحيان تصحبها شوائب من اللهجات المحلية.

واكتشاف الخطأ له فوائد تربوية كثيرة، فمن المفترض أن تكشف الأخطاء للمعلم عن نقاط الصعوبة في اللغة الهدف، وبالتالي تتضح الرؤيا للمعلم لما يجب عليه تدريسه، "رغم أن ذلك ليس كافياً لتحديد المهمة بشكل صحيح، من الضروري الوصف الدقيق لتلك الحالات التي لا تحدث فيها الأخطاء، وهذا بدوره يتطلب الدليل على عدم وجود أخطاء"¹، لأن تحديد أهداف التعلم لا يحتاج إلى الكشف عن الجانب الفاشل من الاكتساب فقط، بل يحتاج أيضاً إلى دراسة الجانب الناجح منه.

2. تحديد الأخطاء: Locating Errors

وشبهه كارل جيمس عمل المحلل في هذه المرحلة شاهد عيان لما تطلب منه الشرطة: التعرف على المشتبه به بطريقة أخرى، مثل القول بأنه الثالث من اليسار، فنقول هذا موقع الخطأ في الجمل الثلاثة التي تحتوي على خطأ أعلاه، يمكننا أن نشير إلى المحدد الكمي "بعض" في الجملة (أ)، وإلى حرف الجر في الجملة (ب)، وإلى صيغة الفعل الماضي يمكن أن تكون في الجملة (ج)، ونقول "الخطأ موجود هنا"²، ومع ذلك، فإن موقع الخطأ ليس واضحاً دائماً، وليست كل الأخطاء قابلة لتحديد هذه الطريقة بسهولة: بعضها منتشر في جميع أنحاء الجملة أو في جميع النص، أو عند جميع المتعلمين، وهو ما يعرف بالأخطاء الشاملة أو الشائعة.

وعادة ما يتم تحديد الأخطاء في منهج تحليل الأخطاء حسب جوانب رئيسية³:

- أ. الوصف، الدرجات، العلاج.
- ب. أنواع الأخطاء (التصنيف فيما يتعلق بالنظام المستهدف).
- ج. تكرار الأخطاء.
- د. نقاط الصعوبة في اللغة الهدف.
- هـ. سبب الأخطاء.
- و. درجة الاضطراب الناجم عن الأخطاء من وجهة نظر التواصل والقاعدة، على التوالي.
- ز. العلاج (كيف يجب ترتيب التدريس لإزالة الأخطاء).

3. تصنيف الأخطاء: Classification Of Errors

يرى كوردر أن التصنيف التقليدي إلى أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال سطحي للغاية بحيث لا يفيد المتعلم لأنه لا يشرح الصعوبات، وتبدأ التصنيفات المرضية بتحليل يحدد الأخطاء لمستويات توصيف اللغة، أي

¹- Björn Hammarberg, Op.cit, P188.

²- Carl James, Op.cit, P93.

³- Ibid, P186.

أخطاء في قواعد الإملاء أو علم الأصوات، أو في علم الصرف أو التركيب اللغوي، أو المفردات، وداخل كل مستوى وفقاً للأنظمة¹، فتصنيفات الأخطاء تكون حسب الموضوع فقد تأخذ جانباً لغوياً بحثاً، فعلى سبيل المثال في العربية قد نصنفها إلى أخطاء صوتية أو نحوية أو إملائية، أو حسب الجمل الفعلية أو الاسمية أو غيرها، وقد نحتاج لتصنيفات غير لغوية لأخطاء لغوية فنصنفها حسب الزمن، أو العدد، أو الجنس، أو الحالة، أو المستوى التعليمي.

ويرى كوردر أنه من أجل إجراء التصنيف، يجب أولاً التمييز بين الأخطاء والأغلاط²، ثم تحديد أن الخطأ موجود بالفعل، لأنه ليست كل الكلمات التي تم صياغتها بشكل جيد خالية من الأخطاء، كما أن الأداء الخالي من الأخطاء ليس هو مؤشر على الوصول إلى هدف التعلم، ومن أجل تحديد وجود وطبيعة الخطأ، من الضروري تفسير كلام المتعلم، ولكن ليس من السهل دائماً معرفة ماذا كان المتعلم يحاول قوله، ومن هنا يأتي الدور المركزي للتفسير في تقنيات تحليل الخطأ.

من المحتمل أن تكون العديد من الأقوال الخاطئة رسمياً غامضة حتى عند أخذ السياق في الاعتبار، وغالباً ما يكون من الممكن فقط اكتشاف نية المتعلم التواصلية بسؤاله عما يعنيه، لكن الوصول إلى المتعلم ضروري أيضاً لأن المتعلمين لا يقدمون بالضرورة أدلة كافية لبناء صورة لنظامهم التقريبي من أقوالهم العفوية وحدها³.

وللتمييز بين الأخطاء والأغلاط Errors versus Mistakes بحيث تعتبر الأخطاء منهجية، وتحكمها القواعد، وتظهر لأن معرفة المتعلم بقواعد اللغة الهدف غير مكتملة، وبالتالي فهي مرتبطة بالكفاءة اللغوية للمتعلم، وتدل على النظام اللغوي للمتعلم في مرحلة معينة من تعلم اللغة، والأخطاء "تحدث بشكل متكرر ولا يتعرف عليها المتعلم، وبالتالي يمكن للمدرس أو الباحث فقط تحديد مكانهم، تكشف الأخطاء المنهجية شيئاً عن معرفة المتعلم الأساسية للغة الهدف، أي كفاءته الانتقالية"³، وحسب أصحاب "تحليل الأخطاء" تعتبر الأخطاء خاضعة للقواعد لأنها تتبع قواعد "اللغة البينية" للمتعلم، على سبيل المثال لأن المتعلم أثناء ارتكابه للخطأ اتبع القواعد التي أنشأها من خلال لغته البينية، والتي تسمح باستخدام لمثل هذه الأشكال في تلك المرحلة الخاصة من التطور المرحلي.

ولهذا على المحلل أن يستعمل تقنيات خاصة للكشف عن الأشكال الداخلية للغة البينية للمتعلم، ويقترح كوردر ما يسميه "بتقنيات الاستنباط الخاضع للرقابة" Techniques Of Controlled Elicitation، وهي الاختبارات التي تجبر المتعلم على الكشف عن جانب معين من لغته البينية، وتقنيات الاستنباط الخاضعة للرقابة هذه تتكون من أنواع مختلفة هي⁴:

¹ S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P206.

² Ibid, P206.

³ Mohammad Hossein Keshavarz, Op.cit, P60.

⁴ S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P206.

1. اختبارات من خيارات متعددة Multiple Choice Tests.

2. اختبارات الترجمة Translation Tests.

3. اختبارات التقليد Imitation Tests.

4. اسم مقياس تركيب الجملة ثنائي اللغة Bilingual Syntax Measure: وهو أداة مصممة لاستنباط الكلام الطبيعي من الأطفال، يمكن استعمال هذه التقنيات للكشف عن الأشكال التي يبنى عليها المتعلم لغته البنية من خلال أدائه في اللغة الهدف، بما أن تحليل الأخطاء يدرس المقارنة بين اللغة البنية واللغة الهدف من خلال الإنتاج الفعلي في اللغة الهدف.

على عكس الأخطاء، فإن الأغلاط هي انحرافات عشوائية لا علاقة لها بأي نظام، وبدلاً من ذلك تمثل نفس أنواع أغلاط الأداء التي قد تحدث في الكلام أو في كتابة المتحدثين الأصليين، مثل زلات اللسان أو القلم، والبدايات الخاطئة، إلى جانب زلات اللسان وزلات القلم هناك نوع آخر من الزلات، وهو زلات الأذن، مما قد يوفر بعض الأدلة على كيفية محاولة الدماغ فهم الإشارة السمعية التي يتلقاها، يمكن أن ينتج عن هذا النوع من الزلات، على سبيل المثال¹: كأن يسمع المتعلم عبارة "great ape" عوضاً عن "gray tape". ومن هنا يتضح الفرق بين الأخطاء وبين الأغلاط، فالأخطاء مرتبطة بالكفاءة اللغوية للمتعم، والأغلاط مرتبطة بالأداء.

1. التقييم: Evaluation

التقييم هو " إصدار أحكام بشأن الأخطاء² وذلك من أجل الوصول إلى هدفين:

أولاً: الحاجة إلى تقييم معرفة المتعلم للأغراض الإدارية (تخصيص الدرجات / العلامات)، لأن نسبة الأخطاء في أداء المتعلم تدل على مستوى تحصيله في اللغة الثانية وإن كان بنسب متفاوتة.

ثانياً: تحديد أولويات التدابير العلاجية، وقد بذلت محاولات لاستخدام المعايير اللغوية لإثبات خطورة الخطأ، ويقترح كارل جيمس³ تقييمًا يعتمد على عدد وطبيعة القواعد التي تم تجاوزها من أجل قياس درجة انحراف الخطأ عن صيغة اللغة الهدف الصحيحة، سماها "مقاييس الانحراف"⁴ Measures Of Deviance:

النحوية: Grammaticality

القبول: Acceptability

الصواب: Correctness

الغربة وعدم التوفيق: Strangeness and infelicity

¹- Mohammad Hossein Keshavarz, OP.cit, P61.

²- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P207.

³ - سنتحدث عن مقترح كارل جيمس بشيء من التفصيل في آخر هذا الفصل.

⁴- Carl James, OP.cit, P63.

وقد ميز الدارسون في مجال تحليل الأخطاء بين أصناف مختلفة للأخطاء منها¹: الأخطاء العامة التي تنطوي على انحراف في البناء العام للجمل والأخطاء الخاصة التي تنطوي على بنية مكونات الجمل البسيطة أو الجمل الثانوية، وهناك اتجاه آخر للتقييم وهو قياس درجة الاضطراب، الذي قد يحدث للخطأ في كفاءة الاتصال من حيث تواتره أو عموميته أو قابليته للفهم، أو لقياس جاذبيته من خلال درجة التسامح الممتد إليه من قبل الناطقين الأصليين والمتحدثين أو مدرسي اللغة؛ ويخضع تقييم الخطأ حسب درجة الانحراف اللغوي عن القواعد، أو إمكانية الفهم أو عدم تحمّلها من الناطقين باللغة الأصلية.

5. التفسير: Explanation

يرى كوردنر أنه إذا كان تحديد الأخطاء ووصفها هو أمر يتعلق بعلم اللغة، فإن تفسير الأخطاء هو أمر يتعلق بعلم نفس تعلم اللغة الثانية: فهو يسد الفجوة بين تحليل الأخطاء كممارسة تربوية وتحليل الأداء كجزء من البحث في عمليات تعلم اللغة الثانية²، ومن أجل التعامل مع الأخطاء يجب أن يكون المعلمون قادرين على تفسير سبب حدوثها، وهنا تكمن مهمة التربويين، وهي فهم أسباب الأخطاء لمحاولة علاجها، ولكن بالنسبة للمحلل اللساني فمهمته ليست البحث في الإنتاج الخاطئ فقط، بل عليه أن يوسع اهتمامه إلى الكلام السليم أيضاً، بهذا فمجاله ليس تحليل الأخطاء فقط بل مجاله أوسع من ذلك وهو تحليل الأداء، بحيث يكون التركيز على أداء المتعلم بأكمله، هنا لا يوجد تمييز بين الكلام "الخاطئ" والكلام "الصحيح"، فكلاهما دليل على النظام التقريبي للمتعلمين في مرحلة معينة من تطوره بين اللغات، وما يهم هو كيف وصل نظامه التقريبي ككل إلى هذه المرحلة. وعادة ما ترجع أسباب الأخطاء إلى ثلاثة عوامل رئيسية:

1. العامل الأول وهو النقل من اللغة الأولى للمتعلم: ويؤدي نقل اللغة إلى حدوث أخطاء بين اللغات، حيث يتم حساب أخطاء المتعلم عن طريق التداخل من اللغة الأم، وأن ما يصل إلى ثلث الجمل المنحرفة للمتعلمين يمكن أن تُعزى إلى هذا السبب، ووجد باحثون آخرون نسبة مماثلة أو أكبر ومع ذلك، وفي حالة الأطفال المتعلمين، يمكن أن تُعزى نسبة منخفضة تصل إلى ثلاثة في المائة إلى هذا السبب، من الواضح أن العديد من العوامل تلعب دوراً في التسبب في أخطاء النقل، ويعتبر عمر المتعلم هو العامل الرئيسي، ولكن أيضاً شكل الموقف التعليمي وطريقة التدريس³، وفي هذه الحالة يتم تفسير الأخطاء وفق المنهج التقابلي والذي يهتم بالمقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف للكشف عن مصادر هذه الأخطاء وتوقعها قبل أن تحدث، ويسمى منهج التحليل الخارجي.

¹- S.P. Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P207.

²- Ibid, P207.

³- Ibid, P207.

2. العامل الثاني: الخطأ من داخل اللغة "Intralingual": هذه الأخطاء لا علاقة لها بسمات اللغة الأم أو النقل منها، ولكنها ناتجة عن عملية التعلم نفسها ولها علاقة بنظام اللغة الأم، ويُنظر إلى المتعلمين على أنهم يقومون بعمل تعميمات استقرائية حول نظام اللغة الهدف على أساس البيانات التي يتعرضون لها، نظرًا لأن البيانات مقيدة بالضرورة، فإنها تميل إلى الإفراط في التعميم وإنتاج أشكال غير صحيحة عن طريق القياس، نتيجة هذه العملية هي اختزال نظام اللغة الهدف إلى شكل "أبسط"، أو نظام "أكثر انتظامًا"¹، ويمكن اعتبار هذه الأنواع من الأخطاء أيضًا تنموية أو تطويرية.

حيث يتم ملاحظة عمليات مماثلة بانتظام في دراسات اكتساب لغة الأطفال، نظرًا لأن الأخطاء التي لها هذا الأصل مستقلة عن اللغة الأم للمتعلم، وسيجد المرء أنها مشتركة بين جميع متعلمي أي لغة ثانية معينة، وهي ما تسمى "بالأخطاء الشائعة" التي تم ارتكابها من وقت لآخر، وشيوع الأخطاء بين جميع متعلمي لغة معينة رغم اختلاف لغاتهم الأم، فهو يدل على أن أصل الخطأ يعود إلى اللغة الهدف، وليس للغة الأم وهو يخضع للمعالجة بمنهج تحليل الأخطاء لأنه هو الذي يهتم بالبحث في الأخطاء من داخل اللغة الهدف بمعزل عن اللغة الأم، ويسمى منهج التحليل الداخلي.

3. العامل الثالث: تقنيات أو مواد تعليمية خاطئة: يطلق على هذه العملية "افتراض المفاهيم الخاطئة"²، تم إجراء القليل من الدراسة المنهجية لسبب هذا الخطأ، ومن الواضح أن الأخطاء التي لا تُصنف بسهولة على أنها نتاج النقل بين اللغات أو داخلها لا يمكن أن تُسند إلى هذه الفئة الثالثة، فقط الملاحظة المطولة لمجموعات المتعلمين في حالة التعلم تسمح بتحديد سبب الخطأ، لأنه توجد مصادر أخرى للأخطاء ليس بضرورة لها علاقة بالنقل من اللغة الأم، أو ناتجة من خصائص اللغة نفسها، أو لها علاقة بالتقنيات والمواد التعليمية.

إحدى عشر: نموذج كارل جيمس لتحليل الأخطاء

اقترح كارل جيمس في كتابه "الأخطاء في تعلم اللغة واستخدامها" اكتشاف تحليل الأخطاء "Errors In

Language Learning and Use Exploring Error Analysis

1. المعرفة اللغوية والجهل اللغوي: Linguistic Knowledge And Linguistic Ignorance

يرى كارل جيمس³ أن دراسة المعرفة تسمى نظرية المعرفة، والمتخصصون في المجالات النظرية لاكتساب اللغة والنظرية النحوية هم علماء المعرفة، وبشكل أكثر تحديدًا علماء المعرفة اللغوية Linguistic Ignorance، إنهم يدرسون طبيعة وتطور معرفة الناس (الضمنية وليست التصريحية) للغة، ثم يكتبون أبحاثًا عن تلك المعرفة تسمى

¹ S.P. Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P208.

² Ibid, P208.

³ Carl James, Op.cit, P62.

"قواعد النحو"، ويقع تحليل الأخطاء EA على الجانب الآخر من المعادلة، كونها دراسة الجهل اللغوي linguistic Ignorance، والبحث فيما لا يعرفه الناس وكيف يحاولون التعامل مع جهلهم، هذا البعد الأخير يؤسس رابطاً بين تحليل الأخطاء EA وبين دراسة استراتيجيات المتعلم، نظراً لأن الاستراتيجيات هي أجهزة يلجأ إليها المتعلمون فقط عندما لا يسير تعلمهم أو تواصلهم في اللغة الثانية بسلاسة، ولكنها أصبحت بالنسبة لهم مشكلة ربما بشكل حاسم في مسيرتهم التعليمية، ولهذا السبب يُنظر عمومًا إلى استراتيجيات المتعلم على أنها تتألف من نوعين: استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات الاتصال.

وما نستنتجه من طرح كارل جيمس أن محلل الأخطاء ينطلق من المعرفة التصريحية للمتعلم، وهي هنا الأداء الخاطيء في اللغة الهدف، والمبنية عن جهل المتعلم بماتة اللغة أو على الأقل بجوانب من نظامها والتي وقع فيها الخطأ، فهو ينطلق من الجهل أو الخطأ ليحاول الوصول إلى تقويم هذا الجهل والوصول بالمتعلم إلى معرفة ضمنية تعصمه من الخطأ، وعلى الأقل تُنقص من نسبة تكراره، في حين ينطلق الدارسون في المعرفة اللغوية من المعرفة الضمنية الناضجة التي يملكها الناطقون الأصليون بلغتهم الأم، محاولين وضع قواعد تصريحية تحفظها من اللحن والخطأ، ومثل ذلك ما فعله علماء العربية حين وضعوا النحو العربي فهم انطلقوا من المعرفة الضمنية الناضجة لأهل البداية أين يوجد الفصحاء والبلغاء، وصولاً إلى وضع قواعد تصريحية تحفظ من الجهل أو الأخطاء، وعليه فإن محلل الأخطاء ينطلق من الجهل للوصول إلى المعرفة اللغوية الناضجة، في حين ينطلق علم اللغة من المعرفة الناضجة للوصول إلى القاعدة التي تحفظ من الجهل.

2. الصمت والتجنب: Avoidance And Silence

الهدف من استفسار محلل الأخطاء، إذن هو جهل متعلم اللغة الثانية للغة الهدف، ويمكن أن يظهر هذا الجهل بطريقتين¹: أولاً: في الصمت Silence، عندما لا يجيب المتعلم، أي أنه لا يقول أو يكتب شيئاً، ونحتاج إلى التمييز بين نوعين من الصمت: فمن ناحية نلاحظ أحياناً صمتاً ثقافياً Cultural Silence من جانب متعلمي اللغة الثانية من "الثقافات الصامتة" مثل الفنلنديين أو اليابانيين، فهناك الصمت متأصل في ثقافة هذه الشعوب، هذا يختلف عن الصمت الناجم عن الجهل، والذي ربما نحتاج إلى مصطلح خاص له، في مصطلحات استراتيجيات الاستخدام يسمى التجنب Avoidance، فالصمت إذا كان من هذا النوع فهو يمثل ظاهرة لغوية مرضية، فهو يدل على إشارة من إشارات جهل المتعلم باللغة الهدف، فالتجنب هو النوع السلبي من الصمت والنتائج عن الجهل.

وفي هذه الحالة يرى كارل جيمس أننا سنضطر للتخلي عن تحليل الأخطاء EA، ولكن المتعلمين يفضلون عادة محاولة التعبير عن أنفسهم في اللغة الهدف بوسائل بديلة مثل: "التسول Beg، السرقة Steal، الاقتراض Borrow، هذه هي الطريقة الثانية التي يعوضون بها عن جهلهم، ودراسة هذه اللغة البديلة التي تسمى اللغة البينية

¹- Carl James, Op.cit, P62.

(IL) هي من اهتمام تحليل الأخطاء EA، يدرس منظرو اكتساب اللغة الثانية (SLA) هذه اللغة الفريدة من نوعها، كما لو أن المتحدثين بها كانوا قبيلة مفقودة تم اكتشافها حديثاً في الأمازون، يدرس محللو الأخطاء ذلك فيما يتعلق باللغة الهدف TL¹.

وهنا يتضح لنا موضوع تحليل الأخطاء، أو ما يجب على المحلل دراسته، فهو لا يدرس الصمت أو التجنب الناتج عن الجهل، ففي هذه الحالة يُصبح الأمر خارجاً عن اهتمامات تحليل الأخطاء، بل يدرس ما يتلفظ به المتعلم متجاوزاً مرحلة التجنب، إلى مرحلة التعبير بوسائل بديلة عن الجهل، وهي هنا اللغة البينية أو اللهجة الفردية أو النظام التقريبي، وكلها مصطلحات تدل على هذه المرحلة الانتقالية، ومن أهم الطرق التي يلجأ إليها المتعلم لبناء النظام المرحلي أو اللغة البينية هي: التسول Beg، السرقة Steal، الاقتراض Borrow، وهذه العناصر هي التي يدرسها محلل الأخطاء.

3. الجهل وعدم الاكتمال: Ignorance And Incompleteness

يرى كارل جيمس أن الجهل ليس مرادفاً لعدم الاكتمال Incompleteness، ولكن طالما أن هناك عدم اكتمال أو فشل في الحصول على معرفة كاملة مثل معرفة الناطق الأصلي NS باللغة الهدف، فسيكون هناك تحليل أخطاء (EA)، ولذلك فكلما كان هناك عدم اكتمال فهناك تحليل للأخطاء، ولهذا وجب التمييز بين المصطلحين (الجهل وعدم الاكتمال)، حيث يُعد عدم الاكتمال مفهوماً عاماً يشير إلى قصور عام (مقارنة بكفاءة الناطق الأصلي NS) في جميع مجالات اللغة الهدف TL، في حين أن الجهل محدد بمعنى أنه يُقال عادةً أنه جاهل ببينة كذا وكذا، بغض النظر عن الكفاءة العامة للفرد في اللغة الهدف TL.

وعليه فيكون عدم الاكتمال عاماً والجهل خاصاً، ونحن قلنا من قبل أن تحليل الأخطاء يحدد الخطأ من خلال المقارنة بين اللغة البينية IL وبين اللغة الهدف TL، وتحليل النقل يحدد الأخطاء من خلال المقارنة بين اللغة البينية واللغة الأم، أما التحليل التقابلي فهو يحدد الأخطاء من خلال المقارنة بين اللغة الهدف واللغة الأم، ويبدو أن كارل جيمس يرفض مفهوم اللغة البينية Interlanguage، ويرى أن تعلم اللغة الأجنبية "يكن تميزها في إصرارها على كونها وصفية بالكامل وتجنب المقارنة، وبالتالي يحاول تجنب ما أطلق عليه بلاي فيرومان Bley-Vroman "المغالطة المقارنة في بحث متعلم اللغة الأجنبية FL"، أي "خطأ دراسة الطابع المنهجي للغة بمقارنتها بأخرى"².

ويضيف كارل جيمس "لقد دافعنا بالفعل عن هذا المنهج ورفضنا فرضية اللغة البينية Interlanguage حول عدم قابلية المقارنة"³، ولكنه من خلال هذا الرفض، رفض أيضاً قاعدة "عدم الاكتمال" بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية،

¹- Carl James, Op.cit, P62.

²- Ibid, P06.

³- Ibid, P63.

حيث يرى أن المتعلمين من الناطقين غير الأصليين (NNS) يعرفون اللغة الأجنبية FL بشكل أفضل من الناطقين الأصليين NS التي يتحدثونها، ويحدث هذا في كثير من الأحيان، وعادة ما يكون الناطقين غير الأصليين NSS هم الذين يؤكدون أن اللغة الإنجليزية للأجانب هي "أفضل"، وأن عدم الاكتمال يكمن في الناطقين الأصليين NS، وليس في المتعلمين.

وعادة ما يستخدم الناطقين غير الأصليين نموذجًا قياسيًا من اللغة أكثر من NS الناطقين الأصليين، ولا ينبغي أن يكون هذا مفاجئًا، لأن الأجانب يتعلمون اللغات في المدرسة من المعلمين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى النماذج القياسية، في حين أن الناطقين الأصليين NS يكتسبونها بشكل غير رسمي من والديهم أو في الشوارع، ويمكّنهم من الأشكال غير القياسية¹، وحسب هذا المفهوم فإن عدم الاكتمال يكون عام من جهتين من جهة القصور في كفاءة اللغة الهدف، ومن جهة ثانية يشمل متعلمي اللغة الثانية وكذلك الناطقين الأصليين للغتهم الأم، في حين ينحصر الجهل والصمت والتجنب والتسول والسرقة والاقتراض عند متعلم اللغة الثانية.

4. مقاييس الانحراف: Measures Of Deviance

استخدم كارل جيمس أربع أدوات لقياس مدى انحراف أداء المتعلمين في اللغة الثانية عن اللغة الهدف، وهو ما عبر عنه بمصطلحات :

النحوية: Grammaticality

المقبولية: Acceptability

الصواب: Correctness

الغربة وعدم التوفيق: Strangeness and infelicity

أ. النحوية: Grammaticality

هذا المقياس يخضع مباشرة للقواعد المعيارية، وهنا يتم مقارنة أداء المتعلم باللغة المعيارية السليمة، فالنحوية مصطلح "مرادف لـ"حسن التكوين"، إن القواعد (ليس أنت أو أنا) بل هي التي تقرر ما إذا كان شيء ما قاله المتعلم نحوياً أم لا، وتؤسس القواعد النحوية للقرارات المتعلقة بالنحوية في القضايا الخلافية على مبادئ مستخلصة من ملاحظة الحالات الواضحة، فاللجوء إلى النحوية هي محاولة أن تكون موضوعيًا، وأن تتخذ قرارات مثل ما إذا كان جزء من اللغة خاطئًا أم لا يخرج على نطاق النزوة البشرية²، فالنحوية هي من المعايير الأكثر موضوعية في اللغة لأنها واضحة وتخضع لمفاهيم نظرية ومتفق عليها، يضعها العارفون باللغة، عكس المقاييس الأخرى كالمقبولية فهي تخضع في كثير من الأحيان إلى معايير ذاتية متنوعة وغير متفق عليها، ويضعها مستخدمو اللغة.

¹- Carl James, Op.cit, P63.

²- Ibid, P65.

ب. المقبولة: Acceptability

المقبولة مصطلح يقابل مصطلح النحوية على الأقل من الجانب الإجرائي، فإذا كانت النحوية شيء نظري، فإن المقبولة شيء تطبيقي أو عملي، لأن القاعدة النحوية تسبق الأداء التواصلية، في حين أن المقبولة تأتي بعد طرح نموذج للغوي للاستخدام العملي ثم يأتي الحكم عليه، فالمقبولة "ليس مفهومًا نظريًا ولكنه مفهوم عملي، يتم تحديده من خلال استخدام أو قابلية استخدام Usability للنموذج المعني، أو ما يسمى بـ "إجراءات التفعيل" "Actualization Procedures"، وعندما تتعارض العوامل غير اللغوية مع استخدام نموذج ما، فإننا نعزو ذلك إلى عدم القبول Unacceptability، في حين أن الناطق الأصلي (NS) العارف باللغة هو الذي يقرر ما إذا كان الكلام نحويًا، فإن المستخدم The User هو الذي يقرر ما إذا كان مقبولًا أم لا"¹.

وهنا تظهر فروق منهجية أخرى بين النحوية والمقبولة، فالأولى تخضع لعوامل لغوية، في حين تخضع المقبولة لعوامل غير لغوية، كما أنه في النحوية العارف باللغة هو من يقرر إن كان الكلام نحويًا أم لا، في حين أنه في المقبولة المستخدم هو الذي يقرر إن كان الكلام مقبولًا أم لا، "بالنسبة للبعض لا يمكن أن يكون هناك قبول بدون القواعد، بعبارة أخرى، القواعد النحوية هي شرط أساسي للقبول، فالكلام المقبول هو الذي تم إنتاجه، أو ربما يكون من قبل متحدث أصلي في بعض السياقات المناسبة، وهو مقبول، أو سيكون مقبولًا من قبل المتحدثين الأصليين الآخرين على أنه ينتمي إلى اللغة المعنية"²، لكن قد يكون من الكلام ما هو مقبول ولكنه غير نحوي، أو العكس فقد يكون نحويًا وهو غير مقبول لأنه لا يؤدي وظيفة التواصل بمعنى أنه غير مفهوم.

وهنا تتضح العلاقة بين المقبولة والقواعد النحوية أكثر، فالكلام غير النحوي هو الذي لا يمكن للناطق الأصلي أن يدركه على أنه غير مقبول فحسب، بل يمكنه أيضًا تصحيحه فالتصحيح Corrigibility هو معيار القواعد النحوية، في حين أن الاستخدام الفعلي وعدم الإشكالية هما اختباران لإثبات المقبولة، ويفرق روبرت د. بورسلي Robert D. Borsley في كتابه "نظرية التراكيب منهج موحد" Syntactic Theory A Unified Approach حيث يقول: "نقوم بذلك عن طريق استنباط أحكام المتحدث أو حدسه حول الجمل، تثبت هذه البديهيات أن بعض الجمل مقبولة، أو غير مقبولة لذلك المتحدث، ومع ذلك فإن القبول ليس هو نفس الشيء مثل القواعد، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن الجمل يمكن أن تكون غير مقبولة لعدة أسباب"³، وليس لأسباب نحوية فقط.

¹- Carl James, Op.cit, P66.

²- Ibid, P67.

³- Robert D. Borsley, Syntactic Theory A Unified Approach, Second Edition, 2003, By Arnold, A Member Of The Hodder Headline Group, 338 Huston Road, London Nw1 3bh, P04.

العلاقة بين المقبولة والنحوية

قدم كارل جيمس أربع ثنائيات يحدد من خلالها العلاقة بين القواعد النحوية والمقبولة، سيكون من المعقول أن نفترض أن مفهومي القواعد والمقبولة يصنفان على أنهما متقاطعان، مما يعطي أربع احتمالات¹:

(1) هناك جمل نحوية ومقبولة [+نحوي (GR) +مقبول (ACC)] هذا النوع من الكلام موافق للقواعد النحوية، ومقبول من طرف المستخدمين أو المتحدثين باللغة الهدف.

(2) هناك جمل غير نحوية وغير مقبولة، [نحوي- مقبول-]: فهي غير مقبولة على وجه بسبب عدم نحويتها، لأن عدم النحوية هو أحد أسباب عدم القبول، وتحليل الأخطاء EA معني بشكل أساسي بهذه الفئة.

(3) هناك جمل نحوية وغير مقبولة [نحوية+ مقبولة-]: وهي جمل سليمة نحويًا ولكنها غير مقبولة لدى المستخدمين أو المتحدثين باللغة الهدف، مثل ذلك في اللغة العربية: "صعد الحصان فوق القلم"، فالجمل صحيحة نحويًا ولكنها غير مقبولة لدى المستخدمين للغة العربية، واستدل كارل جيمس بمثال روبرت د. بورسلي: "يمكن أن تكون الجمل غير مقبولة لأنها تسبب مشاكل لآليات الإدراك الحسي، ضع في اعتبارك أولاً المثال التالي:

"تسابق الحصان متجاوزًا سقوط الحظيرة": هذا غير مقبول، لكن من الواضح أن قواعده النحوية سليمة، ولاحظ أن الجملة الثانية متشابهة معها جدًا ولكنها مقبولة تمامًا، "سقط الحصان الذي سار خلف الحظيرة"²، فالجملة الثانية مقبولة في الاستخدام ليس فقط بنحويتها ولكن لأسباب أخرى قد تكون غير لغوية.

(4) أخيرًا هناك الثنائية الرابعة، الجمل التي تكون [-نحوية + مقبولة]: "يجب أن يكون هذا النوع مستحيلًا، إذا كانت الحالة غير النحوية هي أحد أسباب عدم القبول، أو ما يسميه ليون "عدم القبول النحوي" Grammatical Unacceptability، لذلك يعتبر بورسلي (1991) أنه من "المشكوك فيه" وجود أي أمثلة من هذا النوع"³، لكن رغم أن بورسلي يشكك في وجود هذا الصنف من الجمل لكنه يتراجع ويعترف بوجوده.

ج.الصواب: Correctnes

يقابل مفهوم النحوية والمقبولة مفهومي الكفاءة والأداء عند تشومسكي، والأولوية للكفاءة والنحوية، لأنها هي الأصل وتخضع لعوامل لغوية، وأما الأداء والمقبولة فهي شيء طارئ وتتحكم فيه عوامل خارجية و"تدخل في الكفاءة الطبيعية للناطق الأصلي، ومن مصادر "التدخل" مثلاً: عندما تكون الأفكار التي يتم التعبير عنها بغية للمحدثين، أو تتعارض مع معتقداتهم الشخصية، أو عندما يكونون متعبين أو أصابهم الملل، أو أقل اهتمامًا بما نطرحه عليهم بسبب تأثيرهم بالمفاهيم التوجيهية المغروسة في المدرسة"⁴، وكان طرحنا يتعارض مع تلك المفاهيم، فيؤدي ذلك إلى عدم المقبولة، رغم أن طرحنا قد يكون نحويًا، لكن عوامل غير لغوية تدخلت لتفرض عدم المقبولة لخطابنا.

¹- Carl James, Op.cit, P70.

²- Robert D.Borsley, Op.cit, P04.

³- Carl James, Op.cit, P70.

⁴- Carl James, Op.cit, P74.

ولكن أحياناً تكون العوامل النحوية هي التي تؤدي إلى سبب عدم المقبولية، "والمصطلح المخصص للإشارة إلى مثل هذا اللجوء إلى المعايير المعيارية الإلزامية هو الصواب Correctness، حيث يمكن قبول الكلام بشكل عفوي واستخدامه باقتناع من قبل المتحدث الأصلي NS: فهو بالتالي مقبول، لكن التفكير في القواعد التي تم تعلمها صراحة يمكن أن يؤدي إلى تغيير في الرأي، ثم يتم الحكم على أنها غير صحيحة ورفضها، لكن لم يتم رفضها تلقائياً بالرجوع إلى حدس الناطق غير الأصلي NSS"¹، وفي هذه الحالة أسباب الرفض ليست لها علاقة بالكفاءة والنحوية ولا بالأداء والمقبولية، استند رفضها إلى قرار ما وراء اللغة Metalinguistic، فالعديد من الخطابات تم رفضها لعوامل خارج اللغة، والعديد من إنتاجات اللغوية للمتعلم التي اعتبرها الناطق الأصلي NS خاطئة، "ليس لأنهم لا يقولون ذلك، ولكن لأنه قيل لهم إنه لا ينبغي ذلك"²، فأسباب عدم القبول قد تعود لعوامل دينية أو سياسية أو غيرها.

5. الأخطاء والأغلاط: Errors And Mistakes

جاءت فكرة التمييز بين الأخطاء Errors وبين الأغلاط Mistakes من تمييز تشومسكي بين مفهومي الكفاءة والأداء، فالكفاءة هي ما يعرفه المتحدث عن لغته، والأداء هو كيف يستخدمها لأغراض التواصل، يُفترض أن المتحدثين الأصليين لديهم معرفة تامة بأنظمة لغتهم الأم، لكنهم مع ذلك يقدمون أقوالاً يعتبرها متحدثون أصليون آخرون "غير نحوية"، لذلك من الضروري إجراء تمييز منهجي متكافئ بين الأخطاء، التي ينتجها عادةً الأشخاص الذين لم يتحكموا بالكامل بعد في بعض أنظمة اللغة المؤسسية (التي تُعلم في المؤسسات الرسمية) مثل المتعلمين، والهجوات أو الأغلاط، والتي هي فشل في استخدام نظام معروف بشكل صحيح عادة ما يكون المتحدث الأصلي قادراً على التعرف على هذه الثغرات أو الأخطاء وتصحيحها بنفسه، والتي ليست نتيجة نقص في "الكفاءة" ولكن نتيجة لبعض الانحياز أو النقص في الفسيولوجية العصبية في عملية تشفير الكلام والتعبير عنه³، ويسرد كارل جيمس خصائص معينة يمكن من خلال التمييز بين الخطأ والغلط:

أ. النية والقصد: يحاول كارل جيمس أن يدخل عوامل غير لغوية للتمييز بين الخطأ والغلط، حيث يدخل عامل النية والقصد في تحديد ما هو خطأ مما هو غلط، "نحن الآن في وضع يمكننا من خلاله البدء في وضع تعريف للخطأ، وتلعب النية دوراً حاسماً في هذا التعريف ولا ينشأ خطأ إلا عندما لا تكون هناك نية لارتكاب خطأ ولا يمكن للمرء أن يحدد ما يسمى "الأخطاء المتعمدة" لأنها غير موجودة وعندما يتم دمج أي شكل من أشكال الانحراف قصداً في لغة معينة فنحن لا نقول إنه خاطئ، بل إنحراف"⁴.

¹- Carl James, Op.cit, P74.

²- Ibid, P74.

³- S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P204.

⁴- Carl James, Op.cit, P77.

والطريقة الوحيدة التي يمكننا من خلالها تحديد ما إذا كان الخطأ هو غلط أو خطأ حقيقي هي بالرجوع إلى نوايا الكاتب الدلالية والبنوية "لاحظ نوعي" النوايا المحددين هنا: ما يريد قوله وكيف يعبر عنه، إذا كان المتعلم ينوي أن يكون غامضاً (نية دلالية) أو يراه كئيباً يستحق الدفع مقابل تجنب الخطأ، وبالتالي ينشر استراتيجية تجنب الخطأ، فهو لا يرتكب خطأ غير دقيق، لأن المتعلم الذي استخدم استراتيجيات الاختزال (التجنب)، وبالتالي "يضحي عمداً بجزء من المعنى المنشود، الكلمة الأساسية هنا هي "عن عمد"، مما يستبعد تفسير الانحراف الخفي الناتج على أنه خطأ"¹، وهذا يعني أنه كلما استخدم المتعلم أساليب التجنب وهي أساليب تعتمد النية والقصد فالانحراف الناتج عن هذا التجنب لا يعتبر خطأ بل هو عبارة عن غلط، في حين أن الأخطاء تخلو من صفة القصد والتعمد وتحصل بطريقة ضمنية² غير واعية.

ولهذا يرى كارل جيمس أنه من الضروري عند إجراء تحليل الأخطاء لأقوال المتعلمين أن تكون قادراً على التمييز بين الأغلاط والأخطاء، لأن متعلمي اللغة يتعرضون لنفس الإخفاقات في أدائهم في اللغة الثانية، لسوء الحظ لا يتم دائماً ملاحظة التمييز المصطلحي المهم المرسوم هنا بعناية من قبل جميع المحللين³.

ب. القصدية والقدرة على التصحيح: ويقصد به قدرة المتعلم على تصحيح الجزء الخاطئ دون الرجوع إلى مرجع مثل القواعد أو القاموس، فالتحول من قابلية التصحيح Corrigibility إلى التصحيح، وبالمثل من قابلية التعلم Learnability إلى "التعلم"، يمكننا الآن أن نرى مدى أهمية معيار القصدية Intentionality: إذا كان المتعلم قد أنتج جملة مشكوك فيها، يبدأ المحلل في تحديد حالتها من خلال سؤاله أو سؤالها عما إذا كان ينوي ذلك، نطلب من المتعلم أن يسجل قوة التزامه، سواء كان يرغب في تركه قائماً (حول الخطأ)، أو لديه شكوك حوله، أصبح هذا الإجراء هو المعيار المعتمد للتأكد من القصدية، إذا كان المتعلم ميلاً وقادراً على تصحيح خطأ بعد إخراجها أو إنتاجه، فمن المفترض أن النموذج الذي اختاره لم يكن هو النموذج المقصود، وسنقول أن هذا الخطأ هو هفوة أو غلط Mistake، من ناحية أخرى إذا كان المتعلم غير قادر أو غير راغب بأي شكل من الأشكال في إجراء التصحيح، فإننا نفترض أن النموذج الذي استخدمه المتعلم هو النموذج المقصود، وأنه خطأ Error⁴.

هذا يعني أن الأخطاء مرتبطة بالقصدية (الوعي) في حين أن الأغلاط مرتبطة باللاوعي، فإذا كان هناك انحراف فعلينا إجراء اختبار القصدية عليه، فإذا وجد أن المتعلم يميل إلى تصحيح ذلك الخطأ وقادر على ذلك فهذا يدل على أن المتعلم اختار هذا التعبير أو النموذج عن غير قصد فيعتبر ذلك هفوة أو غلط، ولكن إذا كان المتعلم لا يرغب في التصحيح فهذا يدل على أن النموذج الذي اختار هو النموذج المقصود، وهو متأكد أنه اختار النموذج

¹ - Carl James, Op.cit, P77.

² - قمنا بشرح مفهوم المعرفة الضمنية اللاوعية في المبحث الأول من هذا الفصل.

³ - S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, P204.

⁴ - Carl James, Op.cit, P78.

الصحيح وهذا يعتبر خطأ، وهذا يدل على أن الخطأ يرجع إلى مشكلة في الكفاءة، والغلط يدل على أن المتعلم يعرف الشكل الصحيح أو القاعدة لكن إنجازه هو الذي كان منحرفاً عن الشكل الصحيح، فالأغلاط مرتبطة بالأداء وليس بالكفاءة.

ومن خلال ذلك يقدم لنا كارل جيمس تعريفاً للخطأ يعتمد على عاملي القصدية والقدرة على التصحيح وهو ما اصطلح عليه "القابلية للتدقيق الذاتي"، "ويمكننا الآن تنقيح تعريف الخطأ باعتباره مثالاً للغة منحرفة عن غير قصد وغير قابلة للتدقيق الذاتي Not Self-Eorrigible من قبل مؤلفها، أما الغلط إما أن يكون منحرفاً عن قصد أو عن غير قصد وقابل للتدقيق الذاتي"¹، وهو ما يوضحه هذا الجدول:

جدول رقم (1) يوضح الفرق بين الخطأ والغلط

الخطأ	الغلط
القصدية	عدم القصدية
الكفاءة	الأداء
الانحراف في النحوية	عدم المقبولية
الانحراف ناتجاً عن قواعد اللغة البيئة للمتعلمين	الانحراف ناتجاً عن قواعد اللغة الهدف
الشعور بأن الانتاج صحيحاً وعدم الرغبة في التصحيح	الشك في الإنتاج والقدرة على التصحيح
لا يمكن تصحيحه ذاتياً	يمكن تصحيحه ذاتياً
التجنب	الجهل
ليس مهمة لعملية التعلم	مهمة لعملية التعلم
تحدث عند متعلمي اللغة الأولى ومتعلمي اللغة الثانية	تحدث عند متعلمي اللغة الثانية فقط

ويمكن التمييز بين الخطأ والغلط من عدة جهات:

1. الغلط مرتبط بعدم الانتباه والغفلة إلى القاعدة، والخطأ مرتبط بعدم معرفة القاعدة.
2. الغلط مرتبط بالتجنب والخطأ مرتبط بالجهل.
3. الغلط مرتبط بالفشل في الأداء، والخطأ مرتبط بخلل في الكفاءة.
4. الغلط يحدد من خلال الأداء وعدم المقبولية، أما الخطأ فيحدد من خلال الكفاءة وعدم النحوية.
5. الأغلاط ليس مهمة لعملية التعلم وتعكس فشل طارئ في الأداء، أما الأخطاء فهي مهمة جداً لعملية التعلم لأنها تعكس خلل في الكفاءة ويجب علاجه.

¹ - Carl James, Op.cit, P78 .

6. الأغلط تحدث عند متعلمي اللغة الأولى ومتعلمي اللغة الثانية، أما الأخطاء فتحدث فقط عند متعلمي اللغة الثانية.

ويرى كوردن الأخطاء مرتبطة بالفشل في الكفاءة والأغلط مرتبطة بالفشل في الأداء¹، مستفيداً من تمييز تشومسكي، أن الكفاءة تحدد النحوية، بينما يحدد الأداء المقبولة، ويزترب عن ذلك أن الانحراف في النحوية ينتج عنه أخطاء بينما الانحراف المنسوب إلى عدم المقبولة ينتج عنه الزلل والأغلط، كما أن الأغلط يمكن للمتعلم تصحيحها بنفسه بسهولة، لأنها حالات فشل في اتباع قاعدة معروفة لديه، أما في حالة الأخطاء فإنه هناك شعور لدى المتعلم بأن هذا صحيحاً، لأن الانحراف ناتجاً عن قواعد اللغة البينية للمتعلمين، التي يُنشئها المتعلم نفسه على ما يعتقد أنه سليمة، ومتى تعارض إنتاج المتعلم مع القواعد النحوية للغة الهدف، مما يؤدي به إلى رفضه من المتحدثين الأصليين، وعدم مقبوليتها فهذا يدعى خطأ وليس غلطاً.

كما أن كوردن يرى أن الأغلط ليست ذات أهمية لعملية تعلم اللغة لأنها لا تعكس عيباً في معرفتنا، ولا تنتج عن عدم الكفاءة، ولكن يمكن عزوها إلى الفشل في الأداء، وعادة ما يكون المتعلم على دراية بها فوراً، ويمكن تصحيحها بشكل جزئي أو كامل²، يمكن أن تحدث في L1 وكذلك L2، أي أن المتحدثين الأصليين وكذلك المتعلمين ينتجونها، "يجب أن يفترض المحلل أن الأخطاء هي كل شيء ليس فيه غلط: وهي ذات مغزى، وتعكس المعرفة، وهي ليست لديها قابلية التصحيح الذاتي؛ وفقط متعلمي اللغة الثانية هم من يصنعونها"³.

ويقدم كارل جيمس نموذجاً آخر لتقسيم الأخطاء وهو نموذج جوليان إيدج Julian Edge (1989) حين قسم الأخطاء إلى ثلاثة أنواع⁴: الزلات Slips، والأخطاء Errors، والمحاولات Attempts، ويتم التقسيم وفقاً لمعرفة المعلم للمتعلمين:

(1) **الزلات Slips**: تحدث الزلات بالنسبة للمتعلم بسبب مشاكل المعالجة أو الإهمال، حيث يمكن للمتعلم تصحيحها تلقائياً auto-correct، "وإذا كان المعلم يعتقد بأن المتعلم يستطيع تصحيح هذه الأغلط بنفسه فإن هذا النوع من الأغلط فهو زلات Slips"⁵.

(2) **الأخطاء Errors**: "إذا لم يستطيع المتعلم تصحيح الخطأ بنفسه في اللغة الهدف، لكن المعلم يعتقد أن بقية المتعلمين في الفصل يعرفون الشكل الصحيح"⁶، لأن هذا الشكل تم تدريسه أو التعرف عليه من قبل، ويبدو أن تعريف إيدج لـ "الخطأ" يعتمد بشكل أساسي على ما إذا كان الشكل المستهدف قد تم تدريسه أم لا، وهي الأخطاء

¹ - Corder, Pit, Op.cit, P161.

² - Ibid, P161.

³ - Carl James, Op.cit, P80.

⁴ - Julian Edge. Mistake And Correction. Logman Keys To Language Teaching, London, 1989, P09.

⁵ - Ibid, P09.

⁶ - Ibid, P10.

التي تعتمد على حالة الخطأ في حد ذاته، إذا ما كانت شخصية أم أنها مشتركة من قبل أعضاء آخرين من نفس الفئة، "و هنا إدج يرغب في استبدال فكرة كوردر عن اللهجة الخاصة Idiosyncratic Dialect باللهجة الاجتماعية للمتعلمين Social Dialect، والتي يتحدث بها مجتمع من المتعلمين، ويجب تعريف هذا المجتمع بحيث يشمل التلاميذ الذين لديهم لغة أولى L1 مشتركة، والذين تعرضوا لنفس منهج ومواد وطريقة التدريس من قبل نفس المعلمين على الأقل"¹، وما نخلص إليه هو أن مفهوم الخطأ عند إدج هو ما يكون مشتركاً بين جميع المتعلمين الذين خضعوا لنفس شروط التعلم، وكذا الاشتراك في نفس اللغة الأم، أو هو الناتج عن اللهجة الاجتماعية Social Dialect المشتركة بين المتعلمين.

(3) **المحاولات Attempts:** ويقول عنها كارل جيمس أنها غير مفهومة تقريباً ومن الواضح أن المتعلم ليس لديه أي فكرة عن كيفية استخدام النموذج الصحيح، ومع ذلك تصفق إدج للمتعليم لأنه "يحاول أن يقصد شيئاً ما"، أي أن المتعلم ينشط استراتيجيات الاتصال Communication Strategies التعويضية الخاصة به"².

6. معادلة: الخطأ، الأغلاط / والاكتساب، التعلم

قام كارل جيمس بعملية ربط بين الخطأ والغلط من جهة، وبين الاكتساب والتعلم من جهة أخرى، بالتقاطع مع ثنائية كراشين التعلم/الاكتساب، وضع أربع حالات محتمة لهذا التقاطع³:

أ. **"-ناقص المكتسب-ناقص المتعلم Acquired-Learnt-**": إذا لم يكتسب أو لم يتعلم شكل من نموذج اللغة الهدف TL ثم نفرض عليه أن يعالجه الآن فستكون النتيجة خطأ، إذا كنت تجهل نموذج اللغة الهدف TL، وليس لديك معرفة تصريحية بديلة بنموذج في اللغة الهدف TL الذي من شأنه أن يسمح لك ببناء النموذج اللغة الهدف من القواعد، أنت مخطئ ولا يمكنك تصحيحه بشكل مقنع.

ب. **"+زائد المكتسب-ناقص المتعلم Acquired-Learnt +"**: لقد اكتسبت قواعد اللغة الهدف TL وبالتالي فأنت لست في حالة جهل، فلن ترتكب أخطاء، لكنك قد ترتكب زلات (إذا كنت مشتتاً، على سبيل المثال)، لن يكون لديك معرفة تصريحية Explicit Knowledge لتصحيح هذه الأخطاء، ولكن قد تفعل ذلك "عن طريق الإحساس"، أي بالعودة إلى معرفتك المكتسبة ضمناً Implicit Acquired Knowledge".

ج. **"-ناقص المكتسب+زائد المتعلم Acquired-Learnt +"**: سترتكب أخطاء، ولكن قد تتمكن من تصحيحها أو تجنبها عن طريق استدعاء المعرفة التصريحية المتعلمة Learnt Explicit Knowledge، قد لا ترتكب الخطأ في الواقع: يمكنك توقعه وتجنبه من خلال توليف أقوال مستمدة من معرفة اللغة الهدف TL المتعلمة، في هذه الحالة قد يقال إنك انتزعت

¹- Carl James, Op.cit, P81.

²- Ibid, P81.

³- Ibid, P86.

"نصرًا أجوفًا" على جهل باللغة الهدف، ستمتلك أيضًا وعيًا باللغة، ويمنح الوعي المتعلم نظرة ثاقبة لما لا يعرفه وبالتالي ما يحتاج إلى تعلمه، كلما كان على المتعلمين في حاجة لتصحيح أخطاءهم، كلما زاد وعيهم وميلهم لملاحظة المدخلات.

د. "+ مكتسب+متعلم": إذا كان الفرد قد اكتسب وتعلم أيضًا حول نموذج معين من اللغة الهدف TL ويطلب منه الآن إنتاجه، من المحتمل أن تكون النتيجة صحيحة، على الرغم من احتمال وجود أخطاء، والتي يمكن للمرء تصحيحها، الأهم من ذلك هو حقيقة أن لديك وعيًا باللغة: "القدرة على التفكير فيما وراء المعرفة Metacognitively بحيث يمتلك المرء بالفعل درجة من التحكم الماهر فيها، وبالتالي يكون الفرد قد طور مجموعة متماسكة من الحدس فيها، بمعنى آخر، أنت تعرف اللغة جيدًا وتعرف شيئًا عن اللغة أيضًا.

7. علم الزلزل: Lapsology

كانت دراسة الزلازل (أو علم الزلزل) حتى وقت قريب موجهة بالكامل إلى زلازل المتحدثين الأصليين، وكانت حكرًا على علماء النفس المهتمين بكيفية تخزين اللغة ومعالجتها في أدمغة الأشخاص العاديين، والعواقب السريية عند ما تخطأ يصر العقل على أن الزلازل "ليست علامة على عدم الكفاءة بل على الكفاءة في غير محلها"، فالزلازل هي الثمن الذي ندفعه مقابل الخبرة، لأنها تنشأ من قدرة الأشخاص على أداء آلاف العمليات العقلية والجسدية شديدة التعقيد في فترات زمنية قصيرة، يتم تحقيق ذلك من خلال أتمتة¹ The Automatization هذه السلوكيات بما يتجاوز مستوى الوعي، إن استرخاء السيطرة الواعية على السلوك هو ما يسمح بتعدد الاستخدامات البارة كما أنه يجعل المتحدث أيضًا عرضة للزلازل، عند حدوث ذلك يتطلب الأمر استعادة للوعي، مما يؤدي إلى فقدان مؤقت للطلاقة، لإصلاح الخطأ²، وهو ما يعني أن الخطأ ينتج عن ضعف في الكفاءة، في حين يكشف الزلزل عن قوة في الكفاءة وبراعة في الأداء مما يولد ضعفًا في المراقبة والوعي.

¹ - شرحنا مصطلح الأتمتة في المبحث الخاص بالمصطلحات، ولمن أراد التفصيل أكثر نوجهه إلى مقال "الأتمتة في اكتساب اللغة الثانية"، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، المجلد 36، العدد 01.

² - Carl James, Op.cit, P87.

الخلاصة:

- وفي نهاية هذا الفصل النظري حاولنا أن جمع بعض النتائج التي توصلنا إليها من خلال حصر توجهات كل نظرية ونظرتها لاكتساب وتعليم اللغة لغير الناطقين بها، وهو ما أجمعناه في النقاط الآتية:
- يمكن أن يسفر النقل Transfer عن نتائج إيجابية أو سلبية، اعتمادًا على المسافة بين اللغة الأولى L1 واللغة L2، التقارب بين اللغة الأولى واللغة الثانية ينتج عنه النقل الإيجابي الذي يسهل الاكتساب، والبعد بين اللغتين ينتج عنه النقل السلبي الذي يولد الأخطاء وصعوبة الاكتساب.
 - الآليات الفطرية مسؤولة عن اكتساب اللغة الثانية، والمعرفة اللغوية ممثلة في اللاوعي.
 - اكتساب اللغة الثانية هو بناء معلومات تراكمي، بحيث يمكن في النهاية استدعاؤه للتكلم والفهم.
 - استخدام التواصل هو السبيل لتطوير المعرفة اللغوية في اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2.
 - الاكتساب عملية لاوعية، وهو التقاط للقواعد والتدريس فيه عملية تواصلية، كما أن الإنتاج يكون آلي وتلقائي وهو لا يهتم بتصحيح الأخطاء، أما التعلم فهو عملية واعية، ويهتم بتعليم القواعد، والتدريس فيه عملية رسمية تقليدية، كما أنه يهتم بتصحيح الأخطاء.
 - النشاط التفاعلي المصاحب لعملية معالجة المدخلات في ذهن المتعلم، والتفاعل بين الأشخاص مرتبطان ارتباطًا وثيقًا فيما يتعلق باستخدامنا واكتسابنا للغة الثانية.
 - الاكتساب سيكون أسهل إذا كانت اللغة الثانية لها قرابة مع اللغة الأولى للمتعلم مقارنة بالحالات التي تكون فيها اختلافات وتباينات بين اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2.
 - الاكتساب باعتباره عملية داخلية يقودها المتعلم لبيد لغته، مسترشداً بآليات فطرية غير خاضعة للتأثيرات الخارجية، مثل التعليم والتلقين في الفصول الدراسية والتغذية الراجعة التصحيحية.
 - اكتساب اللغة الأولى مقيد وموجه بآليات فطرية، أي القواعد العامة ولا يتأثر بالعوامل الخارجية، في حين أن اكتساب اللغة الثانية خاصة مع البالغين، يتأثر بـ(1) بالنقل من اللغة الأولى، (2) الفروق الفردية، و(3) سياقات التواصل الاجتماعي للتعلم.
 - الانتباه والملاحظة يخدمان الوعي، والوعي هو سبيل الإدراك والاستيعاب ومن ثم الاكتساب، ويتبع ذلك أنه يجب أن يكون كل تعلم مصحوبًا بوعي.

- الحالة النهائية للمعرفة اللغوية التي يحصل عليها المتعلم حول اللغة الثانية المستهدفة، تتجاوز بكثير البيانات التي تعرض لها أثناء دروس التعلم، وهذا يعني أن آليات المتعلم تسقط سمات مميزة على سمات غير مميزة أو أقل تمييزاً، على أساس علاقة الارتباط الموجودة بينهما.
 - تمتلك اللغات إشارات أو سمات مميزة قد يستحضرها المتعلمون لفهم الجمل والعبارات، هذه الإشارات تختلف من لغة إلى لغة من حيث القوة والمنافسة.
- وبعد فراغنا من معالجة مختلف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بمجالي اكتساب اللغة الثانية وتحليل الأخطاء، والتي يمكن أن نحتاجها فيما تبقي من فصول هذه الدراسة، سنمر إلى الفصل التالي، والذي سنحاول فيه أن نستطلع أحوال تدريس اللغة العربية في البيئة الإيطالية والمناهج المتبعة في تدريسها، محاولين الإحاطة بتلك المناهج بالتحليل والوصف والنقد أحياناً، وما غايتنا من وراء ذلك إلا خدمة اللغة العربية والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الفصل الثاني

مناهج تدريس اللغة العربية في إيطاليا

دراسة وصفية تحليلية

محتويات الفصل الثاني

المبحث الأول: البدايات الأولى لتدريس العربية في إيطاليا.

المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية

المبحث الثالث: تدريس العربية في إيطاليا ومشكلة المنهج

المبحث الرابع: تدريس العربية تناقضات مع الإطار الأوروبي CEFR

المبحث الخامس: نماذج لتدريس العربية تمزج بين الفصحى والعامية

توطئة:

يعتبر تدريس اللغة العربية موضوعا هاما يستحق الاهتمام به من طرف الباحثين العرب، بعد أن لاقى اهتماما كبيرا من طرف نظرائهم الإيطاليين، فقد خصص له هؤلاء كثيرا من الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية، وعقدت له مؤتمرات كثيرة مثل المؤتمر الذي عُقد في 10 يناير 2018 في قسم اللغات والآداب والثقافات الأجنبية في جامعة روما ثلاثة، بالتعاون مع جامعة الأجانب في سينا، بهدف الجمع بين الخبرة المكتسبة في السنوات الأخيرة من قبل الجامعتين في مجال الشهادات اللغوية الخاصة باللغة العربية، هذا المؤتمر الذي شارك فيه مدرسو اللغة العربية من الجامعات والمعاهد اللغوية العاملة في مجال تدريس اللغة العربية والشهادة اللغوية، وكان عنوان المؤتمر: "تعليم اللغة العربية وشهادة اللغة: تأملات ومبادرات

Didattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative

وكان مخصصا للقضايا المتعلقة بإدراج اللغة العربية في الإطار المرجعي المشترك للغات الأوروبية (CEFR)، ومن أهم المحاور التي تناولها المشاركون: تدريس اللغة العربية وشهادتها: نظرة عامة مداخله لجوليانو لانشيوني **Giuliano Lancioni**، ازدواجية اللسان في تدريس اللغة العربية والشهادة: المشاكل والمقترحات ورقة لأناماريا فينتورا وأوليفيه دوراند **Annamaria Ventura, Olivier Durand**، الصوتيات وتدريس اللغة العربية الفصحى مداخله لجوليانو ميون **Giuliano Mion**، دور التواصل بالحاسوب CMC في تعليم اللغة العربية الفصحى، كلغة مشتركة مداخله لكريستينا سوليمانندو **Cristina Solimando**، دراسة القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية رؤول فيلانو **Raoul Villano**، تدريس التاريخ والثقافة العربية الإسلامية في المقررات شهادات معرفة اللغة العربية، لفرانشيسكا رومانا روماني **Francesca Romana Romani**، تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة العربية، ألما سالم وكريستينا سوليمانندو **Alma Salem, Cristina Solimando**، تصميم بيئات التعلم الافتراضية لتعزيز الكفاءة في اللغة العربية، مانويلا جيولفو، فيديريكو سالفاجيو **Manuela E.B. Giolfo, Federico Salvaggio**.

وهؤلاء الباحثين الإيطاليين تعلموا اللغة العربية، وأحبوها وعملوا على تعليم أبناء جلدتهم هذه اللغة الجميلة، وقد خصصوا لها أبحاث ودراسات عديدة، وتجد منهم من يملك أكثر من عشرين بحثا أكاديميا بين مقال في مجلات عالمية متخصصة، أو في شكل كتاب منشور، وأنت إذ قابلت أحدا منهم فهو لن يحدثك سوى عن حبه الشديد لهذه اللغة وغرامه بها، وفرحه الشديد بتعلمها، لأنها ليس لغة كبقية اللغات، فراحوا يبحثون في سبل تيسيرها لأبناء جلدتهم من الإيطاليين بصفة خاصة، ومن الأوروبيين بصفة عامة، وسنحاول أن نبحث في هذا الفصل تطور المسار التاريخي لتعليم اللغة العربية في البيئة الإيطالية، وكيف تمكنت هذه اللغة من الولوج إلى المناهج الدراسية الإيطالية؟ وماهي أهم المناهج المعتمدة في تعليمها؟

المبحث الأول

البدايات الأولى لتدريس العربية في

إيطاليا

المبحث الأول: البدايات الأولى لتدريس العربية في إيطاليا

أولاً. تدريس اللغة العربية في إيطاليا: منظور تاريخي:

من وجهة نظر تاريخية، يمكن تقسيم تطور تعليم اللغة العربية في إيطاليا إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى، والتي امتدت حتى القرن التاسع عشر، وتميزت بانتشار التدريس ذي الاهتمام التاريخي الديني من طرف رجال الكنيسة، وكانت نابعة من الصراع التقليدي بين الديانتين المسيحية والإسلام، أما المرحلة الثانية فكان تعليم اللغة العربية مرتبط بأهداف استعمارية للدول الغربية القوية لاستعمار الدول العربية الضعيفة، وامتدت هذه المرحلة، من منتصف القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين، أما المرحلة الرابعة وهي المرحلة الحالية، وهي التي يتم فيها تدريس اللغة العربية كلغة اتصال وفق مناهج معاصرة تُدرس بها اللغة العربية مثل بقية لغات العالم.

1. التدريس الديني:

وقد نشأ "الاهتمام بدراسة اللغة العربية في إيطاليا، وبشكل أعم في أوروبا، في إطار من الصراع الديني والثقافي بشكل عام بين الأمة المسيحية ودار الإسلام، وهي مجموعة الأقاليم "المحررة" من وجهة نظر الشريعة الإسلامية"¹، وتميز تدريس اللغة العربية في هذه الفترة باختيار النصوص المراد ترجمتها إلى اللغة الإيطالية، حيث تم التركيز على النصوص التي لها علاقة بالصراع التقليدي بين المسيحية والإسلام، وأول هذه النصوص هي القرآن الكريم، وهو "النص المقدس للديانة الأخرى بامتياز، والذي تمت ترجمته عدة مرات أولاً بشكل خاص، ثم للجمهور والتعليق عليه، من وجهة نظر مركزية أوروبية ومسيحية"²، وكان الهدف من ترجمة نصوص القرآن هو محاولة الطعن والتشكيك فيها من طرف أتباع الكنيسة.

وقمت اختيار نصوص عربية لطباعتها أول مرة في إيطاليا في القرن السادس عشر، ويشمل الاختيار القرآن الكريم، الذي طُبِع في البندقية Venezia عام 1537، في مطبعة نوفو Nuovo، كما أنه تمت طباعة نصوص أخرى متعلقة بنقل العلوم التي كانت مزدهرة عند العرب، بدءاً من النص العربي لقانون ابن سينا Canone di Avicenna، المطبوع في تيبوجرافيا ميديا La Tipograia Medicea عام 1593 من المعروف أن نشاط طباعة النصوص العربية في إيطاليا، ثم في أوروبا يسبق بقرون وصول الطباعة في العالم العربي، والتي جاءت مع القوات الفرنسية في الحملة

¹- Giuliano Lancioni, Insegnamento Dell'arabo E Certiicazione, Didattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative, Università Degli Studi Roma Tre Dipartimento Di Lingue, Letterature E Culture Straniere, Edizioni: Roma Tre Press, Roma, Marzo 2018, P12.

²- Ibid, P12.

الاستكشافية النابليونية إلى مصر (1798)، ثم مع إنشاء "المطبعة الأميرية" في ضاحية بولاق في القاهرة (1830)¹، وكان لطباعة النصوص العربية المقدسة أثر كبير في اختيار برامج تعليم اللغة العربية في إيطاليا وأوروبا فيما بعد.

2. التدريس "الاستعماري": Insegnamento Coloniale

تغيرت مصالح أوروبا فيما يتعلق بالعالم العربي مع الانتقال من مجابهة المد الإسلامي في العصور الوسطى، إلى محاولة استعمار للدول العربية، وكانت هذه هي الأهداف الرئيسية للاستعمار الأوروبي، والذي استفاد من انهيار الإمبراطورية العثمانية، لإنشاء قواعد تجارية، وبدءًا من الغزو الفرنسي للجزائر، ووجود عسكري وسياسي للدول الأوروبية، خاصة فرنسا والمملكة المتحدة في بعض الأقطار العربية، وكذلك إيطاليا مع الحرب الإيطالية التركية واحتلال ليبيا في عام 1911، واحتلال الصومال وإريتريا، وفي هذا السياق شهد الاهتمام بتعليم اللغة العربية تغييرات جذرية، "لم تعد معرفة اللغة هدفًا رئيسيًا في سياق الأنشطة التبشيرية والجدل الديني التقليدي للحصول على هدف "مدني": تدريب المسؤولين الاستعماريين والأفراد بشكل عام المشاركين في العلاقات الاقتصادية أو السياسية أو العسكرية مع العالم العربي"²، ففي هذه المرحلة أهداف تدريس اللغة العربية من الهدف التبشيري الديني إلى أهداف استعمارية ذات توجهات اقتصادية، سياسية، عسكرية وثقافية، من خلال تدريس اللغة العربية للمسؤولين السياسيين والاقتصاديين والعسكريين الذين سيرافقون الحملة الاستعمارية نحو الأقطار العربية.

تميزت تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة بالتركيز على اللغة المنطوقة أي اللهجات دون التركيز على اللغة المعيارية أو الفصحى، وهو ما جعل هذه المرحلة "تمثل قطيعة واضحة مع التقليد النحوي العربي، ونموذج القواعد النحوية الذي تم إنتاجه في الفترة التاريخية والدينية"³، فكانت الكتب المدرسية العربية تتخذ من اللغة المنطوقة أو اللهجات كهدف وصفي في المقام الأول، وتركز على تعليم المتعلمين غير العرب اللغة المنطوقة، كل منطقة من العالم العربي حسب لهجتها المحلية، دون أي اعتبار للمعايير والقواعد المعيارية للغة الفصحى.

بالإضافة إلى التركيز على تعليم اللغة المنطوقة في هذه الفترة، هناك ميزة أخرى تميز بها تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، وهو كتابة اللغة العربية بالأحرف اللاتينية، "والنتيجة الطبيعية لهذا الاختيار هي الاستخدام الكلي للأحرف اللاتينية، مع علامات التشكيل أو غيرها من الاصطلاحات الرسومية التي قررها المؤلفون من جانب واحد، لتمثيل اللهجات العربية"⁴، وكان لقرار كتابة اللهجات العربية بالأحرف اللاتينية، عواقب وخيمة على تعليم اللغة

¹- Giuliano Lancioni, Op.cit, P12.

²- Ibid, P15.

³- Ibid, P15.

⁴- Ibid, P15.

العربية في إيطاليا، حيث أنه حتى إلى غاية فترة قريبة كانت اللغة العربية تكتب بالرسم اللاتيني، وهو ما نتج عنه أن جميع كُتبيات اللغة العربية التي تم التحدث بها حتى يومنا هذا كانت مكتوبة بأحرف لاتينية.

واستمر تعليم اللغة العربية في إيطاليا بهذه الطريقة إلى غاية فترة قريبة جدا من أيامنا هذه، حتى أنه أثناء تعليم القواعد النحوية العربية، كان يكتب عوضا عن الفاعل Il Soggetto، والمفعول به، Oggetto فالطالب الإيطالي يعرف فقط وظيفة الفاعل والمفعول به في الجملة المكتوبة طبعا بأحرف لاتينية، أو حتى الحركة الإعرابية التي تكون على الفاعل أو المفعول به لكنه لا يعرف اسمه بالعربية بل يعرفه فقط باللاتينية ثم بعدها بالإيطالية.

رغم أن التدريس الاستعماري كان محفزا في حق اللغة العربية، وعمل على محاولة طمس معالمها الأساسية، أولا من خلال محاولة تغير رسمها الكتابي إلى الرسم اللاتيني، وثانيا من خلال التركيز على تدريس اللهجات حيث ركز على تدريس اللغة المنطوقة عوضا عن اللغة المكتوبة أو الفصحى، رغم أنه برر ذلك بأنه يعود إلى جوانب وصفية بحة، وعلى الرغم من النقاط السلبية العديدة، "كان لتدريس اللغة العربية "الاستعماري" نتيجة إيجابية مهمة: إضفاء الطابع الديمقراطي على دراسة لغة كانت محجوزة في السابق لمجموعة صغيرة من العلماء ومجموعات اجتماعية ثقافية محدودة للغاية"¹، وبذلك بدأ تدريس اللغة العربية يخرج من دائرته الضيقة في العالم العربي بدءًا من هذه الفترة، وبدأ ينتشر في القارة العجوز رغم الطريقة السيئة التي كانت تدرس بها اللغة العربية، وتم بعدها إدراج اللغة العربية بشكل دائم في المناهج التعليمية لأنظمة الجامعات الأوروبية، وفي الأنظمة المدرسية بصفة عامة.

ومع تغير السياق الثقافي والاجتماعي تغيرت الأهداف من تدريس اللغة، "وتغير الغرض من دراسة اللغة العربية بشكل عميق في الواقع مقارنة بسياق بداية القرن الماضي، حيث لم يكن المنهج يخلو من الاستعمار الثقافي والواقعي"²، وتغيرت أهداف اهتمام الإيطاليين باللغة العربية من أهداف دينية، ثم استعمارية إلى أهداف تعليمية بحة، وهو ما يسمى باللغة الإيطالية Glottodidactics أي تعليمية اللغة لأهداف تعليمية وبيداغوجية بحة خالية من التوجهات الإيديولوجية والدينية، ويشمل كل ماله علاقة بتعليم اللغة العربية في البيئة الإيطالية مثل كُتبيات القواعد النحوية والقواميس المزدوجة بين اللغة العربية واللغة الإيطالية.

¹- Giuliano Lancioni, Op.cit, P17.

²- Annamaria Ventura, Olivier Durand, La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemi e proposte, Didattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative, Università Degli Studi Roma Tre Dipartimento Di Lingue, Letterature E Culture Straniere , Edizioni: Roma Tre-Press ,Roma, Marzo 2018, P31-43, P31.

3. تدريس اللغة العربية كلغة تواصل:

أدت هذه النظرة الجديدة الأكثر واقعية للغة العربية إلى سلسلة من التغييرات في الطريقة التي تُقدم بها اللغة العربية للمتعلمين، وتُنظم تعلمهم بطريقة معاصرة، ويمكن تلخيص الموقف المعاصر تجاه تدريس اللغة العربية في جملة واحدة: تدريس اللغة العربية كما سيتم تدريس أي لغة أخرى، بمعنى آخر فإن الهدف من تعليم قواعد اللغة العربية التواصلية هي تزويد المتعلمين بنفس النوع من المعرفة اللغوية، مع نفس النوع من الأدوات، المطبقة على نفس النوع من النصوص التي يمكن استخدامها لتعلم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو أي لغة منطوقة أخرى¹، وبهذا تكون اللغة العربية قد تخلصت من التعليم الديني الذي ينظر لها كلغة عدوة يجب تعلمها من أجل مهارتها والعمل على جعلها لغة متخلفة، كما أنها تخلصت من التعليم الاستعماري الذي أراد أن ينتصر للهجات المختلفة من أجل قتل اللغة الفصحى.

ومن خلال هذا التوجه الجديد سُلمت تعليم اللغة العربية إلى المختصين من اللسانين والتربويين، ونشأت "الحاجة إلى مراجعة نماذج تدريس اللغة العربية في إيطاليا، وتطوير معايير مشتركة لتحديد مستويات الكفاءة للغة العربية، والتي لم تعد تُستشف فقط من خلال نهج الترجمة، ولكن للتفاعل التواصلية الشامل"²، وظهرت أبحاث عديدة في هذا الاتجاه، كما ظهرت مناهج جديدة تعمل على التدريس التواصلية للغة العربية، مثل الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغات الأجنبية في أوروبا، والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وطبقت هذه المناهج على تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في تلك البلاد، وأصبحت اللغة العربية تدرس مثلها مثل بقية اللغات الأجنبية.

ثانياً. مراحل إدراج اللغة العربية في المنظومة التعليمية الإيطالية:

إدراج اللغة العربية كمادة تعليمية في المدارس التعليمية كان له أصلٌ قديم، حيث بدأ في الثانويات المتخصصة في تدريس اللغات، ففي "في وقت مبكر من عام 1841، في الواقع نقرأ في أنه في ثانوية سالفطوري Liceo Del Salvatore في نابولي، بالإضافة إلى جميع الدروس اللغوية الأخرى في المدارس والثانويات Collegi و Licei أيضاً درس اللغة العبرية الموجود حالياً في الجامعات ودرس اللغة العربية"³، ففي هذه المرحلة التي بدأ فيها تدريس اللغة العربية في بعض الثانويات اللغوية كان بمبادرات شخصية لبعض مسيري هذه المؤسسات التعليمية، ولم تكن هناك تنظيمات ومراسيم وزارية تنظم تعليم اللغة العربية في إيطاليا، وهو ما يعني أن تعليم اللغة العربية مازال بعد لم يدخل

¹- Giuliano Lancioni, Op.cit, P18.

²- Annamaria Ventura, Op.cit, P32.

³- Francesca Della Puppa, Lingua araba a scuola: nuove prospettive glottodidattiche, La didattica delle lingue nel nuovo millennio, 429-440, 2018, DOI 10.14277 / 6969-227-7 / SR-13-26, P430.

في المقررات والمناهج التعليمية للدولة الإيطالية، و"منذ ذلك الحين، لم تجد اللغة العربية مكاناً لها على المستوى الوزاري في المدارس الإيطالية؛ لدرجة أنه كان لا بد من انتظار عام 2004 على المستوى الوطني حتى ندرك حقيقة أنه على وجه التحديد في كامبانيا Campania، في ثانوية كاسيرتا في Caserta، كان هناك أول خمسة طلاب متخرجين في هذا التخصص"¹، وبعد تخرج هؤلاء الطلاب الأربعة في تخصص اللغة العربية، ومنذ ذلك الحين بدأت الحكومة الإيطالية في إصدار مراسيم ونصوص قانونية تنظم وتحدد كيفية تعليم هذه اللغة الأجنبية الوافدة.

فاللغة العربية بدأ تدريسها أولاً في المدارس الثانوية المتخصصة في تعليم اللغات، وفي المدارس الابتدائية كعرض إضافي خاص بالمتعلمين الذين أصولهم عربية، وأكد بحث أجراه مختبر "دار" Dar في جامعة كافوسكاري Laboratorio Dar dell'Università Ca' Foscari di Venezia في البندقية أنه "في السنوات الأخيرة، يبدو أن ظاهرة انتشار تدريس اللغة العربية في المدارس الإيطالية تشمل نوعين من المدارس: المدارس الثانوية، والمدارس الابتدائية، بالنسبة للمدارس الثانوية فإن نوع المدرسة التي يوجد فيها تضمين دراسة اللغة العربية في الغالب هو المدرسة الثانوية اللغوية، وإن اختيار هذه المدارس الثانوية هو اقتراح اللغة العربية إما كلغة ثالثة في المناهج الدراسية، أو كامتداد للعرض التعليمي في الساعات الإضافية"²، وعادة ما يكون تدريس اللغات في المدارس اللغوية باختيار ثلاث لغات لكل متعلم، فيقوم الطلبة باختيار اللغة العربية كأحد هذه اللغات التي يود الطالب تعلمها، وبذلك يكون تدريس اللغة العربية ضمن المنهج المقترح من طرف الوزارة.

أما بالنسبة للمدرسة الابتدائية، فإن هذه الظاهرة أقل انتشاراً، ولها فترة زمنية خارج المنهج، أي أنها غير مقترحة من طرف الوزارة الوصية، وهو توجه نابع من تعليم الطلاب الذين ليست أصولهم إيطالية، ليكون أكثر اطلاعاً على ثقافتهم الأصلية، بهدف بناء مجتمع متعدد الثقافات، من أجل اندماج الطلاب الأجانب بشكل أفضل في المجتمع الإيطالي، "وتعزيز لغتهم الأصلية المقترحة في خطوط الدليل الوزاري لعام (2014.3)، ولكن بالإضافة إلى ذلك، هناك مدارس استخدمت دوافع ذات رؤية أوسع؛ على سبيل المثال، من بين الأسباب التي قدمتها مدرسة مولينيللا Molinella في بولونيا نقراً: من أجل ضمان اندماج لغوي وثقافي أفضل للطلاب المقيمين في المنطقة، وتقريب العادات واللغات والتقاليد من بعضها البعض، وتشجيع دراسة الثقافة التي كانت مهمة أيضاً في العصور القديمة والتي أصبحت الآن ركيزة مهمة للاقتصاد العالمي"³.

¹- Francesca Della Puppa, Op.cit, P430.

²- Ibid, P430.

³- Ibid, P431.

الفصل الثاني

يتم اقتراحها كلغة ثانية مثل الفرنسية أو الألمانية، وأصبحت العربية تدرس في معظم الجامعات الإيطالية كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (2) الجامعات الإيطالية التي تدرس اللغة العربية كلغة ثانية

اسم الجامعة بالعربية	اسم الجامعة بالإيطالية
1- جامعة تريست	1- Università di Trieste
2- جامعة بولونيا	2- Università di Bologna
3- جامعة سبيينا	3- Università degli Studi di Siena
4- جامعة مودينا وريجيو إميليا للدراسات	4- Università degli studi di Modena e Reggio Emilia UNIMORE
5- جامعة ترينتو	5- Università Trento
6- كارلو بو ميلان	6- Carlo Bo Milano
7- كارلو بو روما	7- Università Carlo Bo Roma
8- كارلو بو أوديني	8- Università Carlo Bo Udine
9- جامعة بيروجيا للدراسات	9- Università degli Studi di Perugia UNIPG
10- الجامعة الدولية للغات والاتصال	10- Università IULM
11- جامعة جنوة للدراسات	11- Università degli Studi di Genova UNIGE
12- جامعة فيرارا للدراسات	12- Università degli Studi di Ferrara
13- جامعة كا فوسكاري البندقية	13- Università Cà Foscari Venezia
14- جامعة أوديني للدراسات	14- Università degli Studi di Udine UNIUD
15- جامعة تورينو للدراسات	15- Università degli Studi di Torino
16- جامعة نابولي الشرقية للدراسات	16- Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" UNIOR
17- جامعة ساينزا روما	17- Università Sapienza di Roma
18- جامعة ماشيراتا	18- Università di Macerata
19- جامعة فيرونا للدراسات	19- Università degli Studi Verona UNIVR
20- جامعة بارما للدراسات	20- UNIPR Università degli Studi di Parma UNIPR
21- جامعة ميلانو الحكومية للدراسات	21- Università degli Studi di Milano Statale UNIMI
22- الجامعة الكاثوليكية ساكرو كوري	22- Università Cattolica del Sacro Cuore
23- جامعة ساساري للدراسات	23- Università degli Studi di Sassari
24- الجامعة الشعبية فلورنسا	24- Università popolare di Firenze UNIFI
25- جامعة إنسوبريا للدراسات	25- Università degli Studi dell'Insubria
26- جامعة روما تور فيرغاتا للدراسات	26- Università degli Studi di Roma Tor Vergata
27- جامعة كاسينو ولازيو للدراسات	27- Università degli Studi di Cassino e del Lazio UNICAS
28- جامعة باليرمو للدراسات	28- Università degli Studi di Palermo
29- جامعة ولاية ساليرنو للدراسات	29- Università degli Studi di Salerno

30- Università del Salento	30- جامعة ساليينتو
31- Università degli Studi di Bergamo	31- جامعة بيرغامو للدراسات
32- Università degli Studi di Padova	32- جامعة بادوفا للدراسات
33- Università di Pavia	33- جامعة بافيا
34- Università degli Studi di Cagliari UNICA	34- جامعة كالياري للدراسات
35- Università degli Studi della Toscana UNITUS	35- جامعة توشيا للدراسات
36- Fondazione Università Popolare di Torino	36- مؤسسة جامعة تورينو الشعبية
37- Università Roma Tre	37- جامعة روما ثلاثة
38- Università degli Studi di Messina	38- جامعة ميسينا للدراسات
39- Università degli Studi di Pisa	39- جامعة بيزا للدراسات
40- Università di Catania UNICT	40- جامعة كاتانيا
41- Università degli Studi dell'Aquila	41- جامعة لاكويلا للدراسات
42- Università Federico II UNIMA	42- جامعة فريديريكو الثاني
43- Università degli Studi di Bari	43- جامعة باري للدراسات
44- Università degli Studi G. D'Annunzio Chieti	44- جامعة جي دانونزيو كيتي للدراسات

أما في المدارس الابتدائية فقد بدأ تدريسها للطلاب العرب كلغة أولى، ثم توسيعها لتشمل طلاب إيطاليين من غير العرب، وابتداءً "من 2013 إلى 2015، كان هناك ازدهار حقيقي في المدارس الثانوية في إيطاليا المهتمة بإدخال اللغة العربية في عرض التدريب: ويبدو أن سبعة عشرة 17 منطقة من أصل عشرين 20 منطقة، على الأقل من البيانات المتاحة، قد قامت بتنشيط مسار تعليمي على اللغة العربية"¹، وهذا يدل على الانتشار الواسع الذي شهده تعليم اللغة العربية في إيطاليا خاصة بعد أحداث سبتمبر 2011.

وفي 19 أبريل 2013، عقد مؤتمر وطني في البندقية بعنوان²: "اللغة العربية في الفصل: تحدٍ لتدريس اللغة" بتدريس اللغة العربية في سياقات غير جامعية، وتحديد الطرق الممكنة للعمل لتدريس اللغة في هذا القطاع، وكان التحدي الذي أطلق في هذا السياق، هو مناقشة منهجيات التدريس اعتماداً على التجارب الحية والممارسات الحقيقية، وأتاح وجود المعلمين الذين جربوا بالفعل مسارات المناهج الدراسية في المدرسة الثانوية، منذ عدة سنوات، تركيز الانتباه على بعض القضايا الرئيسية، بما في ذلك الحاجة إلى تطوير أدوات وطرق تدريس أكثر فاعلية ومناسبة للسياق الجديد:

¹ - Francesca Della Puppa, Op.cit, P429.

² - Ibid, P431.

ومن أهم توصيات هذا المؤتمر ما يلي:

- في تدريس اللغة العربية، يفضل ممارسة متنوعة ومحفزة، تهدف إلى تطوير الاستقلالية المعرفية وما وراء المعرفة للمتعلم.

- إن الحاجة هي تطوير مناهج للتدريس اللغة العربية خارج الإطار الجامعي، وبالتالي تم تعديل منهج تعليمي على مسارات التدريس خاصة بالتعليم المدرسي.

- الانتقال من المواد التعليمية التي تعتمد على نصوص الترجمة البنيوية والنحوية، إلى دورات صياغة أحدث تعتمد على المنهج التواصلية¹.

وتتطلب سياقات التعلم الجديدة للغة العربية تطوير منهجيات مبتكرة لهذه اللغة، لأنه منذ ما يصل إلى عقد من الزمان، كان تعليم اللغة العربية في إيطاليا هدفًا جامعيًا في الغالب، حيث كانت اللغة العربية تُدرس فقط في الجامعات، وبالتالي ظهرت الحاجة لأساليب تعليمية تناسب بقية الأطوار التعليمية مثل الابتدائي والمتوسط والثانوي، "وهنا من الأهمية بمكان التركيز ليس فقط على انتشار هذه الظاهرة (الانتشار الواسع لتدريس العربية) على المستوى الوطني في إيطاليا، ولكن أيضًا على قضايا أسلوب وجودة الوسائل التعليمية لهذا القطاع، على وجه الخصوص، نكشف عن تجربة تعليمية تتعلق باستخدام المثل Proverbio في تعليم اللغة العربية، من خلال تحليل إمكانات هذا الاختيار المنهجي في ضوء تطوير وحدات التعلم الممكنة للمدارس الثانوية"²، ومن هنا ظهرت محاولات لاستحداث مناهج ووسائل تعليمية جديدة خاصة بالمدارس الثانوية والابتدائية لمواكبة الانتشار الكبير لتعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات، بعد أن شمل معظم الجامعات الإيطالية، وبذلك انتقل أهداف التعليمية للغة العربية من التركيز على الكفاءة النحوية إلى التركيز أكثر على الكفاءة التواصلية.

¹ - Francesca Della Puppa, Op.cit, P431.

² - Ibid, P429.

المبحث الثاني

مناهج تعليم اللغة العربية في
المؤسسات التعليمية الإيطالية

المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية

أولاً: اللغة العربية من الكفاءة النحوية إلى الكفاءة التواصلية

بعدما عقدت عدة مؤتمرات في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية حول تعليم اللغة العربية في الدول الغربية تبين أنه يمكن تدريسها للأغراض الأدبية وكذلك لأغراض الاتصال¹، ومع الزيادة الهائلة في عدد متعلمي اللغة العربية في الولايات المتحدة وأوروبا وأجزاء أخرى من العالم، صاحب ذلك تغييرات في أهداف واحتياجات متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، فإن تغيير أهداف تدريس اللغة العربية من تطوير الكفاءة النحوية إلى الكفاءة الاتصالية الكاملة، ووضع أهداف المتعلم واحتياجاته سواء كانت أكاديمية أو عملية، قد جعلها ملحة للعديد المنظومات التعليمية الغربية المشرفة على تدريس اللغة العربية²، مما اضطرها إلى وضع برامج لإعادة هيكلة مناهجها وتحديد أولويات أهدافها، وبالتالي أصبح تصميم المناهج القائمة على الكفاءة التواصلية أولوية وتحدياً للعديد من برامج اللغة العربية في هاته الدول.

ثانياً: معضلة الكفاءة بين معيارية الفصحى وتواصلية اللهجة:

لطالما كان مفهوم الكفاءة مشكلة في تعليم اللغة العربية، فبينما عُرف إتقان اللغة العربية في العديد من الجامعات غير الغربية بإتقان اللغة العربية المكتوبة في القراءة والكتابة والقواعد، وفي العديد من البرامج العربية في الولايات المتحدة وأوروبا وأماكن أخرى، "يُعرف عمومًا بإتقان كلا النوعين من اللغة العربية: الصنف المكتوب (الفصحى) والصنف المنطوق الإقليمي (اللهجات)"، في العالم العربي تعني الكفاءة في اللغة العربية إتقان اللغة المكتوبة الحديثة المعروفة في الغرب باسم اللغة العربية الفصحى الحديثة (Modern Standard Arabic (MSA)³، وفي الغرب تتبع العديد من برامج اللغات الأجنبية الإطارات التوجيهية للكفاءة، إما المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) The American Council on The Teaching of Foreign Languages، أو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) The Common European Framework of Reference.

في الواقع تظهر رغبة الطلاب في اكتساب الكفاءة الأصيلة بشكل أكثر وضوحًا بفضل زيادة التعرض للغة الثانية خارج فصل الدراسة، بالإضافة إلى الإقامة في الدول العربية، "يتواصل المتعلمون مع أنواع مختلفة من اللغة من خلال وسائل الإعلام والشبكات الاجتماعية، من الواضح إذن أن نهج التدريس التقليدي، الذي يرفض أو لا يأخذ

¹- Manuela E.B. Giolfo , Federico Salvaggio, Mastering Arabic Variation A Common European Framework Of Reference Integrated Model, Aracne Editrice, Gioacchino Onorati Editore S.R.L. Unipersonale, Via Vittorio Veneto, 20 00020 Canterano (Rm), Ist Edition: March 2018., P12.

²- Ibid, P12.

³- Ibid, P12.

في الاعتبار تدريس التنوعات المنطوقة أو اللهجات، لم يعد مناسباً للاحتياجات الجديدة، على الرغم من أن الحاجة إلى الاهتمام بالجوانب التواصلية قد أثرت منذ عدة سنوات¹، إلا أن تعليم اللغة العربية لا يزال يعاني من تأخير كبير مقارنة باللغات الأوروبية، ويرجع ذلك إلى أسباب عملية وأيديولوجية، بما في ذلك عدم شرعية اللهجة كتنوع يجب تدريسه، وندرة المواد التعليمية، وكذلك معضلة التنوع أو اللهجة التي يجب تدريسيها.

في حين تم استخدام نهج الكفاءة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، يكون في بيئة اجتماعية حقيقية، إلا أن تطبيقه على لغة تتميز بشئائية اللغة مثل العربية سيكون مشكلة كبيرة، لأن "الافتقار إلى نموذج صريح لمنطوق كهدف يتعامل مع استخدام المتحدثين الأصليين للغة العربية في السياقات الرسمية، وغير الرسمية كان يمثل مشكلة صعبة"²، كما هو معروف، فإن اللغة العربية لها نوعان:

أ) النوع الإقليمي المنطوق الذي يستخدم عادة في التواصل الشخصي واليومي.

ب) الصنف الأدبي (المكتوب) وهو النوع المستخدم في التعليم.

منذ وقت ليس ببعيد، كانت اللغة العربية تُدرس في الدراسات الكلاسيكية والسامية الغربية باعتبارها واحدة من اللغات الكلاسيكية، مع التركيز على القواعد والقراءة والترجمة، مثال توضيحي هو "قواعد اللغة العربية"، أي ترجمة قواعد اللغة مثلاً إل اللغات الغربية، وتدرسيها بتلك اللغات عوض اللغة العربية، والغرض من استخدام هذا النوع من التدريس للغة العربية هو قراءة النصوص القديمة خاصة القرآن الكريم.

ومع نهاية التسعينيات تم إنشاء الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات CEFR، "ولعل أهم ما يمتاز به هذا الإطار هو وصف تفصيلي لمستوى المتعلمين على نطاقات عريضة A وB وC"³، حيث تم تقسيم المهارات المكتسبة أو التي سيتم اكتسابها للمتعلم في نظام تطوري منظم على ستة مستويات:

A1، A2، B1، B2، C1، C2، و"في هذا السياق من الممكن أيضاً تحديد المستويات المتوسطة A2+، B1+، B2+، وهي مفيدة لتعديل التدريس وجعل تحديد مهارات المتعلم أكثر دقة، تم تكييف طرق التصنيف الحالية مع اللغات الأوروبية، ويتم تطبيقها بشكل غير رسمي على اللغة العربية بشكل متزايد"⁴، هذا النظام المطبق على اللغات الأوروبية تم تنفيذه أيضاً للحصول على شهادة اللغة العربية، لكن نظام اللغة العربية يتطلب إعادة تقييمه بما يتناسب مع الاختلافات الكثيرة للغة العربية مقارنة بالنظام المطبق على اللغات الأوروبية.

¹- Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P33.

²- Manuela E.B. Giolfo, Federico Salvaggio, Op.cit, P12.

⁽³⁾ تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خالد أبو عمشة وآخرون، الجزء الأول، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2021، ص 05.

⁴- Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P33.

ثالثاً: مشكلة الفصحى والعامية

عندما يتم تطبيق مفهوم إتقان اللغة، كما تصوره إرشادات المهارة Proficiency Guidelines، على تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية The Teaching Of Arabic As A Foreign Language TAFL، فإننا نواجه على الفور سلسلة من المشكلات النظرية والمنهجية والأيدولوجية وحتى العملية الدقيقة، على عكس ما نراه في حالة اللغات الأوروبية الأكثر شيوعاً التي يتم تدريسها، فإن المتحدثين الأصليين للغة العربية، في تنفيذ المهام الاجتماعية والتواصلية المختلفة، التي تتصورها إرشادات الكفاءة المعاصرة، لا يلجؤون إلى مجموعة واحدة من لغتهم، بحيث يستخدم المتحدثون الأصليون للغة العربية أنواعاً مختلفة من لغتهم عند التعامل مع المهام الاجتماعية والتواصلية المختلفة.

على سبيل المثال، إذا أرادوا السؤال عن سعر عنصر ما في السوق، "فسيستخدمون تنوعاً عاماً Colloquial variety بينما عندما يكتبون مقالاً أكاديمياً أو يُلقون خطاباً رسمياً، سيلجؤون إلى ما يسمى بالتنوع القياسي أو المعياري Standard Variety، تُظهر اللغة العربية العامية Colloquial Arabic (CA) واللغة العربية الفصحى (SA) Standard Arabic اختلافات في المستوى الصوتي والمورفولوجي والنحوي والمعجمي"¹، كما أن استخدام كل منهما بالاقتران مع السياقات الظرفية المختلفة يحمل دلالات خطابية وأيدولوجية واجتماعية وبرagamاتية متميزة.

نتيجة لتفاعل هذه الأصناف المعقدة، تعد كل من الأصناف العربية العامية والقياسية ضرورية للتأقلم، بطريقة تعكس سلوك المتحدثين الأصليين في الحياة الواقعية مع المهام الاجتماعية والتواصلية التي تتوخاها أطر المهارة، لذلك إذا قررنا التوافق مع أطر عمل المهارة، فسيتعين علينا اعتماد نهج نظري ومنهجي لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، TAFL الذي يدمج في ممارسات التعليم والتدريس والتقييم كل من الأصناف القياسية والعامية²، ينشأ الاهتمام بالاختلاف من حقيقة أنه يوفر للمتعليم الفرصة لتعلم النظام اللغوي بجميع أبعاده، حتى أبعد من الجانب اللغوي التقني الوحيد، ويعد فهم التباين وإنتاجه طريقة لفهم الجانب الاجتماعي للغة.

رابعا: تحديات إدراج العامية في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية

يعتبر الإدراج الأخير للعامية العربية (CA) في تدريس اللغة العربية مشكلة خاصة، لأنه يمثل تحدياً خطيراً للطريقة التي يتم بها تدريس اللغة العربية حالياً في معظم المدارس ومراكز اللغات والجامعات، داخل وخارج العالم العربي، حيث معظم الطلاب يتعلمون العربية الفصيحة SA، وتعليم العربية العامية CA يظل استثناء، ويمكن أن

¹ - Manuela E.B. Giolfo , Federico Salvaggio, Op.cit, P17.

² - Ibid, P18.

يكون هذا الاستبعاد من معظم مناهج اللغة العربية مرتبطاً بعدة عوامل، "من بين هذه العناصر الرئيسية الحاسمة التي تفسر هيمنة المنهج القائم على تعليم العربية الفصحى SA، في تدريس العربية كلغة أجنبية TAFL هي فكرة المكانة اللغوية المرتبطة باللغة العربية الفصحى SA في أبعادها الأيديولوجية والسياسية والدينية، وعدد من الصعوبات العملية التي تمت مواجهتها في تدريس العربية العامية CA مثل الافتقار إلى توحيد معايير للعربية العامية CA"¹، والعدد الكبير من الأصناف العامية الحالية، وندرة المواد التعليمية الكافية.

فمن ناحية إذا تم استبعاد العربية العامية CA بشكل منهجي من معظم البرامج العربية المعاصرة، أو تم إنزالها إلى منصب ثانوي، ومن ناحية أخرى من أجل التوافق مع المعايير المعتمدة من قبل برامج اللغات الأجنبية الأخرى، والمناهج العربية القائمة على العربية الفصحى SA والمواد التعليمية، "يتم تقديم إجراءات التقييم بشكل متزايد في الإطار التوجيهي المعاصر للكفاءة The Framework Of Contemporary Proficiency Guidelines، وبالتالي يتم اعتماد مستويات توجيهات الكفاءة على أنها "علامات" "Labels" لتحديد المراحل المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، أو المتقدمة) المرتبطة بالدورات المختلفة وموارد التعلم، وأدوات التقييم التي تم النظر فيها، يظهر مثل هذا التبنى الاسمي لتوجيهات الكفاءة مثل "العلامات" التي سيتم تطبيقها على ممارسات تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية TAFL الحالية القائمة على العربية الفصحى SA في تناقض واضح مع توجيهات الكفاءة"².

يشير الاستخدام المماثل لإرشادات الكفاءة إلى التوسع المفرط في استخدام العربية المعيارية SA لتغطية المهام الاجتماعية والتواصلية التي ترتبط عادةً في الواقع مع العربية العامية CA، لذلك فإن هذا الاستخدام لا يتعارض فقط مع مبادئ توجيهات الكفاءة ولكن الأهم من ذلك أنه يتعارض بشكل واضح مع الواقع اللغوي العربي نفسه. يكشف هذا المنهج عن تأييد مفهوم أحادي التنوع مدفوع بالكفاءة يمكن وصفه بالكفاءة في مجموعة خاصة من اللغات، أي القدرة على استخدام الوسائل اللغوية التي توفرها مجموعة متنوعة من اللغات للتعبير عن الذات، وفهم الآخرين عندما يستخدمون نفس التنوع اللغوي المعين، "تكمن مشكلة تطبيق هذا المنهج أحادي التنوع في سياق يعرض تفاعلاً متنوعاً معقدًا في أنه لا يعكس سوى جزءاً محدوداً من الواقع اللغوي، وبالتالي فإنه يحرم المتعلمين من إمكانية فهم ما هو مكتوب أو ما يقال في تنوع اللغات الأخرى والاستفادة الكاملة من المشاركة في التواصل الواقعي حيث يتم توظيف أنواع مختلفة"³.

¹- Manuela E.B. Giolfo, Op.cit, P18 .

²- Ibid, P18.

³- Ibid, P19.

المبحث الثالث

تدريس العربية في إيطاليا ومشكلة
المنهج

المبحث الثالث: تدريس العربية في إيطاليا ومشكلة المنهج

أولاً: مفهوم الإطار الأوروبي المشترك¹ What is the Common European Framework

"الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR هو معيار دولي لوصف الكفاءة اللغوية فهو يصف الكفاءة اللغوية على مقياس متصل يتكون من ست نقاط من A1 للمبتدئين إلى C2 بالنسبة لأولئك الذين أتيقنوا اللغة"²، يوفر الإطار الأوروبي المشترك أساساً مشتركاً لتطوير مناهج اللغة وإرشادات المناهج والامتحانات والكتب المدرسية وما إلى ذلك عبر أوروبا، يصف بطريقة شاملة ما يجب على متعلمي اللغة تعلمه من أجل استخدام لغة للتواصل والمعرفة والمهارات التي يتعين عليهم تطويرها حتى يتمكنوا من التصرف بفعالية، يغطي الوصف أيضاً السياق الثقافي الذي تم تعيين اللغة فيه، يحدد الإطار أيضاً مستويات الكفاءة التي تسمح بقياس تقدم المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعلم وعلى أساس مدى الحياة.

ثانياً: أهداف وغايات وضع الإطار الأوروبي المشترك³

يهدف الإطار الأوروبي المشترك إلى التغلب على العوائق التي تحول دون التواصل بين المهنيين العاملين في مجال اللغات الحديثة الناشئة عن الأنظمة التعليمية المختلفة في أوروبا، "لقد صُمم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتجاوز صعوبات التواصل التي يواجهها المختصون في تعليم اللغات الحية"⁴، فهو يوفر الأدوات والوسائل والتقنيات للمسؤولين التربويين ومصممي الدورات والمعلمين وهيئات التقويم، لتقييم ممارساتهم التعليمية الحالية، بهدف تحديد وتنسيق جهودهم ولضمان تلبية احتياجاتهم الحقيقية للمتعلمين الذين يكونون مسؤولين عنهم، من خلال توفير أساس مشترك للوصف الواضح للأهداف والمحتوى والأساليب، ويعمل الإطار على تعزيز شفافية الدورات والمقررات والمؤهلات، وبالتالي تعزيز التعاون الدولي في مجال اللغات الحديثة، ويهدف هذا الإطار لتوفير معايير موضوعية لوصف إتقان اللغة، والذي سيسهل الاعتراف المتبادل بالمؤهلات المكتسبة في سياقات التعلم المختلفة، وبالتالي سيساعد التنقل داخل أوروبا، مما سيساهم في تحقيق أهداف وغايات السياسة اللغوية لمجلس أوروبا.

¹- Council Of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, P01.

(2) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجزء الأول، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2021، ص 24.

³ - Council Of Europe, Op.cit, P01 .

(4) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 25.

يخدم الإطار الأوروبي CEF الهدف العام لمجلس أوروبا على النحو المحدد في التوصيتين "R(82)18" و"R(98)6"، للجنة الوزراء: لتحقيق قدر أكبر من الوحدة بين أعضائها" ومتابعة هذا الهدف "من خلال اعتماد العمل المشترك في المجال الثقافي، إن عمل مجلس التعاون الثقافي التابع لمجلس أوروبا فيما يتعلق باللغات الحديثة، والذي تم تنظيمه منذ تأسيسه في سلسلة من المشاريع متوسطة الأجل، قد اشتق تماسكه واستمراريته من الالتزام بثلاثة مبادئ أساسية منصوص عليها في ديباجة التوصية "R(82)18" الصادرة عن لجنة وزراء مجلس أوروبا"¹:

- أن التراث الغني للغات والثقافات المتنوعة في أوروبا هو مورد مشترك قيم يجب حمايته وتطويره، وأن هناك حاجة إلى جهد تعليمي كبير لتحويل هذا التنوع من حاجز إلى الاتصال إلى مصدر للإثراء المتبادل والتفاهم، فهو يهدف إلى استغلال التنوع اللغوي في أوروبا إلى عامل يساعد للوحدة الأوروبية من خلال نزع حواجز الاتصال بنشر تعليم اللغات الأوروبية داخل القارة.

- أنه فقط من خلال معرفة أفضل للغات الأوروبية الحديثة سيكون من الممكن تسهيل التواصل والتفاعل بين الأوروبيين من مختلف اللغات الأم من أجل تعزيز وتسهيل التنقل داخل أوروبا والتفاهم والتعاون المتبادل والتغلب على التحيز والتمييز.

- أن الدول الأعضاء عند تبنيها أو تطوير سياسات وطنية في مجال تعلم اللغة الحديثة وتدرسيها، قد تحقق تقاربًا أكبر على المستوى الأوروبي عن طريق الترتيبات المناسبة للتعاون المستمر وتنسيق السياسات، وبذلك "فإن الإطار الأوروبي يقوم على ثلاثة مبادئ كبرى هي توحيد جهودها فيها، وخلق مرجعية لها وهي: سياسية، تعليمية وثقافية"²، فالعمل على نشر تعليم اللغات الأوروبية سيسهل التواصل بين شعوبها، وبالتالي استغلال هذا التنوع اللغوي بشكل إيجابي.

ثالثًا: مفهوم "التنوع اللغوي" حسب الإطار الأوروبي³

في السنوات الأخيرة ازداد مفهوم التعددية اللغوية أهمية في منهج مجلس أوروبا لتعلم اللغة، ويختلف التنوع اللغوي Plurilingualism عن التعددية اللغوية Multilingualism، وهي معرفة عدد من اللغات، أو التعايش بين لغات مختلفة في مجتمع معين، ويرى الإطار الأوروبي أن "التنوع اللغوي والثقافي في أوروبا باعتباره ثروة مشتركة قيمة، مما يستدعي المحافظة عليها وتطويرها من خلال الجهود الحثيثة في المجال التربوي، كيلا يكون هذا التنوع عقبة في

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P02.

(2) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص27.

³ - Council Of Europe, Op.cit, P04.

الاتصال، وإنما يصبح مصدر غنى وتفاهم متبادل¹، ويمكن تحقيق التعددية اللغوية ببساطة عن طريق تنويع اللغات المعروضة في مدرسة أو نظام تعليمي معين، أو عن طريق تشجيع الطلاب على تعلم أكثر من لغة أجنبية واحدة، أو تقليل المركز المهيمن للغة الإنجليزية في التواصل الدولي.

وأبعد من ذلك يؤكد المنهج المتعدد اللغات الذي يدعو إليه الإطار الأوروبي على حقيقة أن تجربة الفرد للغة في سياقاتها الثقافية تتوسع، من لغة المنزل إلى لغة المجتمع ككل، ثم إلى لغات الشعوب الأخرى سواء تم تعلمها في المدرسة أو الكلية، أو من خلال الخبرة المباشرة في بيئة اللغة، فهو لا يحتفظ بهذه اللغات والثقافات في أجزاء مخيلته منفصلة تمامًا عن الواقع، بل يبني كفاءته التواصلية التي تساهم فيها كل المعرفة والخبرة اللغوية، وتترابط فيها اللغات وتتفاعل في مواقف مختلفة.

يمكن لأي شخص الاتصال بمرونة بأجزاء مختلفة من هذه الكفاءة لتحقيق اتصال فعال مع محاور معينة، على سبيل المثال، يمكن للشركاء اللغويين الانتقال من لغة أو لهجة إلى أخرى أثناء تواصلهم، واستغلال قدرة كل فرد على التعبير عن نفسه بلغة ما وفهم الأخرى؛ أو قد يطلب شخص ما معرفة عدد من اللغات لفهم النص، المكتوب أو حتى المنطوق، بلغة "غير معروفة" سابقًا، للتعرف على الكلمات من إطار دولي مشترك Common في مظهر جديد، فأولئك الذين لديهم قليل المعرفة، حتى وإن كانت طفيفة، قد يستخدمونها لمساعدة أولئك الذين ليس لديهم أي معرفة على التواصل من خلال التوسط بين الأفراد الذين ليس لديهم لغة مشتركة، وفي حالة عدم وجود وسيط، يمكن هؤلاء الأفراد مع ذلك تحقيق درجة معينة من الاتصال من خلال تشغيل كل معادتهم اللغوية.

ونستنتج من ذلك أن هدف الإطار الأوروبي هو استغلال هذا التنوع اللغوي الأوروبي في تيسير التواصل بين شعوب القارة العجوز لتقوية الوحدة السياسية والاقتصادية الأوروبية بوحدة لغوية متكونة من تنويع لغوي يهدف إلى الوصول درجة معينة من التواصل.

وكان لتأثير هذا التوجه على تعليم اللغة العربية في أوروبا أن حثَّ على واضعي المناهج التعليمية في الدول الأوروبية تضمين تدريس اللهجات العربية في المقررات التعليمية إلى جانب تدريس الفصحى، وكان لأثر هذا التوجه آثار إيجابية وأخرى سلبية سنحاول أن نستشفها من خلال القادم من البحث.

(1) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 27.

رابعاً: مميزات منهج الإطار الأوروبي¹

يتميز الإطار الأوروبي بعدة مميزات وإجراءات عملية سنحاول سردها مستقرئين الآثار الجانبية لتطبيقها على تدريس اللغة العربية في الدول الأوروبية وفي دولة إيطاليا خاصة:

1. منهج عملي المنحى An Action-Oriented Approach: يجب أن يرتبط الإطار المرجعي الشامل والشفاف والمتسق لتعلم اللغة وتدريسها وتقييمها بنظرة عامة جداً لاستخدام اللغة وتعلمها، فالمنهج المعتمد هنا، بشكل عام، هو منهج عملي المنحى بقدر ما ينظر إلى المستخدمين والمتعلمين للغة في المقام الأول على أنهم "وكلاء اجتماعيون" أي أعضاء المجتمع الذين لديهم مهام (لا تتعلق فقط باللغة) لإنجازها في مجموعة معينة من الظروف، في بيئة محددة وداخل مجال عمل معين، بينما تحدث أفعال الكلام ضمن الأنشطة اللغوية، فإن هذه الأنشطة تشكل جزءاً من سياق اجتماعي أوسع، وهو وحده القادر على منحها معناها الكامل.

نحن نتحدث عن "المهام" بقدر ما يتم تنفيذ الإجراءات من قبل فرد أو أكثر بشكل استراتيجي باستخدام كفاءاتهم الخاصة لتحقيق نتيجة معينة، لذلك فإن المنهج القائم على الفعل يأخذ في الاعتبار أيضاً الموارد المعرفية والعاطفية والإرادية والمجموعة الكاملة من القدرات الخاصة بالفرد والمطبقة من قبله كعامل اجتماعي.

يشمل استخدام اللغة الإجراءات التي يقوم بها الأشخاص الذين يطورون كأفراد ووكلاء اجتماعيين، مجموعة من الكفاءات، كفاءات لغوية تواصلية عامة وخاصة، فهم يعتمدون على الكفاءات المتاحة لهم في سياقات مختلفة في ظل ظروف مختلفة، وتحت قيود مختلفة للانخراط في الأنشطة اللغوية التي تنطوي على عمليات لغوية لإنتاج أو تلقي نصوص فيما يتعلق بمواضيع في مجالات محددة، وتفعيل تلك الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لحملها من المهام التي يتعين إنجازها، ويؤدي رصد هذه الإجراءات من قبل المشاركين إلى تعزيز أو تعديل كفاءاتهم.

وبالنسبة للغة العربية الفصحى سيقصر تطبيق هذا المنهج العملي على فئة اجتماعية محددة، تُستعمل فيها اللغة الفصحى، ويمكن اعتبار أعضاء هذه الفئة كوكلاء اجتماعيين يقومون بمهام (لا تتعلق فقط باللغة) لإنجازها في مجموعة معينة من الظروف، في بيئة محددة وداخل مجال عمل معين، هذه الفئة قد تكون نخبة وليست فئة اجتماعية وشعبية، مثل أن يتكلم أعضاء البرلمان باللغة الفصحى في خطبهم، أو حين يلقي أحد الخطباء سواء كان رئيساً، إماماً، أو مسؤولاً كبيراً خطاباً بالفصحى، أو في بيئات تعليمية داخل الجامعات أو المدارس حيث ينجز المتعلمون والمعلمون بصفتهم وكلاء اجتماعيون مهاماً محددة في بيئة تعليمية محددة وفي مجال محدد، وغالباً ما يرتبط مجال إنجاز المهام باللغة في الفصحى في المجتمعات العربية بالمجالات المكتوبة مثل التواصل عبر الرسائل الرسمية أو المقالات في المجالات والصحف.

¹- Council Of Europe, Op.cit, P09.

ولكن يكون تطبيق هذا المفهوم بالنسبة للهجات ممكناً ومناسباً جداً، لأن أغلب المهام التواصلية في الأوساط الاجتماعية العربية يتم إنجازها باللهجات المحلية، باستثناء المهام التواصلية التي تكون مكتوبة والتي تنجز في الغالب باللغة الفصحى خاصة في المجالات الرسمية والنخبوية، ويشمل استخدام اللغة، الإجراءات التي يقوم بها الأشخاص الذين يطورون، كأفراد وكوكلاء اجتماعيين، مجموعة من الكفاءات، كفاءات لغوية تواصلية عامة وخاصة، ويمكن أن تتضمن الكفاءات العامة المهمات التي ينجزها الوكلاء الاجتماعيون في الأوساط التواصلية الشعبية باللهجات المحلية، وتتضمن الكفاءات الخاصة المهمات المنجزة باللغة الفصحى في أوساط رسمية ونخبوية.

2. المتعلمون وكلاء اجتماعيون "Social Agents": بقدر ما ينظر إلى المستخدمين والمتعلمين للغة على أنهم "وكلاء اجتماعيون"، أي أعضاء المجتمع الذين لديهم مهام (لا تتعلق حصرياً باللغة) لإنجازها في مجموعة معينة من الظروف، في بيئة محددة وضمن مجال معين من العمل، وبالنسبة للوكلاء الاجتماعيين في اللغة العربية نوعي: نوكلاء اجتماعيون نخبويون ينجزون مهامهم التواصلية باللغة الفصحى، وكلاء اجتماعيون شعبيون ينجزون المهام التواصلية باللهجات المحلية.

3. المهام "tasks": بينما تحدث أفعال الكلام داخل الأنشطة اللغوية، فإن هذه الأنشطة تشكل جزءاً من سياق اجتماعي أوسع، وهو وحده القادر على منحها معناها الكامل، نحن نتحدث عن "المهام" بقدر ما يتم تنفيذ الإجراءات من قبل فرد أو أكثر بشكل استراتيجي باستخدام كفاءاتهم الخاصة لتحقيق نتيجة معينة، لذلك فإن المنهج القائم على الفعل يأخذ في الاعتبار أيضاً الموارد المعرفية والعاطفية والإرادية، والمجموعة الكاملة من القدرات الخاصة بالفرد والمطبقة من قبله كعامل اجتماعي، فالمهام هي تنفيذ إجراءات تواصلية باستخدام الكفاءات الخاصة للوكلاء الاجتماعيين أو المتعلمين من أجل الوصول إلى نتائج معينة، وهي هنا تحقيق التواصل الاجتماعي الناجح.

4. الكفاءة اللغوية التواصلية Communicative Language Competence: وبناءً على ذلك، يمكن وصف أي شكل من أشكال استخدام اللغة والتعلم على النحو التالي: استخدام اللغة، واحتضان تعلم اللغة، يشمل الإجراءات التي يقوم بها الأشخاص الذين يطورون كأفراد وكفاعلين اجتماعيين مجموعة من الكفاءات، كفاءات لغوية تواصلية عامة وخاصة، إنهم يعتمدون على الكفاءات المتاحة لهم في سياقات مختلفة في ظل ظروف مختلفة، وتحت قيود مختلفة للانخراط في الأنشطة اللغوية التي تنطوي على عمليات لغوية لإنتاج أو تلقي نصوص فيما يتعلق بمواضيع في مجالات محددة، وتفعيل تلك الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لتنفيذ المهام التي يتعين إنجازها.

تعد الكفاءة اللغوية هي الأساس الذي قام عليه الإطار الأوروبي المشترك، هي مجموعة الإجراءات أو الأنشطة اللغوية التي يقوم بها الوكلاء الاجتماعيون في سياقات اجتماعية معينة وفي مجالات محددة من أجل تحقيق تواصل اجتماعي ناجح، وتشمل هذه الكفاءات التواصلية عمليات التلقي والإنتاج، ويؤدي رصد هذه الإجراءات من قبل المشاركين إلى تعزيز أو تعديل كفاءاتهم وتجربة أشكال بديلة للتعبير بلغات أو لهجات مختلفة، واستغلال لغة الجسد (التمثيل الصامت، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وما إلى ذلك)، وتبسيط استخدامها للغة بشكل جذري، ومن هذا المنظور يتم تعديل هدف تعليم اللغة بشكل عميق، فلم يعد يُنظر إليه على أنه مجرد تحقيق "إتقان" لغة أو لغتين، أو حتى ثلاث لغات، يتم أخذ كل منها على حدى، مع المتحدث الأصلي المثالي "كنموذج نهائي، وبدلاً من ذلك فإن الهدف هو تطوير مرجع لغوي يكون فيه مكان لجميع القدرات اللغوية، وهذا يعني أن اللغات المعروضة في المؤسسات التعليمية يجب أن تكون متنوعة وإعطاء الطلاب الفرصة لتطوير كفاءة متعددة اللغات.

• "الكفاءات هي مجموع المعارف والمهارات والخصائص التي تسمح للشخص بأداء المهام.

• الكفاءات العامة هي تلك التي لا تقتصر على اللغة، ولكنها مطلوبة لاتخاذ إجراءات من جميع الأنواع، بما في

ذلك الأنشطة اللغوية.

• الكفاءات اللغوية التواصلية هي تلك التي تمكن الشخص من التصرف باستخدام وسائل لغوية على وجه

التحديد.

• يشير السياق إلى كوكبة الأحداث والعوامل الظرفية (المادية وغيرها)، الداخلية والخارجية للشخص، والتي يتم

تضمين أفعال الاتصال فيها.

5. استخدام اللغة: يشمل استخدام اللغة، الإجراءات التي يقوم بها الأشخاص الذين يطورون، كأفراد

وكعاملين اجتماعيين، مجموعة من الكفاءات، كفاءات لغوية تواصلية عامة وخاصة، إنهم يعتمدون على الكفاءات المتاحة لهم في سياقات مختلفة في ظل ظروف مختلفة وتحت قيود مختلفة للانخراط في الأنشطة اللغوية التي تنطوي على عمليات لغوية لإنتاج أو تلقي نصوص فيما يتعلق بمواضيع في مجالات محددة، وتفعيل تلك الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لتنفيذ المهام التي يتعين إنجازها، يؤدي رصد هذه الإجراءات من قبل المشاركين إلى تعزيز أو تعديل كفاءاتهم.

6. الأنشطة اللغوية: تشمل الأنشطة اللغوية ممارسة الكفاءة اللغوية التواصلية للفرد في مجال معين في معالجة

(تلقي أو إنتاج) نصًا واحدًا أو أكثر من أجل تنفيذ مهمة ما.

7. العمليات اللغوية: تشير العمليات اللغوية إلى سلسلة الأحداث، العصبية والفسولوجية، التي تشارك في

إنتاج واستقبال الكلام والكتابة.

8. النص: هو أي تسلسل أو خطاب (منطوق أو مكتوب) متعلق بمجال معين، والذي يصبح أثناء تنفيذ

مهمة ما مناسبة لنشاط لغوي، سواء كدعم أو كهدف، كمنتج أو كعملية.

9. المجال: يشير إلى قطاعات واسعة من الحياة الاجتماعية التي يعمل فيها الفاعلون الاجتماعيون، تم اعتماد تصنيف عالي المستوى هنا يقصر هذه الفئات على الفئات الرئيسية ذات الصلة بتعلم اللغة/تدريسها واستخدامها: المجالات التعليمية والمهنية والعامة والشخصية.

10. الإستراتيجية: هي أي مسار عمل منظم وهادف يختاره الفرد لتنفيذ مهمة يضعها لنفسه أو يواجهها.

11. المهمة: تُعرّف المهمة بأنها أي إجراء هادف يعتبره الفرد ضروريًا لتحقيق نتيجة معينة في سياق مشكلة يتعين حلها أو التزام بالوفاء أو هدف يتعين تحقيقه، سيغطي هذا التعريف مجموعة واسعة من الإجراءات مثل تحريك خزانة ملابس، أو كتابة كتاب، أو الحصول على شروط معينة في التفاوض على عقد، أو لعب لعبة ورق، أو طلب وجبة في مطعم، أو ترجمة نص بلغة أجنبية، أو إعداد صحيفة صفية من خلال العمل الجماعي.

خامسًا: الكفاءات في الإطار الأوروبي المشترك

1. الكفاءات العامة للفرد¹: The General Competences Of An Individual

تتكون الكفاءات العامة لمتعلمي اللغة أو مستخدميها، بشكل خاص من معارفهم ومهاراتهم وكفاءاتهم الوجودية وأيضًا قدرتهم على التعلم: المعرفة، أي المعرفة التصريحية Declarative Knowledge، تُفهم على أنها المعرفة الناتجة عن الخبرة (المعرفة التجريبية) (empirical knowledge) والتعلم الرسمي (المعرفة الأكاديمية) (academic knowledge)، تعتمد جميع الاتصالات البشرية على المعرفة المشتركة للعالم، بقدر ما يتعلق الأمر باستخدام اللغة والتعلم، فإن المعرفة التي تدخل حيز التنفيذ لا ترتبط بشكل مباشر باللغة والثقافة.

ومن الواضح أن المعرفة الأكاديمية في مجال تعليمي علمي أو تقني، والمعرفة الأكاديمية أو التجريبية في مجال مهني تلعب دورًا مهمًا في المستقبل وفهم نصوص بلغة أجنبية تتعلق بتلك المجالات، ومع ذلك فإن المعرفة التجريبية المتعلقة بالحياة اليومية (تنظيم اليوم، وأوقات الوجبات، ووسائل النقل، والاتصالات والمعلومات)، في المجالات العامة أو الخاصة، ضرورية تمامًا لإدارة الأنشطة اللغوية بلغة أجنبية².

لا تتم إضافة أي معرفة جديدة إلى المعرفة التي كانت لدى المرء من قبل فحسب، بل تكون مشروطة بطبيعة المعرفة السابقة وراثتها وهيكلها، علاوة على ذلك تعمل على تعديل وإعادة هيكلة المعرفة السابقة، وإن كانت جزئية، فمن الواضح أن المعرفة التي اكتسبها الفرد بالفعل ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتعلم اللغة، وفي كثير من الحالات تفترض طرق التدريس والتعلم مسبقًا والوعي بالعالم، ومع ذلك في سياقات معينة (مثل الانغماس في الدراسة أو الالتحاق

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P11 .

² - انظر الفصل النظري الكفاءات التصريحية والإجرائية والمؤتمتة.

بالمدرسة أو الجامعة حيث لا تكون لغة التعليم هي اللغة الأم¹، هناك إثراء متزامن ومترابط للمعرفة اللغوية وغيرها، يجب بعد ذلك إيلاء الاهتمام للعلاقة بين المعرفة والكفاءة التواصلية.

القدرة على التعلم تشمل الكفاءة الوجدية، والمعرفة والمهارات التصريحية، وتعتمد على أنواع مختلفة من الكفاءة، يمكن أيضاً تصور القدرة على التعلم على أنها "معرفة كيف، أو يتم التخلص منها، لاكتشاف "الآخر" سواء كانت اللغة لغة أخرى، ثقافة أخرى، أشخاصاً آخرين، أو مجالات معرفة جديدة، في حين أن فكرة القدرة على التعلم ذات تطبيق عام، إلا أنها ذات صلة خاصة بتعلم اللغة، اعتماداً على المتعلمين المعنيين، قد تتضمن القدرة على التعلم درجات متفاوتة ومجموعات من جوانب الكفاءة الوجدية والمعرفة والمهارات التصريحية والدراسة الفنية .

المعرفة التصريحية مثل معرفة العلاقات الصرفية النحوية التي تتوافق مع أنماط الانحراف المعينة للغة معينة، أو الوعي بأنه قد يكون هناك محرمات أو طقوس معينة مرتبطة بالنظام الغذائي أو الممارسات الجنسية في ثقافات معينة أو قد يكون لها دلالات دينية²، فالمعرفة التصريحية هي القيود والمعايير المحددة للتصرف في مجال ما، فإذا كانت في المجال اللغوي فهي عبارة عن القواعد الصرفية والنحوية، وإذا كانت في المجال الاجتماعي فهي عبارة عن العادات والقيود والضوابط التي يخضع لها الفرد في ذلك المجتمع.

2. الكفاءة اللغوية التواصلية³: Communicative Language Competence

يمكن اعتبار الكفاءة اللغوية التواصلية على أنها تتألف من عدة مكونات: لغوية، لغوية اجتماعية، وبراغماتية، يُفترض أن كل عنصر من هذه المكونات يشمل، على وجه الخصوص، المعرفة والمهارات والدراسة الفنية، وتشمل الكفاءات اللغوية: المعرفة والمهارات اللغوية والصوتية والنحوية والأبعاد الأخرى للغة كنظام، بغض النظر عن القيمة اللغوية الاجتماعية لتنوعاتها والوظائف البراغماتية لإدراكها، هذا المكون الذي تم تناوله هنا من وجهة نظر الكفاءة اللغوية التواصلية للفرد، لا يتعلق فقط بمدى ونوعية المعرفة (على سبيل المثال من حيث الفروق الصوتية التي تم إجراؤها أو مدى دقة المفردات)، ولكن أيضاً بالتنظيم المعرفي والطريقة التي يتم بها تخزين هذه المعرفة (على سبيل المثال، الشبكات الترابطية المختلفة التي يضع فيها المتحدث عنصراً معجمياً) وإمكانية الوصول إليها (التنشيط والاستدعاء والتوافر).

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P11 .

² - Ibid, P11.

³ - Ibid, P12.

قد تكون المعرفة واعية ويمكن التعبير عنها بسهولة أو قد لا تكون كذلك (على سبيل المثال فيما يتعلق بإتقان نظام صوتي)، سيختلف تنظيمها وإمكانية الوصول إليها من فرد إلى آخر وتختلف أيضًا داخل نفس الفرد (على سبيل المثال، بالنسبة لشخص متعدد اللغات اعتمادًا على الأصناف المتأصلة في كفاءته في تعدد اللغات)، يمكن أيضًا اعتبار التنظيم المعرفي للمفردات وتخزين التعبيرات، إلخ.

في العقود الأخيرة، أدى ظهور مناهج وطرق تدريس جديدة، اقترحها تطور نظريات اكتساب اللغة، وأيضًا من خلال الاحتياجات المتغيرة بسبب التغيرات ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إلى إحداث ثورة في تدريس اللغات الأجنبية، وتكوين المعلم والذي يتم اكتسابه وتصوره تقليديًا من خلال المحاضرات ويتمحور حول طريقة الترجمة النحوية، كان عليه أن يتعامل مع منهج جديد لتدريس اللغات الحديثة، أي اللغة التواصلية.

تم إعطاء دفعة قوية لهذا المنظور الجديد (تدريس اللغة التواصلية) في نهاية ثمانينيات القرن الماضي من خلال تحول الاهتمام من التدريس إلى التعلم، والذي تم تصوره على أنه ممارسة اجتماعية يبني المتعلم من خلالها مهاراته اللغوية، مما أدى إلى مراجعة طرق التدريس، في هذا السياق "جذب جانب الاتصال الشفوي انتباه العديد من العلماء، بهدف تصور مختلف لشخصية المعلم: لم يعد الشخص الذي يتحكم في التعلم وينظمه، بل أصبح وسيطًا وباني بيئات التعلم، ومصمم للسماح بمسارات نشطة يمكن للطلاب من خلالها توجيه نفسه"¹.

3. الكفاءات اللغوية الاجتماعية: Sociolinguistic Competences

تشير الكفاءات اللغوية الاجتماعية إلى الظروف الاجتماعية والثقافية لاستخدام اللغة، "من خلال حساسيته للأعراف الاجتماعية (قواعد الأدب، القواعد التي تحكم العلاقات بين الأجيال، الجنس، الطبقات، الفئات الاجتماعية، والتدوين اللغوي لبعض الطقوس الأساسية في عمل المجتمع)"²، يؤثر المكون الاجتماعي اللغوي بشكل صارم على جميع الاتصالات اللغوية بين ممثلي مختلف الثقافات، على الرغم من أن المشاركين قد يكونون في كثير من الأحيان غير مدركين لتأثيرها، "وتعني الكفاءة اللغوية الاجتماعية فهم اللغة في سياقها الاجتماعية"³.

4. الكفاءات التداولية (البراغماتية): Pragmatic competences

تختص الكفاءات التداولية أو العملية بالاستخدام الوظيفي للموارد اللغوية (إنتاج وظائف اللغة، أفعال الكلام)، بالاعتماد على سيناريوهات أو نصوص للتبادلات التفاعلية، "كما أنها تتعلق بإتقان الخطاب والتماسك

¹- Cristina Solimando, Il ruolo del CMC (Computer Mediated Communication) nell'insegnamento della lingua araba :il MSA come lingua franca, didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative 56-70, P59.

²- Council Of Europe, Op.cit, P12.

⁽³⁾ خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص64.

والانساق وتحديد أنواع النص وأشكاله والسخرية والمحاكاة الساخرة، بالنسبة لهذا المكون أكثر من المكون اللغوي، فإنه ليس من الضروري التأكيد على التأثير الرئيسي للفاعلات والبيئات الثقافية التي يتم فيها بناء هذه القدرات¹، تهدف جميع الفئات المستخدمة هنا إلى تحديد مجالات وأنواع الكفاءات التي يستوعبها وكيل اجتماعي، أي التمثيلات والآليات والقدرات الداخلية، والتي يمكن اعتبار الوجود المعرفي لها مسؤولاً عن السلوك والأداء اللذين يمكن ملاحظتهما، في الوقت نفسه ستساعد أي عملية تعلم على تطوير أو تحويل نفس التمثيلات والآليات والقدرات الداخلية².

سادسا: الأنشطة اللغوية Language Activities

يتم تنشيط الكفاءة اللغوية التواصلية للمتعلم/المستخدم في أداء الأنشطة اللغوية المختلفة، بما في ذلك الاستقبال أو الإنتاج أو التفاعل أو الوساطة (لا سيما الترجمة الفورية أو الترجمة)، كل نوع من هذه الأنواع من الأنشطة ممكن فيما يتعلق بالنصوص المكتوبة أو الشفوية أو كليهما كعمليات، ومن الواضح أن الاستقبال والإنتاج (الشفوي و/أو الكتابي) أساسيان، لأن كليهما مطلوب للتفاعل، ومع ذلك في هذا الإطار، يقتصر استخدام هذه المصطلحات للأنشطة اللغوية على الدور الذي تلعبه بمعزل عن غيرها، تشمل الأنشطة الاستقبالية القراءة الصامتة ومتابعة وسائل الإعلام، كما أنها ذات أهمية في العديد من أشكال التعلم (فهم محتوى الدورة، الكتب المدرسية، الأعمال المرجعية والوثائق)³، الأنشطة الإنتاجية لها وظيفة مهمة في العديد من المجالات الأكاديمية والمهنية (العروض التقديمية الشفوية والدراسات والتقارير المكتوبة) وترتبط بها قيمة اجتماعية خاصة الأحكام الصادرة عما تم تقديمه كتابةً، أو الطلاقة في التحدث وتقديم العروض الشفوية.

سابعا: التفاعل Interaction

في التفاعل يشارك شخصان على الأقل في تبادل شفهي أو كتابي، ويتناوب فيه الإنتاج والاستقبال وقد يتداخلان في الواقع في الاتصال الشفوي، لا يجوز فقط للمحاورين التحدث والاستماع إلى بعضهما البعض في وقت واحد، حتى عندما يتم احترام تبادل الأدوار بشكل صارم، يتنبأ المستمع بشكل عام ببقية رسالة المتحدث ويقوم بإعداد الرد⁴، وبالتالي فإن تعلم التفاعل ينطوي على أكثر من تعلم تلقي الكلام وإنتاجه، وتُعزى أهمية كبيرة إلى التفاعل في استخدام اللغة والتعلم نظراً لدورها المركزي في الاتصال.

¹- Council Of Europe, Op.cit, P12.

²- Ibid, P13.

³- Ibid, P13.

⁴- Ibid, P13.

ثامنا: المجالات Domains

يتم وضع الأنشطة اللغوية في سياق المجالات، قد تكون هذه في حد ذاتها متنوعة، ولكن بالنسبة لمعظم الأغراض العملية فيما يتعلق بتعلم اللغة، يمكن تصنيفها على أنها أربعة مجالات: المجال العام والمجال الشخصي والمجال التعليمي والمجال المهني.

1. المجال العام The public domain: يشير المجال العام إلى كل ما يرتبط بالتفاعل الاجتماعي العادي (الهيئات التجارية والإدارية، والخدمات العامة، والأنشطة الثقافية والترفيهية ذات الطابع العام، والعلاقات مع وسائل الإعلام وما إلى ذلك)، وبالتالي فهو يشمل كل ما يجده المتعلم في مجتمعه.

2. المجال الشخصي The Personal Domain: يشمل المجال الشخصي العلاقات الأسرية والممارسات الاجتماعية الفردية، أي كل ما يجده المتعلم في أسرته.

3. المجال المهني The occupational domain: يشمل المجال المهني كل ما يتعلق بأنشطة الشخص وعلاقاته في ممارسة مهنته.

4. المجال التعليمي The educational domain: يهتم المجال التعليمي بسياق التعلم/التدريب (بشكل عام ذو طبيعة مؤسسية) حيث يكون الهدف هو اكتساب معرفة أو مهارات محددة¹.

تاسعا: المهام والاستراتيجيات والنصوص Tasks, Strategies And Texts

يتضمن الاتصال والتعلم أداء المهام التي ليست مجرد مهام لغوية على الرغم من أنها تنطوي على أنشطة لغوية، وتفرض المهام متطلبات على الكفاءة التواصلية للفرد، إلى الحد الذي لا تكون فيه هذه المهام روتينية ولا تلقائية، فإنها تتطلب استخدام استراتيجيات في التواصل والتعلم، وبقدر ما ينطوي تنفيذ هذه المهام على أنشطة لغوية، فإنها تتطلب معالجة من خلال تلقي أو إنتاج أو تفاعل أو وساطة النصوص الشفوية أو المكتوبة.

المنهج العام للإطار الأوروبي عملي المنحى، وهو تتمحور حول العلاقة بين استخدام الوكلاء للاستراتيجيات المرتبطة بكفاءاتهم، وكيفية إدراكهم أو تخيلهم للوضع القائم، ومن ناحية أخرى فالمهمة أو المهام التي يتعين إنجازها في سياق محدد في ظل ظروف معينة، وبالتالي فإن الشخص الذي يتعين عليه تحريك خزانة ملابس (مهمة) قد يحاول دفعها²، وتفكيكها إلى أجزاء لحملها بسهولة أكبر ثم إعادة تجميعها، واستدعاء العمل الخارجي أو الاستسلام وإقناع نفسه بأنه يمكن أن ينتظر حتى غدا، وما إلى ذلك فكل ذلك يسمى الاستراتيجيات.

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P14.

² - Ibid, P15.

وبناءً على الاستراتيجية المعتمدة، قد يتضمن أداء المهمة، تجنبها، تأجيلها، إعادة تعريفها، أو قد لا يتضمن نشاطاً لغوياً ومعالجة نصية (تعليمات، تفكيك الخزنة، إجراء مكالمات هاتفية، وما إلى ذلك)، وبالمثل فإن المتعلم في المدرسة الذي يتعين عليه ترجمة نص من لغة أجنبية (مهمة) قد يبحث لمعرفة ما إذا كانت هناك ترجمة موجودة بالفعل، أو يطلب من متعلم آخر إظهار ما فعله، أو يستخدم قاموساً، أو يحاول القيام ببعض الأمور، ويستنبط المعنى على أساس الكلمات أو البنى القليلة التي يعرفها، يفكر في عذر جيد لعدم تسليم هذا التمرين، وما إلى ذلك من الاستراتيجيات الممكنة¹، لجميع الحالات المتوخاة هنا، سيكون هناك بالضرورة نشاط لغوي ومعالجة نصوص (ترجمة/وساطة، تفاوض شفهي مع زميل في الفصل، أعذار شفوية أو خطابية للمعلم)، فالمهام قد تكون لغوية وقد تكون غير لغوية، وتلك الاستراتيجيات التي تكون في الغالب غير لغوية، فالمهام تتطلب استراتيجيات قد تكون لغوية أو غير لغوية لإنجازها.

تعتمد العلاقة بين الاستراتيجيات والمهمة والنص على طبيعة المهمة، قد يكون هذا متعلقاً باللغة بشكل أساسي، أي أنه قد يتطلب أنشطة لغوية إلى حد كبير، وتعلق الاستراتيجيات المطبقة في المقام الأول بهذه الأنشطة اللغوية مثل: القراءة والتعليق على نص، وإكمال تمرين من نوع "ملء الفراغات"، وإلقاء محاضرة، وتدوين الملاحظات أثناء العرض، قد يتضمن مكوناً لغوياً، حيث تشكل الأنشطة اللغوية جزءاً فقط مما هو مطلوب، وحيث ترتبط الاستراتيجيات المطبقة أيضاً بأنشطة أخرى غير لغوية (مثل الطهي باتباع الوصفة).

من الممكن القيام بالعديد من المهام دون اللجوء إلى نشاط لغوي، في هذه الحالات، الأنشطة المعنية ليست بالضرورة مرتبطة باللغة والاستراتيجيات المطبقة تتعلق بأنواع أخرى من النشاط، على سبيل المثال، يمكن أن يتم إقامة خيمة في صمت من قبل العديد من الأشخاص الذين يعرفون ما يفعلونه، وربما ينخرطون في عدد قليل من التبادلات الشفوية المتعلقة بالتقنية، أو قد يجرون في نفس الوقت محادثة لا علاقة لها بالمهمة على الإطلاق²، أو قد ينفذون المهمة من دون استعمال استراتيجيات لغوية، ويصبح استخدام اللغة ضرورياً عندما لا يعرف أحد من المجموعة ما يجب فعله بعد ذلك، أو عندما تعجز الاستراتيجيات غير اللغوية عن مواصلة التواصل.

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P15.

² - Ibid, P15.

عاشرا: المستويات المرجعية المشتركة لإتقان اللغة

Common Reference Levels Of Language Proficiency

يحدد الإطار الأوروبي سلسلة تصاعدية من المستويات المرجعية المشتركة لوصف كفاءة المتعلم، تعتمد أساسا على النشاط التواصلي وكفاءة اللغة التواصلية، وضع هذه المستويات هو تبسيط كبير لحقيقة سير مراحل التعلم، لأن مجرد إضافة المجال، على سبيل المثال، ستعطي بعدًا ثالثًا يحول مثل هذه الشبكة إلى مكعب افتراضي، وإن التمثيل التخطيطي الكامل لدرجة تعددية الأبعاد المعنية سيكون في الواقع صعبًا للغاية، إن لم يكن مستحيلًا، ومستويات الكفاءة هي معايير تقييمية لقياس مراحل تقدم المتعلم في اكتساب اللغة الثانية، وهذه المستويات وضعت بصفة اعتبارية من أجل التقييم ووضع البرامج التعليمية والمقررات وقياس درجة تقدم التعلم.

ويعمل الإطار الأوروبي على إدخال ما يسمى "حقيقية اللغة" أو الحقيقية التعليمية، وهي عبارة عن حافظة لتقييم الذاتي، حيث ستتيح هذه الحقيقية للمتعلمين توثيق تقدمهم نحو الكفاءة اللغوية من خلال تسجيل خبرات التعلم عبر مراحل مختلفة وعبر مجموعة واسعة من اللغات، ومن المقرر أن تشجع الحقيقية المتعلمين على تضمين بيان محدث بانتظام عن كفاءتهم في التقييم الذاتي في كل لغة، وسيكون على المتعلمين أن تتم عمليات إدخال المعطيات بمسؤولية وشفافية لضمان مصداقية الوثيقة.

في مفهوم الإطار الأوروبي أن عملية تعلم اللغة هي عملية مستمرة وفردية، ولا يوجد مستخدمان للغة، سواء كانا متحدثين أصليين أو متعلمين أجانب، ويمتلكان نفس الكفاءات أو يطورونها بنفس الطريقة، وأي محاولة لتحديد "مستويات" الكفاءة هي إلى حد ما اعتبارية، كما هو الحال في أي مجال من مجالات المعرفة أو المهارة، ولكن الحاجة إلى إجراءات عملية من أجل إعداد مقياس للمستويات المحددة لتقسيم عملية التعلم لأغراض تصميم المناهج والامتحانات المؤهلة وما إلى ذلك، سيعتمد عددها وارتفاعها إلى حد كبير على كيفية تنظيم نظام تعليمي معين ولأجله¹، حيث يطرح الإطار الأوروبي مجموعة من الإجراءات ومعايير للقياس مستوى الكفاءة في كل مرحلة .

1. مستويات الكفاءة: proficiency level

يشار إلى التحدث والكتابة والاستماع والقراءة على أنها المهارات اللغوية الأساسية الأربعة، يمكن تقسيم المهارات الأساسية الأربع على أساس طبيعتها الإدراكية أو الإنتاجية أو على أساس قناة الاتصال، الشفوية أو المكتوبة، ويتم تحديد مستويات الكفاءة المختلفة على أساس قدرة المتعلمين على التعامل مع متطلبات شهادة الإتقان المتزايدة الطلب²، ويتم وصف تقدم عملية التعلم من خلال مجموعة من المستويات المختلفة التي يمثل كل منها درجة مختلفة من الكفاءة.

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P17.

² - Manuela E.B. Giolfo, Federico Salvaggio, Op.cit, P24.

الإطار الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية يحتوي على ست مستويات¹:

1. المبتدئ Breakthrough Or Beginner A1: للوصول إلى الكفاءة في المستويات الأدنى Lower

Levels، أو المستخدم القاعدي Basic User ويتضمن مستويين A1 وA2، في المستوى A1 من الإطار الأوروبي CEFR، يجب أن يكون المتعلم قادرًا على:

A1: يمكنه فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية التي تهدف إلى تلبية احتياجات من نوع ملموس، كما يمكنه تقديم نفسه والآخرين، وطرح الأسئلة والإجابة عليها حول التفاصيل الشخصية مثل المكان الذي يعيش فيه، والأشخاص الذين يعرفهم والأشياء التي يمتلكها، يمكن أن يتفاعل بطريقة بسيطة بشرط أن يتحدث الشخص الآخر ببطء ووضوح وأن يكون مستعدًا للمساعدة.

2. المرحلة الابتدائية A2: Way Stage Or Elementary A2: من إرشادات CEFR، يجب أن يكون

قادرًا على: فهم الجمل والتعبيرات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة المباشرة (على سبيل المثال: المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوق، الجغرافيا المحلية، والتوظيف)، والتواصل في مهام بسيطة وروتينية تتطلب تبادلًا بسيطًا ومباشرًا للمعلومات حول الأمور المألوفة والروتينية، ويمكن أن يصف بعبارات بسيطة جوانب بيئته المباشرة، والمسائل في مجالات الاحتياجات الأساسية الفورية.

3. المرحلة المتوسطة أو العتبة B1: Threshold Or Intermediate Vantage B1: الذي يعكس

مواصفات محتوى مجلس أوروبا الثالث، وهو المستوى الذي وصفه ويلكنز بـ "الكفاءة التشغيلية المحدودة" Limited Operational Proficiency، و "الاستجابة المناسبة للحالات التي عادة ما يواجهها"².

في المستويات المتوسطة: أو المستخدم المستقل Independent User تتضمن مستويات الاتقان SCT قدرات أكثر تعقيدًا. في المستوى B1 من الإطار الأوروبي CEFR :

يمكنه فهم النقاط الرئيسية للمدخلات القياسية الواضحة حول الأمور المألوفة التي تتم مواجهتها بانتظام في العمل والمدرسة والترفيه وما إلى ذلك، والتعامل مع معظم المواقف التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة يتم التحدث فيها باللغة، وأن ينتج نصًا بسيطًا متصلاً بالموضوعات المألوفة أو ذات الاهتمام الشخصي، كما يمكن أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات ويقدم بإيجاز أسباب وتفسيرات للآراء والخطط³، ففي هذا المستوى تقترب كفاءة المتعلم من مستوى الإنسان العادي، الذي يوظف اللغة في التواصل في محيطه الاجتماعي

¹- Council Of Europe, Op.cit, P23-24.

²- Ibid, P23-24.

³- Ibid, P24.

كمكان العمل والمدرسة أو الجامعة أي في مجال خاص، وهذه أمثلة تمثل مجالات معينة، مرتبطة بمحيط الشخص أو المتعلم، قد يتقن الشخص التواصل باللغة الجديدة في مجال معين، ولكن قد يكون تواصله في مجالات أخرى ضعيفاً، مثلاً يكون قادراً على التعبير والتواصل في مجال التجارة والأعمال، لكن لا يستطيع أن يفعل الشيء نفسه في المجال الطبي.

4. المرحلة فوق المتوسطة Vantage Or Upper Intermediate B2: في المستوى المتوسط

Intermediate Level من إرشادات CEFR، B2 "يمكن أن يفهم الأفكار الرئيسية للنص المعقد في كل من الموضوعات الملموسة والمجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية في مجال تخصصه، وأن يتفاعل بدرجة من الطلاقة والعفوية تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين الأصليين ممكناً تماماً دون إجهاد لأي من الطرفين¹، وأن ينتج نصاً واضحاً ومفصلاً حول مجموعة واسعة من الموضوعات ويشرح وجهة نظر حول قضية موضوعية مع إعطاء مزايا وعيوب مستقلة للخيارات المختلفة.

في هذا المستوى ترتقي كفاءة المتعلم إلى مستوى يمكنه فهم بعض الأفكار المعقدة في مجال تخصصه، وهنا قد تكون هذه الأفكار تعبيرات غير مباشرة، فمثلاً في العربية بعض الاستعارات والتشبيهات والرمز ولكن ليس كل التعبيرات المعقدة بل الأقل تعقيداً وخاصة التي تكون في مجال تخصصه.

5. المرحلة المتقدمة أو (الكفاءة التشغيلية الفعالة) Effective Operational Proficiency Or C1

Advanced: الكفاءة التشغيلية الفعالة، أو "الكفاءة التشغيلية الملائمة"، وتمثل مستوى متقدماً من الكفاءة مناسباً للعمل الأكثر تعقيداً ومهام الدراسة، في المستوى المتقدم Advanced level أو المستخدم الخبير Proficient User من إرشادات CEFR وفيها مستويين C1 و C2:

C1: يمكنه فهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة والتعرف على المعنى الضمني، والتعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون البحث عن التعبيرات، واستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وأن ينتج نصاً واضحاً وجيد التنظيم ومفصل حول الموضوعات المعقدة، ويظهر الاستخدام المتحكم فيه للأنماط التنظيمية والمواصلات والأجهزة المتماسكة، وسميت بالكفاءة التشغيلية الفعالة لأن المتعلم أو الشخص أصبح يوظف هذه الكفاءة في التواصل اليومي دون عناء أو جهد وبصفة أكثر تلقائية، بحيث تصبح هذه الكفاءة كافية وفعالة للحاجات التواصلية.

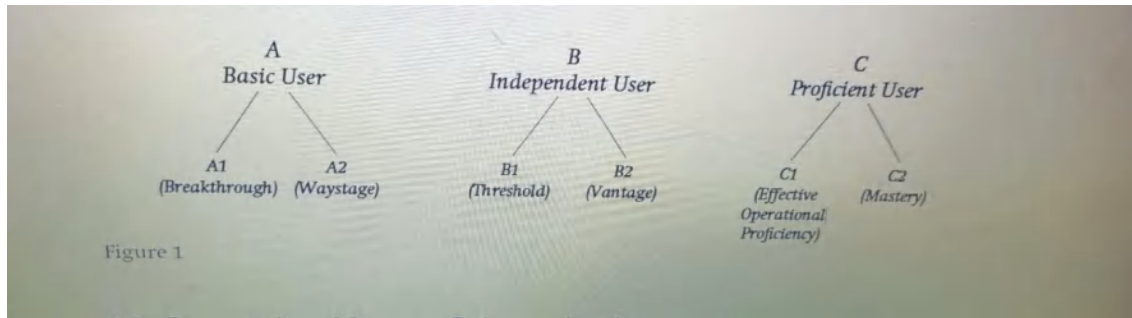
¹ - Council Of Europe, Op.cit, P23-24.

6. مرحلة الإتقان أو الكفاءة C2: Mastery Or Proficiency: سماها تريم Trim: "إتقان شامل"

comprehensive mastery؛ وسماها ولكنز Wilkins: "إتقان تشغيل شامل" Comprehensive Operational Proficiency، يتوافق مع هدف الفحص الأعلى في المخطط المعتمد من قبل ALTE (رابطة مختبري اللغة في أوروبا) (Association of Language Testers in Europe)، يمكن توسيعها لتشمل الكفاءة بين الثقافات الأكثر تطوراً فوق هذا المستوى والتي يحققها العديد من المتخصصين في اللغة.

C2 : يمكنه أن يفهم بسهولة كل شيء تقريباً سمعه أو قرأه، وتلخيص المعلومات من مصادر منطوقة ومكتوبة مختلفة، وإعادة بناء الحجج والحسابات في عرض تقديمي متماسك، والتعبير عن نفسه تلقائياً، وبطلاقة ودقة شديدة، وتمييز الظلال الدقيقة للمعنى حتى في المواقف الأكثر تعقيداً، وهذا أعلى مستوى يمكنه أن يصل إليه متعلم اللغة، حيث يمكنه في اللغة العربية أن يفهم جميع التعبيرات سواء المباشرة أو غير المباشرة والمتضمنة لغة انزياحية تتضمن معاني المجاز والرمز والاستعارات والتمثيلات المعقدة، وتسمى مرحلة الإتقان أو الكفاءة الكاملة وهي المرحلة التي يصبح المتعلم يستخدم اللغة الثانية بتلقائية وعفوية كبيرة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الإطار الأوروبي يتضمن ستة مستويات: A1 و A2 و B1 و B2 و C1 و C2، لكل مستوى يقدم الإطار الأوروبي CEFR وصفاً لما يجب على متعلمي اللغة القيام به في تلك المرحلة المحددة.



شكل رقم (1) مستويات الكفاءة حسب توجيهات الإطار الأوروبي المشترك¹

وهو ما يتوافق مع إرشادات ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، حيث تتصور إرشادات المجلس الأمريكي ACTFL خمسة مستويات رئيسية من الكفاءة: "متميز" Distinguished، "متفوق" Superior، "متقدم" Advanced، "متوسط" Intermediate، "مبتدئ" Novice التي تصف "استمرارية الكفاءة من مستخدم اللغة شديد الوضوح والمتعلم جيداً إلى مستوى قليل من القدرة الوظيفية أو معدوم"²، والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية مؤسسة تأسست 1968م، ومقرها في مدينة نيويورك، وهي عبارة عن منهج أمريكي مستحدث يوفر إطار تنظيمي وتربوي للمعلمين والمشرفين على تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة وفي بقية دول العالم.

¹ - Council Of Europe, Op.cit, P23.

² - Manuela E.B. Giolfo, Federico Salvaggio, Op.cit, P26.

واهتم المجلس الأمريكي كثيرا بتحديد معايير الكفاءة في تعليم اللغات الأجنبية مثله مثل الإطار الأوروبي، حيث " يعد المجلس الأمريكي ACTFL علامة فارقة في ثمانينات القرن الماضي إذا قام هذا المجلس بوضع ونشر إرشادات الكفاءة الخاصة به للاستخدام الأكاديمي"¹، ثم طوّر هذا المجلس اختبارا لقياس الكفاءة الشفوية سنة 1982م، ثم طوّر اختبارات أخرى لقياس بقية المهارات كمهارة الاستماع والقراءة والكتابة، ويبدو أن الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية قد نحا نحو المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية فرسم مستويات مرجعية لقياس مراحل تطور الكفاءة لمتعلمي اللغات الأجنبية.

المستويات المرجعية العامة شبكة التقييم الذاتي²:

Common Reference Levels Selfassessment Grid

يتضمن الإطار الأوروبي ثلاث كفاءات هي: الفهم والتحدث والكتابة، بحيث يتضمن الفهم كفاءتين: الاستماع والقراءة، ويتضمن التحدث كفاءتين فرعية أيضا هي: التحدث التفاعلي، التحدث الإنتاجي، كما أن كل كفاءة تتضمن أربع مستويات مرجعية:

أولا: الفهم Understanding

1. الاستماع Listening: يتضمن أربع مستويات:

A1: "يمكن أن يتعرف المتعلم على الكلمات المألوفة والعبارات الأساسية المتعلقة بنفسه وعائلته والمحيط الملموس المباشر عندما يتحدث الناس ببطء ووضوح"، يعني أن المتحدث يبدأ بالفهم من الاستماع لبعض العبارات البسيطة بشرط أن يتلفظ المتكلم بها ببطء شديد وبوضوح تام مراعيًا مستوى الكفاءة للسامع المبتدئ **A1**، في اللغة العربية عندما يقول للمتعلم مثلا ما اسمك؟ ما هو تاريخ ميلادك أو كم عمرك؟ كم عدد إخوتك؟ أين تسكن؟ بحيث يستطيع أن يتعرف ويفهم ما يقال له في حدود هذه العبارات البسيطة المتعلقة بمحيطه الخاص.

A2: يمكن للمتعلم فهم العبارات والمفردات الأكثر تكرارًا المتعلقة بالمجالات ذات الصلة الشخصية الأكثر إلحاحًا (على سبيل المثال، المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، والتسوق، والمنطقة المحلية، والتوظيف)، ويمكنه التعرف على النقطة الرئيسية في رسائل وإعلانات قصيرة وواضحة وبسيطة، بحيث يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يفهم العبارات الأكثر استعمالا والقريبة من محيطه الشخصي والاجتماعي، والتي يستطيع توظيفها في تعاملاته اليومية، كأن يفهم العبارات الأساسية المستعملة في التسوق أو المطاعم، كما يمكنه فهم الإعلانات القصيرة والرسائل المتداولة بكثرة كرسائل شركات الهواتف والمواصلات.

(1) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، الطلعة الأولى، الجزء الأول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2022، ص26.

² - Council Of Europe, Op.cit, P27-28.

B1: يمكنه فهم النقاط الرئيسية للكلام المعياري الواضح حول الأمور المألوفة التي تتم مواجهتها بانتظام في العمل والمدرسة والترفيه، وما إلى ذلك، ويمكنه فهم النقطة الرئيسية للعديد من البرامج الإذاعية أو التلفزيونية حول الشؤون الجارية أو الموضوعات ذات الاهتمام الشخصي أو المهني عندما يكون التسليم بطيئاً نسبياً وواضحاً، وفي هذه المرحلة يستطيع المتعلم فهم الجمل والعبارات النحوية أو المعيارية حول أمور متداولة بكثرة، وتكرر كثيراً في محيطه الأسري والاجتماعي، كما يمكنه فهم الأفكار الرئيسية حين يستمع لبرنامج إذاعي أو تلفزي يتضمن شؤوناً متداولة في المحيط أو العالم الذي يعيش فيه، بشرط أن يكون معدل التسليم بطيء وفي متناول مستوى **B1**، بحيث يكون الفهم للأفكار وليس لكل الكلام.

B2: "يمكنه فهم الكلام والمحاضرات المطولة ومتابعة حجة معقدة، شريطة أن يكون الموضوع مألوفاً بشكل مقبول، وفهم معظم الأخبار التلفزيونية وبرامج الشؤون الجارية، ويستطيع أن أفهم غالبية الأفلام باللهجة القياسية"، في هذه المرحلة ترتفع نسبة الفهم من الاستماع خاصة إذا كان معدل التسليم مناسباً، واللغة بسيطة ولا تتضمن انزياحات كبيرة عن القواعد المعيارية.

C1: يستطيع أن يفهم الكلام المطول حتى عندما لا يكون منظماً بشكل واضح، وعندما تكون العلاقات ضمنية فقط، ولا يتم الإشارة إليها صراحة، يستطيع أن يفهم البرامج التلفزيونية والأفلام دون بذل الكثير من الجهد، في هذه المرحلة تبلغ كفاءة المتعلم درجة من النضج يمكن توظيفها بطريقة سلسلة ودون بذل جهد كبير، وهي ما تسمى بمرحلة الكفاءة التشغيلية الفعالة، بحيث يمكنه فهم حتى اللغة الضمنية التي تتضمن الانزياحات عن القواعد المعيارية واللغة الأدبية المعقدة.

C2: لا يجد صعوبة في فهم أي نوع من اللغة المنطوقة، سواء كانت مباشرة أو إذاعية، حتى عندما يتم تقديمها بسرعة أصلية سريعة، بشرط أن يكون لديه بعض الوقت للتعرف على اللهجة، وهي مرحلة الكفاءة التشغيلية الكاملة حيث يصبح المتعلم يفهم تقريباً كل ما يسمعه حتى ولو كانت معدلات التسليم سريعة.

2. القراءة: Reading

A1: يستطيع أن يفهم الأسماء المألوفة والكلمات والجمل البسيطة جداً، على سبيل المثال في الإخطارات والملصقات، فهو يستطيع أن يفهم ما يقرأه من جمل وعبارات مألوفة ومتداولة كثيراً.

A2: يمكنه قراءة نصوص قصيرة وبسيطة للغاية، والعثور على معلومات محددة يمكن التنبؤ بها في مواد يومية بسيطة مثل الإعلانات والنشرات والقوائم والجداول الزمنية ويمكنه فهم الرسائل الشخصية القصيرة البسيطة.

B1: يستطيع أن يفهم النصوص التي تتكون أساسًا من لغة يومية عالية التردد أو لغة متعلقة بالوظيفة، يستطيع أن يفهم وصف الأحداث والمشاعر والرغبات في الرسائل الشخصية.

B2: يمكنه قراءة المقالات والتقارير المتعلقة بالمشاكل المعاصرة التي يتبنى فيها الكتاب مواقف أو وجهات نظر معينة، يستطيع أن يفهم النثر الأدبي المعاصر، مثل القصص والروايات التي يكون أسلوبها بسيط يحتوي على لغة خالية من الرمز والانزياحات المعقدة.

C1: يستطيع أن يفهم النصوص الواقعية والأدبية الطويلة والمعقدة، مع تقدير الفروق في الأسلوب، وفهم المقالات المتخصصة والتعليمات التقنية الأطول، حتى عندما لا تتعلق بمجاله، ففي هذه المرحلة وهي مرحلة الكفاءة التشغيلية الفعالة يستطيع أن يفهم النصوص الأدبية التي تحتوي على لغة أدبية معقدة تتضمن كثيرًا من الانزياحات والتعبير المجازي.

C2: يستطيع أن يقرأ بسهولة جميع أشكال اللغة المكتوبة تقريبًا، بما في ذلك النصوص المجردة أو الهيكلية أو المعقدة لغويًا مثل الكتيبات والمقالات المتخصصة والأعمال الأدبية، في هذه المرحلة تصبح الكفاءة التشغيلية كاملة ويبلغ مرحلة جيدة من الطلاقة والتلقائية في اللغة الجديدة.

ثانيا: التحدث Speaking

1. التحدث التفاعلي: Spoken Interaction

A1: يمكنه التفاعل بطريقة بسيطة بشرط أن يكون الشخص الآخر مستعدًا لتكرار أو إعادة صياغة الأشياء بمعدل أبطأ من الكلام ومساعدته في صياغة ما يحاول قوله، وطرح أسئلة بسيطة والإجابة عليها في مجالات الحاجة الفورية أو في مواضيع مألوفة جدًا، بحيث يمكنه إجراء محادثة بسيطة بمساعدة الطرف الآخر عن طريق تكرار المدخلات وتقديمها بمعدلات تسليم بطيئة جدًا.

A2: يمكنه التواصل في مهام بسيطة وروتينية تتطلب تبادلًا بسيطًا ومباشرًا للمعلومات حول الموضوعات والأنشطة المألوفة، والتعامل مع التبادلات الاجتماعية القصيرة جدًا، على الرغم من أنه لا يستطيع عادةً فهم ما يكفي للحفاظ على استمرار المحادثة بنفسه، بحيث يمكنه إجراء محادثة بسيطة في أمور مألوفة رغم أنه لا يفهم كل ما يقوله الطرف الآخر.

B1: يمكنه التعامل مع معظم المواقف التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة تتحدث فيها اللغة، والدخول في محادثة غير مستعد لها حول مواضيع مألوفة أو ذات أهمية شخصية أو ذات صلة بالحياة اليومية (مثل الأسرة والهوايات والعمل والسفر والأحداث الجارية)، بحيث يستطيع أن يوفر الحاجيات التواصلية في محادثة فجائية، ولكن بجهد وببطيء.

B2: يمكنه التفاعل بدرجة من الطلاقة والعفوية تجعل التفاعل المنتظم مع المتحدثين الأصليين ممكناً جداً، والقيام بدور نشط في المناقشة في سياقات مألوفة، مع مراعاة آرائه والمحافظة عليها، بحيث يستطيع إجراء محادثة بشيء من العفوية والسهولة.

C1: يمكنه التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون البحث الواضح عن التعبيرات، واستخدام اللغة بمرونة وفعالية للأغراض الاجتماعية والمهنية، وصياغة الأفكار والآراء بدقة وربط مساهمته بمهارة بمساهمات المتحدثين الآخرين، وهي مرحلة الكفاءة التشغيلية الفعالة في التفاعل.

C2: يمكنه المشاركة بسهولة في أي محادثة أو مناقشة ولدي معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية والعامية، والتعبير عن نفسه بطلاقة ونقل ظلال أدق من المعنى بدقة، إذا كانت لديه مشكلة، يمكنه التراجع وإعادة البناء حول الصعوبة بسلاسة بحيث لا يشعر الناس بذلك، أي أنه يصبح يتلاعب باللغة بصفة تلقائية لاوعية وبطريقة سهلة ومستمرة تلبي جميع حاجاته التواصلية.

2. التحدث الإنتاجي: Spoken Production

A1: يمكنه استخدام عبارات وجمل بسيطة لوصف المكان الذي يعيش فيه والأشخاص الذين يعرفهم بطريقة بطيئة وواعية وبصعوبة يتخللها التفكير قبل الكلام.

A2: يمكنه استخدام سلسلة من العبارات والجمل لوصف عبارات بسيطة عائلته والأشخاص الآخرين، وظروف المعيشة، وخلفيته التعليمية، ووظيفتي الحالية أو الأخيرة، ففي هذه المرحلة يحتاج المتعلم إلى معدل إدخال بطيء لإنتاج محادثة تفاعلية لكن ميزتها البطء وعدم الاستمرارية والوعي والتفكير قبل التحدث.

B1: يمكنه ربط العبارات بطريقة بسيطة من أجل وصف التجارب والأحداث وأحلامه وآماله وطموحاته، وأن يقدم بإيجاز أسباب وتفسيرات للآراء والخطط، وسرد قصة أو سرد حبكة كتاب أو فيلم ووصف ردود أفعاله، في هذه المرحلة تبدأ الكفاءة في الانتقال من المرحلة التصريحية¹ الواعية إلى المرحلة الإجرائية، والتي بدورها تمهد للمرحلة المؤتمتة التلقائية اللاوعية، والتي ستطغى في المستويات القادمة وتحل محل الكفاءة التصريحية الأولية.

B2: يمكنه تقديم وصف واضح ومفصل لمجموعة واسعة من الموضوعات المتعلقة بمجال اهتمامه، وشرح وجهة نظر حول قضية موضوعية مع إعطاء مزايا وعيوب الخيارات المختلفة، بحيث ترتقي كفاءة المتعلم في اللغة الجديدة حيث يستطيع أن يحتاج بها بسهولة وبطريقة مستمرة دون حدوث تقطعات كثيرة في كلامه.

¹ - تحدثنا عن مراحل تطور الكفاءة في الفصل النظري ابتداء من المرحلة التصريحية ثم المرحلة الإجرائية ثم المرحلة المؤتمتة أو التلقائية.

C1: يمكنه تقديم أوصاف واضحة ومفصلة للموضوعات المعقدة التي تدمج الموضوعات الفرعية، وتطور نقاطاً معينة وتختتم باستنتاج مناسب، يمكن نسميها بمرحلة الكفاءة التشغيلية الفعالة في التحدث الإنتاجي الذي يكون سهلاً ومستمرًا وتلقائياً ولاوعي.

C2: يمكنه تقديم وصف أو حجة واضحة ومتدفقة بسلاسة بأسلوب مناسب للسياق، وبهيكل منطقي فعال يساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة، وهي الكفاءة التشغيلية الكاملة في التحدث الإنتاجي.

ثالثاً: الكتابة Writing

A1: يمكنه كتابة بطاقة بريدية قصيرة وبسيطة، على سبيل المثال إرسال تهنئة بالعطلة، وملء النماذج بالتفاصيل الشخصية، على سبيل المثال إدخال اسمه وجنسيته وعنوانه في استمارة تسجيل الفندق، ويمكن تسميتها بالكفاءة التصريحية الأولية البطيئة في الكتابة.

A2: يمكنه كتابة ملاحظات ورسائل قصيرة وبسيطة تتعلق بمسائل في مجالات الحاجة الفورية، وكتابة خطاب شخصي بسيط للغاية، على سبيل المثال شكر شخص ما على شيء ما، ويمكن أن نسميها بالكفاءة التصريحية التطورية في الكتابة، والتي لا تزال بطيئة وصعبة وواعية وغير مستمرة.

B1: يمكنه كتابة نص بسيط متصل بموضوعات مألوقة أو ذات أهمية شخصية، وكتابة رسائل شخصية تصف الخبرات والانطباعات، في هذه المرحلة تتطور كفاءة المتعلم من المرحلة التصريحية إلى المرحلة الإجرائية والتي تتميز بممارسة القواعد التي نعلمها في المرحلة التصريحية، وهي مرحلة تختلف عن المرحلة السابقة بأنها أكثر سرعة وأقل صعوبة في ممارسة الكتابة.

B2: يمكنه كتابة نص واضح ومفصل حول مجموعة واسعة من الموضوعات المتعلقة باهتماماته، وكتابة مقال أو تقرير، أو ترميز المعلومات أو إبداء الأسباب لدعم وجهة نظر معينة أو ضدها، كما يمكنه كتابة رسائل تسلط الضوء على الأهمية الشخصية للأحداث والتجارب، وفي هذه المرحلة تتحول الكتابة من المرحلة الإجرائية إلى المرحلة المؤتمتة أو التلقائية، بحيث يصبح المتعلم يكتب باللغة الجديدة بطريقة مباشرة وسهلة دون أي جهد أو تفكير.

C1: يمكنه التعبير عن نفسه بنص واضح وجيد التنظيم، معرباً عن وجهات النظر بشيء من التفصيل، وأن يكتب عن مواضيع معقدة في خطاب أو مقال أو تقرير، مع التأكيد على ما اعتبره القضايا البارزة، كما يمكنه اختيار النمط المناسب للقارئ في الاعتبار، وهي مرحلة الكفاءة التشغيلية الكاملة في الكتابة.

C2: يمكنه كتابة نص واضح يتدفق بسلاسة بأسلوب مناسب، وكتابة رسائل أو تقارير أو مقالات معقدة تعرض حالة مع تذكر النقاط المهمة، وبناء منطقي فعال يساعد المتلقي على ملاحظة وكتابة ملخصات ومراجعات للأعمال المهنية أو الأدبية.

بعد أن عرضنا مختلف المستويات المرجعية لتحديد الكفاءة في الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، يبقى أن نشير إلى أن هذه المستويات تبقى مستويات تقديرية تميل أكثر إلى الاعتبارية منها إلى الدقة، أولاً لأن اللغة مجال واسع لا يمكن قياسه بمستويات محددة، وثانياً لأن هذه المستويات لا يمكنها أن تعطي نتائج دقيقة وشاملة على مستوى اكتساب المتعلم في مرحلة من المراحل بدقة عالية.

المبحث الرابع

تدريس العربية وتوصيات الإطار الأوروبي

CEFR

المبحث الرابع: تدريس العربية وتوصيات الإطار الأوروبي CEFR

يفضل أغلب متعلمي العربية في الدول الأوروبية، وفي إيطاليا خاصة السفر إلى الدول العربية لتحسين مستوياتهم من أجل اكتساب الكفاءة الأصلية من خلال زيادة التعرض للغة الثانية خارج الفصول الدراسية، عن طريق الإقامة لفترات طويلة في البلدان العربية، كما يتواصل المتعلمون مع أنواع مختلفة من اللغة من خلال وسائل الإعلام والشبكات الاجتماعية، ويفضل هؤلاء المتعلمين تحسين كفاءتهم في اللغة الفصحى، وإلى جانب ذلك يفضلون اكتساب لهجة من لهجات إحدى الدول العربية، ومن الواضح أن مناهج التدريس في الدول العربية لا تشجع على تدريس اللهجات حفاظاً على استمرارية الفصحى، والتي تعد لغة مقدسة عند أغلب الشعوب العربية، حيث ترفض مناهج التدريس في أغلب الدول العربية أن تأخذ في الاعتبار تدريس التنوعات المنطوقة أو اللهجات. هذا التوجه ينظر إليه في الدول الغربية على أنه اتجاه لم يعد مناسباً للاحتياجات الجديدة لمتعلمي اللغة العربية من الأوروبيين والناطقين بغيرها بصفة عامة، لأنه يتنافى مع توجهات المناهج الغربية التي تدعو إلى التدريس التواصلي للغات، وهو ما يعني التركيز على التنوعات اللغوية أو اللهجات المحلية المنتشرة في البلدان العربية، ولكن هذا التوجه لا يلقى الاهتمام نفسه في مناهج تدريس اللغة العربية في البلدان العربية، "على الرغم من أن الحاجة إلى الاهتمام بالجوانب التواصلية قد أثبتت منذ عدة سنوات، إلا أن تعليم اللغة العربية لا يزال يعاني من تأخر كبير مقارنة باللغات الأوروبية، ويرجع ذلك إلى أسباب عملية وإيديولوجية، بما في ذلك عدم شرعية اللهجة كتنوع يجب تدريسه، وندرة المواد التعليمية، وقبل كل شيء معضلة التنوع أو اللهجة التي يجب تدريسيها¹.

أولاً: الهدف من تدريس اللهجات

ترى المناهج الغربية أن الهدف من تدريس اللهجات ينبع أساساً من توجهاتها التي تحرص على استغلال هذا التنوع اللغوي كميزة إيجابية يستفيد منها المتعلم، وينشأ الاهتمام بهذا التنوع من حقيقة أنه يوفر للمتعليم الفرصة لتعلم النظام اللغوي بجميع أبعاده، ويتعدى الجانب اللغوي التقني الوحيد إلى جوانب اجتماعية وثقافية، ويعد فهم هذا الاختلاف والتنوع اللغوي وإنتاجه طريقة لفهم الجانب الاجتماعي للغة، فهناك العديد من الخصائص التي تميز اللغة العربية عن اللغات الأوروبية في الخصائص الصوتية والصرفية والنحوية والبنوية، ويجب دمج هذه الخصائص في دراسة نظام تصنيف المهارات الذي يستجيب للواقع اللغوي للغة العربية، مع أوقات التعلم الحقيقية التي لا تشبه على الإطلاق تلك التي تم إثباتها في الإطار الأوروبي في تعلم لغة أوروبية أخرى.

¹- Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P33.

وهذا يعني أنه يجب أن تكون أوقات تدريس اللغة العربية أكثر بكثير من أوقات تدريس أي لغة أوروبية، وذلك لاستيعاب كل هذه التنوعات في اللهجات العربية، والتي لا توجد في اللغات الأوروبية، كما يجب أن يُدمج اتقان هذا التنوع اللغوي للعربية (اللهجات) في معايير الاتقان والكفاءة الخاص باللغة العربية، لأن معايير الاتقان في الإطار الأوروبي تقوم على أساس الكفاءة التواصلية، وهذا متوفر أكثر في اللهجات العربية خاصة في الطبقات الشعبية والاجتماعية، وانحصر الفصحى في الطبقات النخبوية والرسمية.

ويرى بعض الدارسين الإيطاليين أن أهم عنصر في التخطيط لتوحيد المستويات بين اللغة العربية واللغات الأوروبية هو تحديد مستوى العتبة مع المستوى الأوروبي A1، و"هذا لأن الوصول إلى مستوى العتبة هو المرحلة الأكثر حساسية في تعلم اللغة العربية، التي تتميز بأكبر اختلافات فنية مع اللغات الأوروبية، وتشكل تناقضاً كبيراً بين مستوى العتبة A1 في الإطار الأوروبي CEFR ومستوى العتبة للغة العربية"¹، لأن الإطار الأوروبي يشترط اكتساب خصائص معينة في تلك المرحلة، وفي تعليم العربية غالباً ما يتم التركيز في هذا المستوى على القواعد المعيارية الأولية للغة الفصحى، وهو ما يتناقض مع توجيهات الإطار الأوروبي الذي يحرص على تدريس الخصائص والمهارات التواصلية ابتداءً من هذا المستوى.

ولهذا دعا هؤلاء الدارسين إلى توفير شكل مختلف عن شكل الإطار الأوروبي CEFR، الذي يؤخذ في الاعتبار اكتساب جميع الخصائص والمهارات لكلا الصنفين العامي والفصيح، "وبالتالي سيكون من الضروري وضع مستوى قبل المستوى A1 من CEFR الذي نقترح تسميته بالمستوى التحضيري، أو ربما بشكل أكثر سخرية، A0 صفر"²، هذا المستوى سيكون كمستوى تمهيدي لاستيعاب التنوعات اللغوية (اللهجات) للغة العربية، لأن الإطار الأوروبي لم يُوضع للغات التي تتميز بتنوع وتباين لغوي كبير من خلال لهجاتها الكثيرة.

ثانياً: هل هناك إمكانية لتطبيق الإطار الأوروبي الموحد للغات CEFR على اللغة العربية.

إذا كانت أطر الكفاءة تربط مفهوم الكفاءة باستخدام اللغة الثانية مثل اللغة الأم في مواقف الحياة الواقعية، فالكفاءة مرتبطة أكثر بالكفاءة التواصلية، حيث "تم إعداد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس المذاهب الاتصالية التي تهتم باستخدام اللغة عند تعلمها بدلاً من التركيز على قواعدها"³، لأن المنظور التربوي النظري والمنهجي الذي يتشارك فيه يؤكد على أهمية تقديم للمتعلمين مدخلات لغوية حقيقية وذات مغزى كوسيلة

¹ - Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P33.

² - Ibid, P36.

(3) خالد أبوعمشة وآخرون، تطبيقات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، ص134.

لتعزيز عملية اكتساب اللغة، وبالتالي فإلى جانب الطلب المتزايد على توحيد معايير تدريس وتقييم اللغات غير الأوروبية، فإن إعادة التفكير في تدريس اللغة العربية في ضوء أطر الكفاءة، يشكل فرصة كبيرة للتفكير في خصوصيات الوضع الاجتماعي اللغوي العربي، علاوة على ذلك فهو يمثل حافزاً لتطوير مناهج نظرية ومنهجية في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية TAFL بحيث تكون أكثر اتساقاً مع نتائج البحث المعاصر في اكتساب اللغة¹، وبالتالي تطوير استراتيجيات تربوية أكثر كفاءة لتعزيز الكفاءة الأصلية للغة العربية بما يتوافق مع خصائصها وتنوعاتها اللغوية.

ثالثاً: الإطار الأوروبي المشترك ومشكلة الخط العربي

تطبيق أطر الكفاءة يعني ضرورة البحث القائم على تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية TAFL لوضع منهج يدمج التعلم والتعليم وتقييم كل من العربية العامة CA والعربية المعيارية SA²، ويأخذ في الاعتبار تفاعلات الأنواع المعقدة في السياقات اللغوية الحقيقية، نظراً لأن أطر الكفاءة في الإطار الأوروبي لم يتم تصميمها في الأصل للغات التي تُظهر تبايناً كبيراً مثل اللغة العربية، ومن أجل تطوير مثل هذا المنهج الذي يتناسب مع لغة تتميز بتنوع لغوي كبير، سيكون من الضروري إعادة صياغة مفهوم إتقان اللغة الذي يقترحه الإطار الأوروبي بطريقة تناسب بشكل أكثر وضوحاً المناهج اللغوية الاجتماعية المعاصرة، واقع اللغة العربية.

ولا يعد التباين اللغوي للعربية هو المشكلة الوحيدة التي تتميز بها عن اللغات الأوروبية، "ولا شك أن اللغة العربية تنفرد وتتميز بخصائص لا نجدها في اللغات الأوروبية، فالجموع في اللغة العربية ليست مثلها في اللغات الأخرى، ووجود المثنى في اللغة العربية، والقراءة والكتابة من اليمين إلى اليسار وما إلى ذلك"³.

وأول عقبة تنشأ في تعليم اللغة العربية للمتحدثين الإيطاليين، ولا توجد في بقية اللغات الأوروبية هي تعلم الكتابة، فالمتعلم الإيطالي إذا أراد أن يتعلم إحدى اللغات الأوروبية فإنه لن يجد إشكالية في الكتابة، لأنه تقريباً جميع اللغات الأوروبية تكتب برموز كتابية واحدة وهي رموز "الرسم اللاتيني"، وإن وجدت اختلافات في توظيف بعض الرموز للتعبير عن بعض الأصوات حسب كل لغة، لكن هذه الاختلافات يتمكن منها المتعلم بسرعة، ولكن بالنسبة للمتعم الإيطالي إذا أراد أن يتعلم العربية فإنه في ما يتعلق بالكتابة فسيبدأ من الصفر، وهذا من بين التناقضات التي يطرحها تطبيق الإطار الأوروبي مباشرة على تدريس اللغة العربية، لأن المتعلم الإيطالي في هذه الحالة يعتبر كالألماني الذي لا يعرف الكتابة العربية، لذلك يرى بعض الدارسين "أنه من الضروري إدخال "أوقات محو الأمية" في نظام إصدار الشهادات بالنسبة للإطار الأوروبي.

¹- Manuela E.B. Giolfo , Federico Salvaggio, Op.cit, P19.

²- Ibid, P19.

(3) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، ص459.

من الواضح تمامًا أن الناطقين بالإيطالية الذين يرغبون في تعلم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، على سبيل المثال، سيواجهون نظامًا خطيًا معروفًا لهم، حتى وإن كان صوتيًا يختلف قليلًا، فهم لن يجدوا صعوبة في التحكم في نظام الكتابة¹، ومن ناحية أخرى فإنه في حالة اللغة العربية يعد كل النظام مختلفًا صوتيًا وكتابيًا، حيث أن تعلم نظام الكتابة العربي لا علاقة له بتعلم نظام الكتابة اللاتيني، وكذلك فإن نظام الكتابة العربي بالإضافة إلى كونه مختلفًا خطيًا، فهو قبل ذلك مختلف بنيويًا وصوتيًا.

وإذا كانت في اللغات الأوروبية الحركات أو الصوائت تكتب في شكل حروف تأتي بعد الصامت مباشرة، في حين يكون رسم الصوائت في العربية برموز خاصة تسمى الضمة والفتحة والكسرة، كما أن النظام الأبجدي العربي يختلف تمامًا على النظام اللاتيني، بالإضافة إلى أن جميع الحروف يختلف أيضًا، فاللغات الأوروبية التي تكتب في أغلبها بالرسم اللاتيني يتم كتابة الصوامت ومباشرة بعدها الصوائت، والتي تقابلها في اللغة العربية الحركات بشكل متتابع مثل كلمة "Lingua" بالإيطالية، ولكن بالعربية الأمر يختلف فنكتب الصوامت بشكل متتابع وأما الصوائت القصيرة أو الحركات فتكتب فوق الحرف أو تحته وهو ما يسمى في العربية بالتشكيل.

وهناك فرق آخر ففي الكتابة اللاتينية الحركات أو الصوائت لا يمكن الاستغناء عنها أثناء الكتابة، ولكن في اللغة العربية غالبًا ما يكون التشكيل فقط للمبتدئين، وهو ما يشكل عائقًا حقيقيًا بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وتصبح الكتابة غير مفهومة، ويترتب على ذلك الحاجة إلى افتراض أنماط النطق²، وكذلك أنماط للفهم، وفي هذا الاتجاه يجب أن يُأخذ في الاعتبار تدريس اللغة العربية وشهاداتها الوقت اللازم لتعلم هياكل النطق، وعلى وجه الخصوص سَيَتَعَيَّن على المتعلم استيعاب مفهوم بنية القراءة الداخلية، لذلك سيكون من الضروري التمييز بوضوح بين المشاكل الناجمة عن غياب الحركات وتقنيات النطق الناتجة على أساس الوزن³، لأنه في تعلم اللغات الأوروبية لا توجد هذه الإشكالات بما أن الصوائت أو الحركات بالمفهوم العربي لا تحذف مطلقًا من الكتابة.

في هذا الصدد يجب تمكين متعلم اللغة العربية من اكتساب مفهوم الجذور والمشتقات، لذلك سيكون من الضروري تمكينه من اكتساب القدرة على التمييز بين الصرف المعجمي والصرف النحوي والقدرة الناتجة عن استخراج الجذر، فالصرف المعجمي هي معرفة معاني المشتقات، لكي يستطيع المتعلم أن يربط المشتقات المتشابهة بالسياق التي وردت فيه، أما الصرف النحوي فهو معرفة تَغْيِير الحركة الأخيرة للمشتقات ضمن السياق أو الجملة، وكل هذا يتطلب وقتًا أكثر من الوقت المخصص لبقية اللغات الأوروبية، وربما يتطلب إضافة مستويات أخرى لمعادلة الكفاءة في العربية مع الكفاءة في بقية اللغات الأوروبية.

¹ - Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P34.

² - Ibid, P34.

³ - Ibid, P34.

هذا الأمر دعا كثيرا من الدارسين في إيطاليا لإعادة النظر في مستويات الكفاءة في شهادة الإطار الأوروبي CEFR، بالإضافة إلى تقسيمها إلى مستويات يتم إيلاء اهتمام خاص لتقسيم أربعة مجالات (الكفاءة المكتوبة: الإنتاج والفهم، والكفاءة الشفوية: الإنتاج والفهم)، ويجب إعادة النظر في هذا المنهج بالكامل بالنسبة للغة العربية، لأن كفاءة الكتابة سواء من حيث الإنتاج أو الفهم، تتعلق في الواقع باللغة العربية الكلاسيكية، في حين أن الكفاءة الشفوية سواء من حيث الإنتاج أو الفهم تتعلق بكل من اللغة العربية الكلاسيكية واللهجة أو العربية الجديدة، ولذلك لن يتسنى التقسيم البسيط إلى أربعة مجالات¹.

وهو ما يعني إضافة كفاءتين جديدين للكفاءة الشفوية بحيث يصبح لدينا ست كفاءات بالنسبة للغة العربية في مقابل أربع كفاءات بالنسبة للغات الأوروبية وهي كالآتي:

1. الكفاءة الكتابية: خاصة باللغة الفصحى تتضمن الإنتاج والفهم.
2. الكفاءة الشفوية: خاصة باللغة الفصحى تتضمن الإنتاج والفهم.
3. الكفاءة الشفوية: خاصة باللهجة أو العربية المعاصرة كما يسميها الأوروبيون تتضمن الإنتاج والفهم أيضا.

scritto		orale	
produzione	comprensione	produzione	comprensione
CL	CL	CL	CL
/	/	DIAL	DIAL

شكل رقم (2) مخطط يوضح الكفاءات الست الخاصة باللغة العربية²

وما نلاحظه من خلال هذا المخطط أنه لا توجد كفاءتا الإنتاج الكتابي، والفهم من الكتابة بالنسبة للهجات، لكن إذا كان هذا الاقتراح معقولا فكيف لنا أن نعتد لغة ما في البرامج التعليمية ونقوم فقط بالاهتمام بجانب معين من الكفاءة ونهمل بقية الجوانب الأخرى، وهنا نقصد بها اللغة العربية المعاصرة كما اصطلح عليها الأوروبيون أي اللهجات، فكيف نجعل لها كفاءة شفوية ولا نجعل لها كفاءة في الكتابة؟ أو بالأحرى كيف ندرس لغة دون كتابتها؟

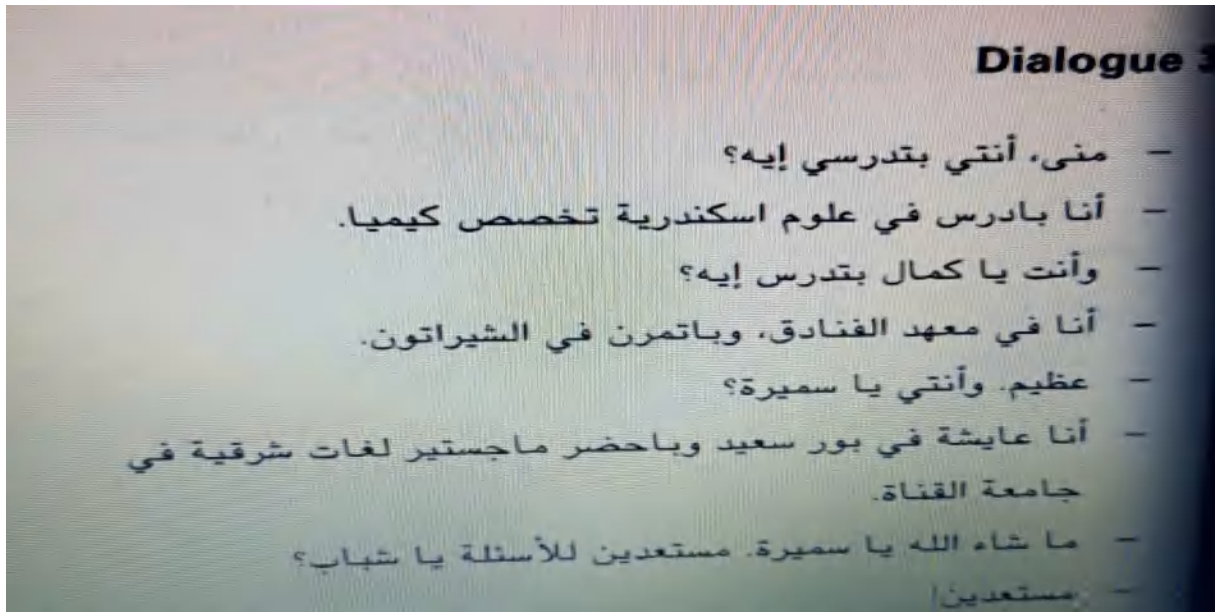
¹ - Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P35.

² - Ibid, p36.

رابعاً: مشكلة الكفاءة الكتابية في اللهجة

يرى الأوروبيون أن العرب اهتموا باللغة العربية الفصحى وأهملوا اللهجات، ونشأ الارتباط باللغة العربية في العصور القديمة بفضل الشعر الجاهلي، وتوطد مع ظهور الدين الإسلامي الذي انتشر باللغة العربية على يد النبي محمد صلى الله عليه وسلم، لم يتم إعادة تقييم اللهجات إلا في الآونة الأخيرة بفضل أدوات الاتصال الحديثة، والبرامج التلفزيونية مثل البرامج الحوارية والمسلسلات والبرامج الإخبارية، حيث يتم استخدام اللغة العامية لدولة عربية معينة، وبفضل استخدامه في الوسائط الجديدة يكتسب التنوع المنخفض (اللهجات) رؤية أكبر ومزيداً من الاهتمام، فاللغة المستخدمة في الماضي فقط لنوع غير رسمي ويومي من الاتصال، أصبحت الآن أداة نشر مهمة في التلفزيون مثلاً¹.

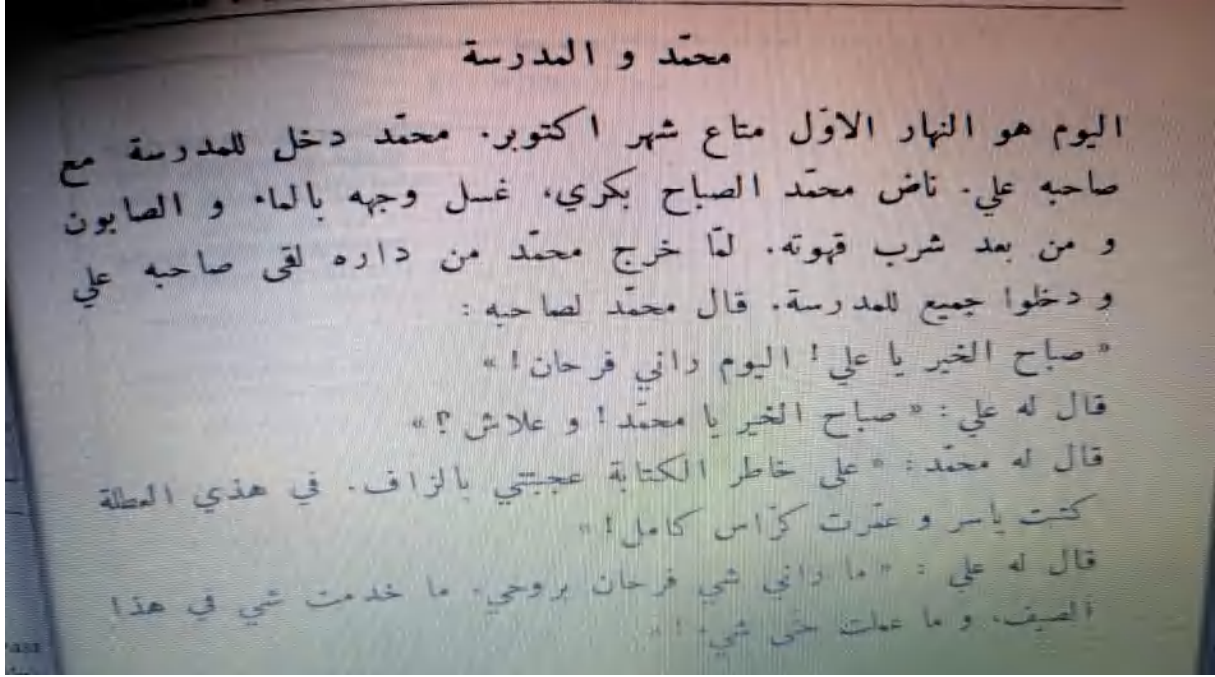
واعتمد الإطار الأوروبي من منطلق استهداف الكفاءة التواصلية للغة المستخدمة في الواقع الاجتماعي الفعلي، على تدريس تنوع لغويين بالنسبة للغة العربية: اللغة المعيارية أو الفصحى واللغة العامية أو اللهجات، وقاموا بوضع برامج خاصة بتعليم اللهجات العربية وهذه نماذج لنصوص تعليمية مختارة لبعض اللهجات العربية:



شكل رقم (3) نموذج لنص تعليمي باللهجة المصرية²

¹ - Lisa Borghini, Lingua E Ideologia : Il Caso Della Lingua Araba, Relatore: Manuela Elisa Bibiana Giolfo , Tesi Di Laurea, Anno Accademico 2016/2017, Università Degli Studi Di Genova, Scuola Di Scienze Umanistiche, Dipartimento Di Lingue E Culture Moderne, P :3.

² - Jane Wightwick And Mahmoud Gaafar, Colloquial Arabic Of Egypt The Complete Course For Beginners, New Edition, Routledge, London And New York, P224.



شكل رقم (4) نموذج لنص تعليمي باللهجة الجزائرية¹

وقد وُضعت معايير الكفاءات للنسخ الأربعة لمعيار الإطار الأوروبي CEFR وفق خصائص اللغات الأوروبية التي لا تتميز بالتنوع اللغوي في اللغة الواحدة، وهو ما يتعارض مع خصائص اللغة العربية التي تتميز بازدواجية اللغة بين الفصحى والعامية، حيث لم يحدد الإطار معايير مواءمة البديل الذي هو نظير ثنائي اللسان للعربية الجديدة (اللهجات)، والذي يهتم في الغالب بالكفاءة الشفوية، ولا يمكن كتابته إلا في ظل ظروف معينة، وفي الواقع تتبع كتابة اللهجة رسمين رئيسيين: الكتابة بالأبجدية العربية، والكتابة بالخط اللاتيني².

لذلك رأى بعض الدارسين الإيطاليين³ أنه من الضروري التفكير في نظام تعليمي، وشهادة يأخذ في الاعتبار فيهما الحاجة إلى التركيز أيضا على الكفاءة الكتابية في اللهجة، وليس فقط على الكفاءة الشفوية، ويمكن استخدام طرق مختلفة لكتابة اللهجة، أولاً التمييز الأساسي بين الخط السامي والترجمة الصوتية البسيطة (تكتب بالحرف اللاتيني)، الترجمة الصوتية قليلة الفائدة في التدريس لأنها تخضع للتغيرات على أساس اللغة الأوروبية الأصلية، وما يترتب على ذلك من استخدام العديد من الحروف الكبيرة والمتناقضة.

وفي الختام من الضروري مواءمة واقع ازدواجية اللغة في التصميم التعليمي لشهادة اللغة العربية باتباع اقتراحين رئيسيين: توفير مستوى تحضير يسبق A1، وهو ما اصطلح عليه مستوى A0، واستخدام نموذج التحول الثنائي،

¹- Robert Tapiéro, Manuel Darabe Algérien Moderne, 3eme Edition, 2002, Klincksieck, Paris, France, P23.

²- Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P36.

³- Ibid, P36.

وهو أيضاً اقتراح مبتكر، لمواءمة العربية الفصحى والعربية الجديدة، بمساعدة الاستخدام التعليمي للخط العربي السامي¹، ومن خلال هذه المقترحات، سيكون من الممكن تزويد المتعلم بإعداد شامل يجمع بين اللغة العربية الفصحى والعربية العامية في البعد الثنائي الصحيح كما يبينه هذا المخطط بثمان كفاءات لكل من النوعين الفصحى والعامي:

CL		A1 A2 B1 B2 C1 C2
DIAL	A0 preparatorio	A1 A2 B1 B2 C1 C2

شكل رقم (5) مخطط الكفاءات الثماني المقترح الخاص باللغة العربية²

وهذا الاقتراح المقدم أفضل من المقترحات السابقة التي كانت ترى بضرورة كتابة اللغة الفصحى بالخط العربي السامي، وكتابة العربية العامية بالخط اللاتيني بدعوى الترجمة الصوتية، فيصبح المتعلم وكأنه يتعلم لغتين مختلفتين بخطين مختلفين، وهكذا فستقدم اللغة العربية للمتعلمين الأوروبيين وكأنها لغة معقدة جداً، فينفر منها وتفقد بذلك العربية بريقها وسحرها لدى المتعلمين الأوروبيين، ولهذا عمل بعض الباحثين الإيطاليين على تقديم مقترحات تجمع بين العامية الفصحى لتوجيه معايير الكفاءة في الإطار الأوروبي الخاصة باللغة العربية.

خامساً: نموذج مقترح لتوجيهات الكفاءة يجمع بين العامية والفصحى

حاول بعض الدارسين الإيطاليين³ اقتراح نموذج متكامل للكفاءة في اللغة العربية يجمع بين العامية والفصحى، من أجل تعزيز الكفاءة في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية TAFL، وسوف نتصور الكفاءة ليس كمفهوم مدفوع بالتنوع ولكن كمفهوم يحركه التباين، وبالتالي سيتم تصور الكفاءة على أنها القدرة على استخدام اللغة للتعامل مع المهام الاجتماعية والتواصلية المختلفة في الحياة الواقعية بطرق تحاكي السلوك اللغوي للمتحدثين الأصليين المتعلمين في سياقات أصلية، حيث تشتمل على أنواع متعددة، المهام الاجتماعية والتواصلية المختلفة المقدمة في كل مستوى من إرشادات الكفاءة وربطها بأنواع اللغة المتضمنة في تلك المهام، في سياقات أصلية تقدم تفاعلاً متنوعاً ومعقداً، بهذه الطريقة ستعمل أطر الكفاءة كمبدأ توجيهي شامل يقترح طريقة التفاعل والتكامل بين العربية العامية CA والعربية الفصحى SA في مراحل مختلفة من عملية اكتساب اللغة⁴.

¹ - Annamaria Ventura, Olivier Durand, Op.cit, P42.

² - Ibid, P36.

³ - Manuela E.B. Giolfo, Op.cit, P20 .

⁴ - Ibid, P20.

وربما يكون الاقتراح مستوحى من توجهات الإطار الأوروبي نفسه، الذي يرى في التنوع اللغوي كعامل إثراء يساهم في تقريب وتوحيد بين شعوب القارة العجوز، وهو ما يمكن تطبيقه على اللغة العربية ولكن بطريقة مختلفة قليلا، فإذا كان التنوع اللغوي موجود بين لغات مختلفة في الإطار الأوروبي، فإن التنوع اللغوي بالنسبة للغة العربية موجود في اللغة الواحدة، وإذا كان الإطار الأوروبي يرى في التنوع اللغوي عامل إثراء وتقريب وتوحيد، فإنه يمكن استثمار التنوع اللغوي للعربية بين العامية والفصحى من جهتين:

أولا: كعامل للتوحيد الكفاءات.

ثانيا: كعامل لإثراء معايير كل كفاءة على حدى: فمثلا قد تتكون كفاءة الإنتاج الكتابي من كفاءة للإنتاج الكتابي في الفصحى، وأخرى من الإنتاج الكتابي في العامية.

ورغم أن هذا المقترح يبدو جريئا وثريا لكن تبقى إشكالية تطبيقه في الواقع صعبة جدا ويُنْبِئُ على مخاطر كثيرة من ثلاث جهات:

- تنوع اللهجات العربية وتباينها تباينا كبيرا.

- تعدد مستويات الكفاءة.

- حجم الوقت الذي نحتاجه لتعليم تنوعين لغويين متباينين، وأثره في التحصيل لدى المتعلمين.

1. تنوع اللهجات وتباينها: الملاحظ للبيئة اللغوية العربية يجد أنها تتميز بتنوعين لغويين متباينين، فصيح مستعمل في البيئات النخبوية التعليمية، وعامّي منتشر في البيئات الشعبية، لكن التنوع اللغوي لا يقتصر على هذين الصنفين فحسب، بل هناك تنوع لغوي آخر أكثر تباينا واختلافا وهو الموجود بين اللهجات العربية نفيها، فإنه لكل دولة لهجتها المحلية، وأحيانا قد تتعدد اللهجة الواحدة داخل البلد الواحد، هذه اللهجات تتباين كثيرا خاصة بين لهجات المغرب العربي ولهجات المشرق العربي.

فإذا كان الاقتراح السابق يقترح نموذج للكفاءة يجمع بين الفصحى والعامية، والذي هو مطبق الآن في الجامعات الإيطالية عن طريق تدريس العربية الفصحى إلى جانب العربية العامية، ولكن الإشكال الذي وجده الإيطاليون في هذا المنحى هو أنّ من اللهجات التي سيدرسونها لمعلميهم، فهل يدرسون اللهجة المصرية، الشامية، الخليجية، الجزائرية، السودانية أو غيرها من اللهجات المنتشرة في ربوع الوطن العربي؟ وقد اهتدى المشرفون على تعليم العربية في إيطاليا إلى فكرة أن تدرس كل جامعة لهجة منطقة معينة أو لهجتين، حتى يكون هناك تنوع في خرجي الجامعات الذي سيتعلمون لهجات مختلفة.

الفصل الثاني

2. تعدد مستويات الكفاءة: لكن رغم أن هذا النموذج المقترح حل مقبول وأكثر واقعية وبرغماتية، ويتمشى مع توجيهات الإطار الأوروبي في استغلال التنوع اللغوي من أجل إثراء وتوحيد معايير الكفاءة، لكنه له آثار كثيرة أولا على التحصيل لدى المتعلمين، وثانيا على حجم الكفاءات التي يجب على المتعلم تحصيلها، والتي قلنا سابقا أنه ازداد عددها من أربعة بالنسبة للغات الأوروبية، وأصبح عددها ثمانية عندما يتعلق الأمر باللغة العربية، وهذا يترتب عليه مضاعفة الوقت الذي يحتاجه أي متعلم لاكتساب ثمان كفاءات عوض أربعة فقط.

3. حجم الوقت: "وضعت جمعية اختبار اللغة في أوروبا Association of Language Testers in Europe ALTE دليلا تقريبا لعدد ساعات "التعلم الموجه" اللازمة للتقدم خلال المستويات"¹، حيث قدرت في المستوى الابتدائي الأول A1 ما بين 90 ساعة إلى 100 ساعة، و قدرت في المستوى الابتدائي الثاني A2 ما بين 180 إلى 200 ساعة، و قدرت في المرحلة المتوسطة الأولى B1 ما بين 350 إلى 400 ساعة، و قدرت في المرحلة المتوسطة الثاني B2 ما بين 500 إلى 600 ساعة، و قدرت في المرحلة المتقدمة C1 ما بين 700 و 800 ساعة، و قدرت في مرحلة الاتقان C2 ما بين 1000 و 1200 ساعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) عدد الساعات المتوقعة للغات الأوروبية حسب كل مستوى²

عدد الساعات	مستوى الإطار
1200 - 1000	C2
800 - 700	C1
600 - 500	B2
400 - 350	B1
200 - 180	A2
100 - 90	A1

(1) خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، ص53.

(2) المرجع نفسه، ص53.

الفصل الثاني

ونحن لو أردنا أن نضع مقترحا يُبين الساعات المتوقعة لتدريس اللغة العربية حسب المقترحات السابقة بتنوعها الفصح والعامي، وبثمان مستويات، مع إضافة مستوى تمهيدي A0 فسنحصل على الحجم الساعي التالي كما هو موضح في هذا الجدول:

جدول رقم (4) عدد الساعات المتوقعة للغة العربية الفصحى والعامية حسب كل مستوى

المستويات حسب الإطار	عدد الساعات للفصحى	عدد الساعات للهجة	المجموع
A0	60-50	0	60-50
A1	100 - 90	90 - 60	180 - 150
A2	200 - 180	180 - 120	380 - 300
B1	400 - 350	350 - 250	750 - 600
B2	600 - 500	500 - 400	1100 - 900
C1	800 - 700	700 - 600	1500 -1300
C2	1200 - 1000	1000 - 800	2200-1800
المجموع	3360 - 2870	2820 - 2250	6160 - 5100

ومن خلال هذا الجدول فإنه سيحتاج متعلم اللغة العربية إلى ما بين 5100 إلى 6160 ساعة تعليمية ليصل إلى مرحلة الإتقان C2 في اللغة العربية، في المقابل فهو يحتاج فقط ما بين 2820 إلى 3310 ساعة تعليمية في إحدى اللغات الأوروبية، والسؤال الذي يطرح هل يستطيع المتعلم الأوروبي أن يتحمل كل هذا الوقت لتعلم اللغة؟ والسؤال الأهم من ذلك هل تستطيع المؤسسات الإيطالية ومعها الأوروبية تحمل الأعباء التعليمية لكل هذه المدة؟ بما يتطلب ذلك من إنفاق على أساتذة مكونين وسائل لوجستية وتمويلية لهذه العملية التعليمية.

والإجابة هي قطعاً لا يمكن لنظام اقتصادي رأسمالي يتعامل مع كل القطاعات برؤية براغماتية أن يقبل بهذا المقترح، ولكن يمكن تقديم مقترح يختصر كل المستويات الخاصة بتعليم العربية العامية في مستوى واحد، يضاف بعد مستوى الاتقان C2 للعربية الفصحى، مع الحفاظ على جميع مستويات الفصحى السبعة: A0، A1، A2، B1، B2، C1، C2، بمعنى أننا سنُدّرس المتعلم اللغة العربية الفصحى فقط في جميع المراحل الابتدائية والمتوسطة ومرحلة الاتقان، وبعدها يتمكن المتعلم من تحصيل درجة جيدة من الاتقان نقدم له مستوى آخر، نخصه فقط لتدريب على لهجة من اللهجات العربية، وبذلك يكون المتعلم في مأمن من الالتباس بين المفاهيم التي قد تحدث حين يكون التدريس متوازياً بين العامية والفصحى، فاكتمال الفصحى أولاً بشكل معزول عن تشويش تباينات اللهجات أنفع للمتعلم، من عدة جهات:

أولاً: لأن اللغة الفصحى هي اللغة الموحدة بين جميع العرب، والتي يمكن لأي متعلم أجنبي أن يستعملها في أي قطر عربي، بل إنها هي اللغة التي ستبقى، "فلا بد أن يعي المهاجرون العرب على اختلاف بلدانهم وبالضرورة لهجاتهم ألا مستقبل للهجاتهم في المهاجر، ويحسن من الآن الاستثمار في الفصحى"¹.

ثانياً: لأن الفصحى هي التنوع العربي الوحيد الذي له قواعد ومعايير مضبوطة، والتي يمكن لأي متعلم من خلالها أن يتعلم لغة سليمة وفصيحة.

ثالثاً: التدريس المعزول للعربية الفصحى بعيداً عن لهجاتها سيكون أنفع وأصلح للمتعلمين الأوروبيين على الأقل في المراحل الابتدائية، في حين فإن التدريس المتوازي للصنفين الفصيح والعامي سيكون له آثار سلبية كثيرة على تحصيل المتعلمين فقد ينتج لنا خريجين يعانون من تحصيل هجين لا هو فصيح متقن، ولا هو عامي يغني صاحبه في التواصل الفعال إذا سافر إلى الأقطار العربية.

رابعاً: اقتصار الوقت والجهد والمال لأننا سنحتاج فقط إلى ثمان مستويات من بين ثلاثة عشر مستوى، بما أننا سنضيف فقط مستوى واحد بعد مستوى الإتقان C2، الخاص بإتقان اللهجة، ويمكن أن نسميه "مرحلة إتقان اللهجة" Dialect Mastery Stage، ويمكن أن نرمز له C2+D، ويمكن وضع مخطط لذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (5) للمستويات للنموذج المقترح يمزج بين الفصحى والعامية

عدد الساعات للفصحى	المستويات حسب الإطار
60-50	A0
100 - 90	A1
200 - 180	A2
400 - 350	B1
600 - 500	B2
800 - 700	C1
1200 - 1000	C2
1300 - 1200	C2+D
4660 - 4070	المجموع

وبهذه الطريقة يمكننا اختصار عدد الساعات التي نحتاجها لتدريس التنوعين الفصيح والعامي، واختصار أيضاً عدد المستويات، ومن أهم مزايا هذه الطريقة أن المتعلم يمكنه تعلم عدة لهجات عوض تعلم لهجة واحدة، فيكفيه فقط إضافة مستوى C2+D خاص بكل لهجة C2+D1 ثم لهجة عربية أخرى C2+D2 وهكذا، وهذا المقترح يدعمه عاملان:

(1) بشير العبيدي وآخرون، أبحاث في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، 2020، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ص35.

أولاً: أثبتت التجارب التعليمية أن اللغة العربية الفصحى تحتاج إلى سنوات عديدة لاكتسابها، لطابعها المعياري وبضخامة ذخيرتها اللغوية من المفردات، كما أثبتت التجارب أن تعلم اللهجات العربية شيء سهل وميسر، إذا كان المتعلم متمكن من العربية الفصحى ولا يحتاج الأمر إلا لبضعة أشهر، والدليل على ذلك أن أغلب الجزائريين أو التونسيين أو المغريين يعرفون اللهجات المصرية أو الشامية ويتكلمونها بسهولة لا شيء إلا لأنهم شاهدوا بعض الأفلام والمسلسلات التي تبث في القنوات المحلية.

ثانياً: لأن اللهجة هي انحراف غير منقطع عن اللغة الفصحى على الأقل من ناحية الصوت، والمعنى دون اعتبار للقواعد النحوية، فالذي يعرف الفصحى يفهم نسبة كبيرة من اللهجات العربية مع بعض التفاوت بين لهجات المشرق ولهجات المغرب، لاعتبار أكثر قرباً من المواطن الأولى للعربية الفصحى.

المبحث الخامس

نماذج لتدريس العربية تمزج بين الفصحى
والعامية

المبحث الخامس: نماذج لتدريس العربية تمزج بين الفصحى والعامية

أولاً: النموذج الثنائي اللساني Il Modello Diglossico

كان النموذج الثنائي اللساني سائداً منذ القرن التاسع عشر، لكن مفهومه يعود إلى تشارلز فيرجسون¹ (1959) "في عديد المجتمعات يتم استخدام نوعين أو أكثر من الكلام في نفس اللغة، بواسطة بعض المتحدثين في ظل ظروف مختلفة، ربما يكون المثال الأكثر شيوعاً هو اللغة القياسية واللهجة الإقليمية كما هي مستخدمة، على سبيل المثال، باللغة الإيطالية أو الفارسية، حيث يتحدث العديد من المتحدثين بلهجتهم المحلية في المنزل أو بين العائلة أو الأصدقاء من نفس منطقة اللهجة، ولكن يستخدمون اللغة القياسية في التواصل مع المتحدثين بلهجات أخرى أو في المناسبات العامة"².

وفقاً لهذا النموذج فإنه في العربية يوجد نموذجان مختلفان من نفس اللغة، تنوع عالي خاص باللغة المكتوبة والسياقات الرسمية، ويقصد به اللغة الفصحى، وتنوع منخفض خاص باللغة الشفوية والسياقات غير الرسمية، ويقصد به اللهجات العربية المختلفة، ويرى أنه في الاستخدام الحالي للغة، يتناوب التنوع العالي والتنوع المنخفض، ويمتزجان وفقاً لاستراتيجيات معقدة، وفي حالة اللغة العربية يكون التنوع العالي أحاديًا والذي تمثله العربية الفصحى، أي أنه يوجد نوع أو نموذج واحد فقط وجميع المتحدثين العرب متفقون عليه ويستعملون نفس النموذج. في حين يعتبر الصنف المنخفض والذي تمثله اللهجات العربية متعدد الأشكال، فلكل بلد لهجته الخاصة، كما أن اللهجات قد تتعدد في القطر الواحد، يوجد بين ذلك عدد من الأصناف الوسيطة التي تتميز بمزيج مختلف من السمات القياسية واللهجة³.

ويقول تشارلز فيرجسون أنه "سيُطلق على الصنف العالي من ازدواجية اللغة الصنف المرتفع (High) أو ببساطة H، وستُسمى اللهجات الإقليمية المختلفة بالصنف المنخفض (Low) أو ببساطة L، جميع اللغات تحدد بين الصنفين العالي والمنخفض"⁴، أن النقطة المركزية في تعليم اللغة العربية هي في تحديد مفهوم التباين أو التنوع اللغوي بين العربية الفصحى ولهجاتها المتعددة، وما لم يتم إزالة هذا الإشكال فليس من الممكن تطوير أدوات تعليمية فعالة وواقعية، فيما يخص تعليم اللغة العربية، كما أن تجنب العرب دراسة التنوعات العامية بلهجاتها المختلفة، والاكتفاء بالقواعد النحوية التقليدية في معالجة هذه المشكلة من خلال قصر نطاق تطبيقها على اللغة المكتوبة،

¹- Giuliano Lancioni, Op.cit,P19.

²- Charles A. Ferguson ,(1959) Diglossia, WORD, 15:2, 325-340, DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702, Published online, 04 Dec 2015, P325.

³- Giuliano Lancioni, Op.cit,P19.

⁴- Charles A.Ferguson ,(1959) Diglossia, Op.cit, P 327.

وعلى وجه الخصوص على النصوص التي تحترم المبادئ المعيارية التي أثارها التقليد النحوي¹، ويقدم تشارلز فيرجسون نموذجين أساسيين لتعليم اللغة العربية: النموذج الثنائي اللساني، ونموذج اللغة العربية كنظام.

نموذج اللغة العربية كنظام: يشبه هذا النموذج الواقع اللغوي الناطق بالعربية على أنه نظام يتضمن تنوعاً بداخله، بحيث يمكن تشبيهه بنظام أحادي لكنه يقبل نوعاً من الاختلاف كما هو موجود بين الإنجليزية الأمريكية والإنجليزية البريطانية حيث "يتم التعامل معها كنظام لغوي واحد، بغض النظر عن الاختلافات المعجمية والصرفية والنحوية التي تقدمها، في هذا الإطار قد تتضمن قواعد اللغة العربية والمفردات المثالية قسماً مشتركاً كبيراً ربما مع قواعد صوتية تشرح الإدراك الصوتي المختلف لنفس الأشكال"²



Fig. 2. Il Modello Dell'arabo Come Sistema

شكل رقم (6) نموذج للعربية كنظام³

ويفرق تشارلز فيرجسون بين نوعين من التعلم: الاكتساب العرضي في مقابل اللهجات أو التنوع المنخفض، والتعلم الرسمي في مقابل اللغة الفصحى أو التنوع العالي، ويرى⁴ أن البالغين يستخدمون دائماً التنوع المنخفض L في التحدث إلى الأطفال، ويستخدم الأطفال التنوع المنخفض أيضاً L في التحدث مع بعضهم البعض، ونتيجة لذلك فإن الأطفال يتعلمون التنوع المنخفض L من اللغة بشكل ثابت فيما يمكن اعتباره طريقة "طبيعية" لتعلم اللغة الأم، وقد يسمع الأطفال التنوع العالي H من وقت لآخر، لكن التعلم الفعلي للتنوع العالي H يتم بشكل رئيسي من خلال وسائل التعليم الرسمي، سواء كانت مدارس قرآنية تقليدية أو مدارس حكومية حديثة أو مدرسين خاصين.

¹- Giuliano Lancioni, Op.cit, P19.

²- Ibid, P22.

³- Ibid, P22.

⁴- Charles A. Ferguson, Op.cit, P331.

ثانيا: تعليم اللغة العربية "نماذج تدريسية"

ظهرت عدة نماذج تعليمية خاصة بتعليم اللغة العربية كثيرة، كان من أشهرها أربعة نماذج كانت بينها اختلافات جوهرية من حيث طريقة التعليم، وأولوية التنوع الذي ستدرسه بين التنوع العالي الفصح والتنوع المنخفض والمتمثل في اللهجات، وهي النماذج هي: "نموذج تقليدي"، "نموذج أمستردام"، و"نموذج القدس" و"نموذج روما ثلاثة".

1. النموذج التقليدي: Modello Tradizionale

هذا النموذج يعتمد على تدريس اللغة العربية الفصحى في المراحل الأولى، ثم يتم تضمين تدريس اللهجات في مراحل لاحقة، وسمي بالنموذج التقليدي لأنه معتاد ومعروف ممارسة التدريس به في الجامعات الأوروبية، ولا سيما الإيطالية منها، ويعتمد على تدريس اللغة العربية الكلاسيكية/العربية المعيارية Arabo Classico/Arabo Standard (غالبًا ما يكون التمييز غامضًا جدًا) في المرحلة الأولى من التدريس¹، ويتم التركيز بشكل خاص على الكفاءة في الإنتاج الكتابي في المراحل الأولى، باعتبار أن اللغة المعيارية أكثر جلاء وأكثر استعمالًا في النصوص المكتوبة، وفي المواقف الرسمية منها في الكلام الشفوي المنطوق والمستعمل للتواصل الاجتماعي خاصة في الأوساط الشعبية حيث تستعمل في اللهجات المحلية.

ثم يتم تضمين مهارات الإنتاج الشفوي في مراحل متوازية لكن بشكل أقل من الإنتاج الكتابي، مع البقاء ضمن نموذج تدريس اللغة العربية الفصحى أو المعيارية فقط، وعندما تتكون قاعدة مقبولة لدى المتعلم في اللغة الفصحى وفي مستويات لاحقة يبدأ المتعلم في تعلم لهجة من اللهجات العربية، "وهذا ما يحدث بالفعل في الإصدارات الحديثة" المختلفة من أجل تكييفها مع معايير الشهادات الأوروبية، في الجامعات التي يكون فيها ذلك ممكنًا نظرًا لتوفر الموظفين والموارد بدءًا من السنة الثانية، يتم تقديم تدريس اللهجة العربية، وغالبًا ما يتم اختياره بشكل تعسفي بناءً على التنوع الذي يتحدث به المتعاون اللغوي المسؤول عن اللغة الأم في الجزء العملي من الدورة²، فاختيار اللهجة يكون بشكل عشوائي واعتباطي وغير مدروس يخضع للشخص المتعاون واللهجة التي يتقنها هذا الشخص أو المعلم.

فهذا النموذج يعتمد أساسًا على النموذج التقليدي لازدواجية اللغة: يتعلم الطالب أولاً التنوع العالي من اللغة العربية وهو هنا اللغة الفصحى المعيارية، لأنه هو التنوع السائد من حيث جغرافية الانتشار في البلدان العربية، كما أنه يعتبر النموذج الموحد بين جميع الأقطار العربية على الأقل في الجانب المكتوب من العربية، وفي الاستعمالات الرسمية.

¹ - Giuliano Lancioni, Op.cit,P24.

² - Ibid, P24.

2. نموذج أمستردام: Modello Amsterdam

اعتُبر هذا النموذج ثورة على "النموذج التقليدي"، تم تطبيقه منذ عدة سنوات في جامعة أمستردام، قدمه مانفريد وويديش (Manfred Woidich، 2007) في مقال له بعنوان "تدريس اللغة العربية في جامعة فان أمستردام" العامة أولاً¹ Teaching Arabic At The Universiteit Van Amsterdam: Colloquial First، يهدف هذا النموذج إلى تعليم "العامة أولاً"، أي قبل تعليم الفصحى، بحيث يبدأ عادة الطلاب بتعلم لهجة من اللهجات العربية كاللهجة المصرية، ويقتصر التعليم في الفترة الأولى على الكفاءة الشفوية فقط دون الكفاءة الكتابية، و ثم يتم تدريس اللغة العربية الفصحى في مرحلة لاحقة، منطلق هذا النموذج هو إعادة إنتاج عملية اكتساب اللغة في تعلم المتعلمين البالغين، كما يتعلم الصغار لغتهم الأم، اعتماداً أولاً على الكفاءة الشفوية، واعتماداً أيضاً على أن المتحدثين باللغة العربية هم متحدثون أصليون لمجموعة متنوعة من اللهجات، وليسوا متحدثون أصليون للتنوع الفصحى الموحد، بل يتعلمون اللغة العربية الفصحى لاحقاً، لا سيما أثناء عملية التعليم الرسمي.

ويرى مانفريد وويديش أن "دراسة اللغة العربية وآدابها كانت تعتبر دراسة للغة ميتة، حيث اتبعت طريقة التدريس المسارات اللغوية التقليدية التي تم تطويرها في القرن التاسع عشر لدراسة اللغات الكلاسيكية والعبرية التوراتية، حيث كانت المهارة اللغوية الوحيدة المطلوبة هي القراءة"²، ولهذا يَعتَبر نموذج الجديد الذي يقوم على أساس تعليم الكفاءة الشفوية من خلال تعليم اللهجة أولاً، ثورة على هذه النماذج التقليدية التي تعتمد على تدريس كفاءة الكتابة والقراءة، باعتبار الوضع بالنسبة اللغة العربية قد تغير بعد أن "أصبح العالم الأكاديمي الغربي يدرك حقيقة أن اللغة العربية لغة حديثة تماماً مثل أي لغة أخرى يتم التحدث بها على هذا الكوكب"³.

على الرغم من أن هذا النموذج يعتبر حديثاً، ويعتمد على تدريس الكفاءة الشفوية باعتبارها أساس الكفاءة التواصلية، إلا أنه في الحقيقة يعتبر غير واقعي، إذا كيف يتصور تعليم لغة بحذف جانب مهم من تركيبها، وهو هنا الجانب الكتابي، إذا يعتبر هو الأساس الذي ننطلق منه في تعلم لغة ما، وهو الشيء الذي "يفسر انخفاض انتشار استخدام هذا النموذج خارج الجامعة التي تم اختياره فيها، بادئ ذي بدء يحتاج العديد من طلاب اللغة العربية على المستوى الجامعي إلى اكتساب مهارات فهم وإنتاج اللغة العربية المكتوبة على مستوى عالٍ، وكذلك لاستخدامها في سياق الدراسات اللغوية غير الرسمية، إن بدء تعلم اللغة القياسية في وقت لاحق يقلل من هذه الاحتمالية خاصة في الفرضية السائدة الآن في أوروبا، الخاصة بالتدريس على مدى ثلاث سنوات"⁴.

¹- Woidich Manfred, Teaching Arabic At The Universiteit Van Amsterdam, Colloquial Irst, Idioma, 19, 2007, P75-95.

²- Ibid, P75.

³- Ibid, P75.

⁴- Giuliano Lancioni, Op.cit, P25.

كما أن هذا الطرح يحمل بعض المخاطر والتناقضات، فالطالب الذي يتعلم اللغة العربية كأداة لفهم النصوص في سياق الدراسات القانونية، الاقتصادية، أو السياسية، سيجد نفسه غير قادر على التعامل مع هذه النصوص قبل مرحلة متقدمة من تحصيله، باعتبار أنه سيتعلم اللغة الفصحى لاحقاً، والتناقض الآخر متعلق باختيار اللهجة، نظراً لأن التنوع اللغوي للهجات العربية متعدد، بخلاف التنوع القياسي الفصحى فهو موحد بين جميع الأقطار العربية.

فإن تعلم الفصحى من البداية يمنح فرصاً أفضل لاكتساب المهارات التي يمكن توظيفها خارج مقاعد الدراسة في كل البلدان العربية، لكن "مانفريد وويديش" يشكك في هذا المنهج الذي يرى بأولوية "تعليم اللغة العربية الفصحى وإعطاء دورة عامة بعد ذلك، هذا هو المنهج الأكثر شيوعاً، على حد علمي من المواقف الأكاديمية في هولندا وفيلندا، السؤال هو ما إذا كان هذا كافياً للحصول على التمكن من العامة عندما يتم تدريس كلا النوعين على التوالي دون أي اتصال ونقل من أحدهما إلى الآخر"¹، وفي هذا "مانفريد وويديش" يخشى من عدم تمكن المتعلمين من اللهجة المتعلمة جنباً إلى جنب مع اللغة الفصحى، بفعل التداخل الذي قد يحصل بينها خلال فترة التعلم، فهو يخشى على العامة التي تتميز بالانحراف عن القواعد من الفصحى التي تقوم أساساً على مراعاة هذه القواعد المعيارية.

ومن ناحية أخرى فادعاء "مانفريد وويديش" أن اللغة العربية الفصحى هي لغة يتم تعلمها في عملية التعليم فقط، لم يعد صحيحاً، لأن انتشار وسائل الإعلام جعل اللغة العربية الكلاسيكية أو القياسية متاحة لعدد كبير من المتحدثين، مما كان عليه الحال في أي مرحلة سابقة من التاريخ اللغوي للغة العربية، وخاصة في السنوات الأخيرة، مع انتشار القنوات التلفزيونية الفضائية ووسائل التواصل الاجتماعي، التي جعلت استخدام اللغة العربية الفصحى سائداً.

كما أن "مانفريد وويديش" يدعى أيضاً "أن تعليم العامة أولاً ثم التبديل إلى اللغة العربية الفصحى وجميع المهارات اللازمة فيما بعد لتعريف الطلاب باللغة العربية الفصحى من خلال جعلهم يقرؤون النصوص، والهدف من ذلك هي معالجة مشاكل التعلم خطوة بخطوة لتجنب التراكم، إنه يتبع منطقاً تعليمياً بسيطاً، لأنه يجعل من الممكن التبديل من العناصر البسيطة إلى العناصر الأكثر تعقيداً تقريباً باللغة العربية الفصحى بشكل خاص"²، لكن الذي لم يفسره "مانفريد وويديش" كيف يمكن للطلاب القراءة وهم لم يتعلموا الكتابة، وكيف يمكنهم التبديل من العناصر العامة البسيطة إلى العناصر الفصحى الأكثر تعقيداً وهم لا يعرفون القراءة والكتابة، فهل هذا هو "تجنب مشاكل التراكم" الذي يقصده.

¹ - Woidich Manfred, Op.cit, P78.

² - Ibid, P79.

كما أن ادعائه بأن الناطقين الأصليين يتعرضون فقط في بداية تكلمهم اللغة إلى اللهجة ليس صحيحاً، ذلك أنه من المحتمل أن يكون التعرض للتنوع العالي (الفصحى) مبكراً جداً في عملية الاكتساب، كما يحدث تقريباً لجميع اللغات، بغض النظر عن مقدار استخدام الآباء للغة العربية القياسية في التواصل مع أطفالهم، "أخيراً فإن فرضية إبقاء اللغة العربية المكتوبة بعيداً عن الطلاب لفترة طويلة، تعيد قراءة عقلية استعمارية-بغض النظر عن نوايا الدارسين -عقلية استعمارية بطابع لغوي ثقافي، والعربية واحدة من اللغات العظيمة للثقافة الإنسانية، سيكون من المتصور اقتراح فترة استخدام اللغة المحكية الخالصة على المستوى الجامعي، وإدخال اللغة المكتوبة فقط في وقت لاحق"¹، وهذا التوجه تحدثنا عنه في بداية هذا الفصل في عنصر التعليم الاستعماري الذي ركز على تدريس اللهجات بدل تدريس الفصحى.

3. نموذج القدس : Modello Gerusalemme/FSI

يتجنب هذا النموذج أطروحة النموذج التقليدي الذي يركز أكثر من اللازم على اللغة العربية الفصحى، ونموذج أمستردام الذي يركز بشكل كبير على اللغة العربية المنطوقة، ويقدم النوعين من البداية وبهذه الطريقة، يتم تعليم المتعلم على الاختلاف من خلال التعرض المبكر للواقع الثنائي اللساني للعالم الناطق بالعربية. هناك نوعان فرعيان من هذا النموذج يعتمدان على تنوع اللغة العربية المنطوقة التي يتم تقديمها للمتعلمين: لهجة معينة في الحالة الأولى، وتنوع منطوق عربي في الحالة الثانية، يُستخدم النوع الفرعي الأول في تدريس اللغة العربية في الجامعة العربية في القدس، يستهدف في المقام الأول الطلاب الإسرائيليين غير الناطقين باللغة العربية، ويتضمن التدريس الدراسة المعاصرة للغة العربية الفصحى في الصباح، واللهجة الفلسطينية بعد الظهر، في هذه الحالة المحددة وعلى عكس ما يحدث في الجامعات الأوروبية من المنطقي الافتراض أن الوضع اللغوي المعين لدولة الكيان الصهيوني يجعل تعلم لهجة معينة، اللهجة الفلسطينية، خياراً منطقياً لجميع المتعلمين تقريباً. تم تطوير النوع الفرعي الثاني برمجياً في معهد الخدمة الخارجية بجامعة جورج تاون، كان على هذه المؤسسة المخصصة للتدريب اللغوي لموظفي وزارة الخارجية الأمريكية الموجهة إلى مكاتب أجنبية دبلوماسيون وعسكريون في المقام الأول، مواجهة مشكلة توفير المهارات التي يمكن استخدامها عموماً في العالم العربي بأسره، من أجل جعل المتعلمين المستقلين نسبياً فيما يتعلق بوجهة خدمتهم الفعلية-من غير المحتمل جداً، على سبيل المثال، أن تتم مهنة دبلوماسية بالكامل في بلد واحد، في حين أنه من المرجح أن يتم إرسال دبلوماسي إلى العديد من البلدان العربية خلال مسيرته المهنية.

¹ - Giuliano Lancioni, Op.cit, P25.

حقيقاً لهذه الغاية، قامت مجموعة من اللغويين، مستوحاة من دراسات تشارلز فيرجسون Charles Ferguson وبقية كارين رايدنج Karen Ryding، بتطوير نموذج للغة العربية بين اللهجات يسمى اللغة العربية المنطوقة: المثالية، مصطنعة جزئياً بقبول نفس الواضعين للنموذج، العملية العفوية للانزلاق على أشكال لهجة مشتركة koinè¹ بين المستقيمات التي تحدث عندما تتحدث اللغة العربية في مناطق اللهجة المختلفة مع بعضها البعض. مصطنع جزئياً عن طريق قبول نفس الوضعين للنموذج، للعملية التلقائية للانزلاق على أشكال koinè بين المستقيمات التي تحدث عندما تتحدث اللغة العربية في مناطق اللهجة المختلفة مع بعضها البعض، تحدد اللغة العربية المنطوقة بشكل تعسفي (ولكن بشكل عقلاني) سلسلة من السمات المنطوقة الشائعة في أصناف اللهجة الرئيسية، وتشكل نوعاً من "اللغة العربية المنطوقة في الوسط" مستوحاة بشكل كبير من الأنواع المستخدمة في وسائل الإعلام العربية عندما لا يتم استخدام اللغة العربية الفصحى، يحدث ذلك في تقديم أشكال متقاربة ولكن مميزة في آن واحد، وفي الاحتمال اللاحق لإدخال أخطاء في كلا الصنفين.²

4. نموذج روما ثلاثة

"وهو نموذج مختلط، مستوحى من النموذج التقليدي ونموذج القدس/FSI، تم اختباره لعدة سنوات في جامعة روما ثلاثة، الفكرة الأساسية هي تجنب التدخل المفرط، وتقديم الأشكال المنطوقة تدريجياً كما تحدث في النصوص غير الرسمية، الأشكال التي كان من الممكن تعريفها على أنها خطاباً مكتوباً في النصوص اللغوية الاجتماعية الكلاسيكية، وهي اليوم منتشرة بشكل متزايد كأشكال مكتوبة غير رسمية في الشبكات الاجتماعية. يتم تدريب المتعلمين في البداية على اللغة العربية الفصحى، سواء على المستوى المكتوب أو المنطوق، مع مقدمة واعية للسمات السائدة في الكلام، بما في ذلك الكلمات الرسمية، بدءاً من عدم إدراك الحروف المتحركة القصيرة، بمجرد أن يتم توحيد المهارات اللغوية الأساسية، يتم تعريف الطلاب بأشكال اللغة العربية المنطوقة الموجودة في النصوص المكتوبة، أولاً فقط على مستوى "فك الشفرة" وبالتالي الكفاءة الاستيعابية فقط، ثم تدريجياً على المستوى الإنتاجي.

وبهذه الطريقة، يطور المتعلمون تدريجياً قدرة استقبالية أوسع من قدرتهم الإنتاجية، ويعيدون إنتاج عدم التناسق الكلاسيكي للمتحدثين الأصليين القادرين على فهم النصوص، المكتوبة والشفوية، والتي لن يكونوا قادرين على إنتاجها بالضرورة، يسمح الإدخال التنازلي للعناصر غير الرسمية والمنطوقة بزيادة مهارات المتعلمين، وتعليمهم التنوع،

¹ - koinè: مصطلح من أصل يوناني يستخدم للإشارة إلى لغة مشتركة تتداخل مع اللهجات المحلية

² - Giuliano Lancioni, Op.cit,P26.

دون إحداث مستويات مفرطة من التدخل، حتى لو بدا النموذج موجهًا بشكل مفرط نحو اللغة المكتوبة، فإن النتيجة قريبة جدًا مما تم تحقيقه في حالة تعلم اللغات الغربية: لا يُطلب من متعلم اللغة الإنجليزية إتقان اللغة العامية أو كوكني Il Cockney (إن لم يكن مستوى عالٍ جدًا من الكفاءة)، ولكن لتكون قادرًا على فهم اللغة الإنجليزية المنطوقة بشكل معقول وليس الإنتاج الشفوي الصارم¹.

من ناحية أخرى، تُظهر التجربة أن جميع نماذج تدريس اللغة العربية لها نقاط قوة وضعف حتمًا، وأنه لا يوجد نموذجًا صالحًا عالميًا ومثاليًا لجميع المواقف، من الضروري حتمًا اتخاذ خيار قادرًا على تعظيم الفوائد وتقليل المشاكل في المنطقة التي تم تحديدها على أنها سائدة، من الواضح أن الحل الشامل لا يمكن أن يوجد².

¹ - Giuliano Lancioni, Op.cit,P27.

² - Ibid, P28.

الفصل الثالث

الأخطاء الصوتية دراسة ميدانية

محتويات الفصل الثالث

المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية ومقدمة إحصائية كمية

المبحث الثاني: تحليل أخطاء الإبدال

المبحث الثالث : تحليل أخطاء الحذف

المبحث الرابع: تحليل أخطاء الإضافة

توطئة:

لا تخلو أيّ دراسة من جانب تطبيقي بعد تقديمها للجوانب المعرفية والنظرية، ونحن بعد معالجتنا للمفاهيم النظرية، سنخرج إلى الدراسة الإجرائية الميدانية والتي ستضمّ فصلين تطبيين؛ فصل خصصناه للأخطاء الصوتية، وفصل آخر خاص بالأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، حيث أخذت العينة من متعلمي جامعة اللغات والإعلام IULM بمدينة ميلانو الإيطالية، وهي جامعة عريقة تُدرس فيها اللغات والإعلام ومختلف العلوم والفنون، يأتيها الطلبة والمتمدسون من مختلف بقاع العالم، وهي جامعة شبه حكومية يدفع المتمدسون فيها مبالغ رمزية مقابل تدرّسهم، هذه المبالغ تصرف في تحسين التعليم في الجامعة، تضم هذه الجامعة أساتذة ذوي كفاءات عالية من إيطاليا ومن خارجها، تُنظم فيها مختلف الملتقيات والتظاهرات العلمية والفنية طوال السنة.

هذا الفصل يضم خمسة مباحث: المبحث الأول ضمّ الجانب الإحصائي الكمي للدراسة التطبيقية للأخطاء الصوتية وهو عبارة عن مدخل لهاته الدراسة حوى عينة وإجراءات الدراسة، ومنهج الدراسة الصوتية وكيفية جمع البيانات وتصنيفها في جداول ودوائر نسبية، في حين ضم المبحث الثاني تحليل أخطاء الإبدال، وضمّ المبحث الثالث تحليل أخطاء الحذف، وتناول المبحث الرابع تحليل أخطاء الإضافة.

المبحث الأول

مراحل الدراسة الميدانية ومقدمة إحصائية كمية

المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية ومقدمة إحصائية كمية

أولاً: عينة الدراسة Subjects of the Study

عينة هذه الدراسة تتكون من ستين 60 طالبا ممن يدرسون اللغة العربية في جامعة اللغات والإعلام IULM بميلانو بدولة إيطاليا¹، منهم 14 أربعة عشر طالبا في السنة الأولى ليسانس، و22 اثنين وعشرين طالبا في السنة الثانية ليسانس، و24 وأربعة وعشرين طالبا في السنة الثالثة ليسانس، جميع هؤلاء المتعلمين لغتهم الأولى الإيطالية، يؤطرون ثمانية أساتذة من ذوي الكفاءة العالية في اللغة العربية.

جدول رقم (6) يحدد عينة الدراسة في السنة الأولى ليسانس

سنة التدرج	الأساتذة المشرفين	عدد المتعلمين
السنة الأولى ليسانس	2	14
السنة الثانية ليسانس	2	22
السنة الثالثة ليسانس	2	24

وما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو انخفاض عدد المتعلمين في السنة الأولى، وذلك راجع للظروف الصحية التي مرت بها دولة إيطاليا والعالم ككل، والتي تزامنت مع ظهور وباء كورونا وانتشاره في المعمورة، مما أثر على جميع مناحي الحياة ومنها قطاع التعليم الجامعي.

ثانياً: منهج الدراسة Study Approach

اعتمدنا في هذه الدراسة على عدة مناهج منها المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات الميدانية، والتي تحتاج إلى جمع العينات من الفصول الدراسية، ثم توزيعها في جداول حسب كل صنف، ثم وصفها وتحليلها من أجل الوصول إلى تفسيرات مناسبة لها، والكشف عن أسباب وعوامل المساهمة في حدوثها، للوصول إلى علاجات مناسبة لها قد تساهم في الحد منها، أو على الأقل المساهمة في التقليل من نسب حدوثها، مستعينين في ذلك بمناهج أخرى مثل المنهج التحليل التقابلي، والذي ساعدنا على تحليل الأخطاء الناجمة عن التداخل بين اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية بالنسبة للمتعلم الإيطالي وهي اللغة المستهدفة بالتعلم، وبين اللغة الإيطالية باعتبارها لغته الأم، والتي عادة ما ينقل منها عادات صوتية وكتابية وتركيبية إلى اللغة الجديدة.

والتحليل التقابلي كان النموذج المفضل لدراسة تعلم اللغة الأجنبية FL واللغة الثانية SL حيث يضمن "وصف الميزات المتماثلة بين اللغة الأم MT واللغة الهدف TL (على سبيل المثال، الصيغ، أفعال الطبخ، مجموعات الصوائت ولغة الاعتذار)، ثم مقارنة النماذج والمعاني الناتجة عبر اللغتين من أجل تحديد أوجه عدم التطابق التي تؤدي إلى

¹ - جامعة IULM من الجامعات الرائدة في إيطاليا لمزيد من المعلومات التعريف المفصل لها موجود في الملحق.

التداخل والخطأ¹، وبهذه الطريقة يمكنك التنبؤ أو تفسير كثيرا من أخطاء المتعلمين اعتمادًا على درجة التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف، التي من المحتمل أن يرتكبها المتعلمون أو يميلون إلى ارتكابها نتيجة النقل الخاطئ لأنظمة اللغة الأولى L1 إلى اللغة الثانية L2.

وقد وظفنا أيضا منهج تحليل الأخطاء، وتحليل الأخطاء (EA) هو مجال من مجالات علم اللغة التطبيقي واكتساب اللغة الثانية (SLA)، والذي يتعامل مع أخطاء متعلمي اللغة الثانية (L2) من خلال جمعها من إنتاج اللغة للمتعلمين، "ففي أواخر الستينيات، ظهر منهج تحليل الأخطاء EA كمجال بحثي لتقويم نقاط الضعف في التحليل التقابلي للغة المتعلم، والذي ركز بشكل أساسي على النقل اللغوي من اللغات الأولى للمتعلمين (L1) إلى اللغة الثانية L2، وأحد الاختلافات المهمة بين هذين المنهجين هو أن تحليل الأخطاء EA يتولى دراسة أخطاء المتعلم دون التركيز بشكل كبير على أسباب اللغة الثانية²، فالتحليل التقابلي لا يركز على الأسباب الداخلية في اللغة المتعلمة، وإنما تركز على الأسباب الخارجية القادمة من اللغة الأم للمتعلم، في حين يركز منهج تحليل الأخطاء على الأسباب الداخلية للغة قيد الاكتساب.

ورغم أن أغلب الباحثين في هذا المجال يرون أن منهج تحليل الأخطاء جاء كثرة على منهج التحليل التقابلي، حيث ركزوا على نقاط القصور الموجودة في التحليل التقابلي، لكن نحن في هذا البحث حاولنا الاستفادة من المنهجين في تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال في ميلانو، وعملنا على أن يكون المنهجين كل منهما متمم للآخر، وحاولنا الاستفادة من نقاط القوة لكل منهما، فقد تناولنا الأخطاء الناجمة عن التداخل بين اللغة العربية كلغة ثانية، واللغة الإيطالية كلغة أم بواسطة آليات وإجراءات منهج التحليل التقابلي، وحاولنا الاستفادة من آليات وإجراءات منهج تحليل الأخطاء في معالجة الأخطاء النابعة من اللغة العربية نفسها، وبذلك كانت لنا أداتان للمعالجة إحداهما للمعالجة الداخلية وأخرى للمعالجة الخارجية، فمنهج تحليل الأخطاء يعمل على المتابعة الداخلية "للأخطاء فهي دليل على المنهج الدراسي المتضمن للمتعلمين، أو على ما استوعبوه، وليس ما يعتقد المعلمون أنهم قد أدخلوه: لا ينبغي مساواة الاستيعاب Intake بالإدخال Input"³.

كما اعتمدنا على منهج تحليل الأداء من أجل مقارنة الإنتاج السليم للمتعلم مع الإنتاج الفاشل أو ما يسمى بالأخطاء، لمحاولة معرفة أسباب الإنتاج الناجح من أجل استثمار تلك الأسباب والعوامل في تحليل ثم تقويم الإنتاج الفاشل، "والأخطاء مهمة من ثلاث نواحٍ: فهي تخبر المعلم بما يجب تدريسه، وتخبر الباحث كيف يستمر التعلم؟

¹ - Carl James, Op.cit, P05.

² - Eli Hinkel, Error Analysis, Framing The Issue, The TESOL Encyclopedia Of English Language Teaching, First Edition. Edited By John I. Liontas (Project Editor: Margo Dellicarpini). © 2018 John Wiley & Sons, Inc. Published 2018 By John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.Eelt0058, P01.

³ - Carl James, Op.cit, P12.

وهي وسيلة يُختبر بها المتعلمون فرضياتهم حول اللغة الثانية، ومن الواضح أن هذا تقييم إيجابي للغاية لمنهج تحليل الأخطاء EA، حيث يعلن عن برنامج قد يستغرق عدة عقود¹، فمنهج تحليل الأخطاء له أهمية كبيرة في المساهمة في معالجة الأخطاء من خلال وضع برامج دائمة لذلك، فهو أداة اختبار بالنسبة للمعلمين، وأداة استشراف للباحثين من أجل معرفة كيفية استمرار التعلم، وهي وسيلة يُختبر بها المتعلمون ما كانوا يتوقعون حول اللغة الجديدة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة Procedure Of The Study

1. جمع بيانات الدراسة

تم أخذ العينات من خلال الحضور الافتراضي المباشر إلى قاعات الدرس، وذلك بعدما قامت إدارة جامعة اللغات والإعلام IULM بمدينة ميلانو بدولة إيطاليا مشكورة، وبتوجيه من الأستاذة الدكتورة مانويلا جيولفو²، وباعتبارها أيضاً مشرفة على هذا البحث بفتح حساب خاص بنا، وتمكيننا من الولوج المباشر إلى قاعات الدرس عبر الأرضية الإلكترونية الخاصة بالجامعة، حيث كانت جميع الدروس تتم عن بعد عبر تلك الأرضية باعتبار الظروف التي فرضها انتشار وباء كورونا تسعة عشر، حيث قمنا بتسجيل الأخطاء الصوتية للمتعلمين لمختلف المراحل التعليمية طيلة السداسي الثاني من موسم 2020/2021 والذي امتد من بداية فيفري إلى غاية نهاية ماي، وكانت طريقة جمع البيانات عبر مراحل مختلفة:

أولاً: نقوم بتسجيل الإنتاج الصوتي للمتعلمين حين يكون الأداء باللغة العربية الفصحى، وفي حالة ما يكون الأداء الإنتاجي باللهجة العامية لا يُؤخذ في الاعتبار.

ثانياً: نقوم باستخراج جميع الأخطاء الصوتية الموجودة فيه.

ثالثاً: نقوم بوضع الخطأ في جداول مع اتباع ذلك بتصحيحه ووصف مختصر في نفس الجدول، وكذا تصنيفه تصنيفاً أولياً كما هو موضح في النموذج التالي:

¹- Carl James, Op.cit, P12.

² الأستاذة الدكتورة مانويلا جيولفو هي أستاذ مشارك في اللغة العربية وآدابها ومنسقة تدريس اللغة العربية بكلية الترجمة والترجمة الفورية بنفس الجامعة،

Dr. Prof. Manuela E.B. Giolfo PH.D. in Arabic Linguistics Tenured Associate Professor of Arabic Language and Literature Arabic Teaching Coordinator Faculty of Interpreting and Translation Department of Humanities IULM University | Via Carlo Bo, 1 - 20143 Milano

شكل رقم (7) نموذج لطريقة لجمع البيانات لأخطاء الصوتية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

الحصة : Grammatica e lingua (prova orale) - classe A3A

التاريخ : الإثنين 08 مارس 2021 12:00 - 13:30

القسم : classe A3A - سنة ليسانس ليسانس جامعة IULM

الأستاذ : CARRERA GIOVANNI

الخطأ	تصحيحه	نوعه	ملاحظة 1	ملاحظة 2	تصنيفه
سَيَحْدُثُ	سَيَحْدُثُ	صوتي	إبدال الضم فتحا	إبدال صائت قصير بآخر قصير	
تُرَدَّد	تُرَدَّد	صوتي	إبدال الضم فتحا	إبدال صائت قصير بآخر قصير	
البِكار	الكِبَار	صوتي	تقديم الكاف عن موضعها وتأخير الباء	إبدال في تموضع الصوامت	
السِّغَار	الصِّغَار	صوتي	إبدال الصاد سينا	إبدال صامت بآخر	
القِطْطُ	القِطْطُ	صوتي	إبدال الطاء تاء	إبدال صامت بآخر	
التُّيُور	التُّيُور	صوتي	إبدال الطاء تاء	إبدال صامت بآخر	
الأزْمَر	الأزْمَر	صوتي	إبدال الهاء ميمًا	إبدال صامت بآخر + إضافة صائت طويل	حذف مد طبيعي
سَتُحْرَق	سَتُحْرَق	صوتي	إبدال القاف كافا	إبدال صامت بآخر + إضافة صامت مضعف	إضافة شدة إلى الراء
الدَّحَكَات	الضَّحَكَات	صوتي	إبدال الضاد ذالا	إبدال صامت بآخر	
الأَرْبِيَّة	العَرْبِيَّة	صوتي	إبدال العين همزة قطع	إبدال صامت بآخر	

الفصل الثالث

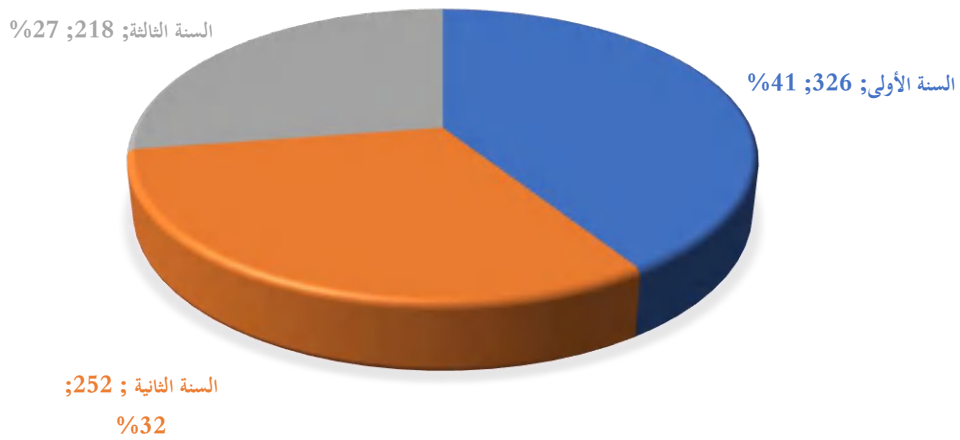
اللُّقُول	الحُقُول	صوتي	حذف الحاء ونقل حركتها إلى ماقبلها	حذف صامت
المُسْتَشْفِيَّات	المُسْتَشْفِيَّات	صوتي	إبدال السكون فتحة إبدال الفتح كسر	إبدال صائت قصير بآخر قصير
سَتَهْدَم	سَتَهْدَم	صوتي	حذف التاء	حذف صامت

وقد أسفرت عملية جمع بيانات الأخطاء الصوتية عن حصر سبعمائة وستة وتسعين 796 خطأ صوتياً للمستويات الثلاث، حيث كان عدد أخطاء السنة الأولى 326 خطأ وهو ما يمثل نسبة 41%، وكان عدد أخطاء السنة الثانية 252 خطأ بنسبة قدرت 32% من مجموع الأخطاء، وكان عدد أخطاء السنة الثالثة 218 خطأ ما يمثل نسبة 27% من مجموع الأخطاء والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (7) يوضح عدد الأخطاء لكل مستوى تعليمي

عدد الأخطاء	المستوى التعليمي
326	السنة الأولى
252	السنة الثانية
218	السنة الثالثة
796	المجموع

دائرة نسبية للجدول رقم (7) يوضح عدد الأخطاء في كل مستوى



2. تصنيف الأخطاء الصوتية

تصنيف الأخطاء: Error Categories

تم تصنيف الأخطاء الصوتية إلى ثلاث فئات كبرى تتضمن فئات فرعية لكل فئة كبيرة، وتتضمن الفئات الكبرى أخطاء الإبدال والحذف والإضافة، حيث تضمنت أخطاء الإبدال كل من الإبدال في الصوامت والإبدال في الصوائت والإبدال في الصفات والإبدال في تموضع الصوامت، كما تضمنت فئة الحذف حذف الصوامت وحذف الصوائت وتضمنت فئة الإضافة إضافة الصوائت وإضافة الصوامت.

عملية تصنيف الأخطاء الصوتية ضمن فئات من الأخطاء: الحذف والإبدال والإضافة، أثبتت أن أخطاء الإبدال تشكل أعلى نسبة من الأخطاء، ثم أخطاء الحذف، وتليها أخطاء الإضافة، حيث كان مجموع تكرارات أخطاء الإبدال للمستويات الثلاث (السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة) 472 خطأ، ما يمثل نسبة 59% من مجموع الأخطاء، في حين كانت تكرارات أخطاء الحذف 275 خطأ وهو ما يمثل 35% من مجموع الأخطاء للمستويات الثلاثة، وكان عدد تكرارات أخطاء الإضافة 49 خطأ وهو ما يمثل نسبة 6% من مجموع تكرارات الأخطاء للمستويات الثلاثة والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان نسبة تواتر كل صنف:

جدول رقم (8) يوضح عدد أخطاء السنوات الثلاث حسب كل صنف

الصنف	تكرارات الأخطاء
الإبدال	472
الحذف	275
الإضافة	49
المجموع	796

دائرة نسبية للجدول رقم (8) توضح النسب الإجمالية لتكرارات الأخطاء

للمستويات الثلاث حسب كل صنف



الفصل الثالث

وقد أسفرت عملية جمع البيانات على جمع 326 خطأ صوتياً للسنة الأولى، حيث أثبتت عملية تصنيف الأخطاء أن أخطاء الإبدال تشكل أعلى نسبة ب 62% بعدد تكرارات تقدر ب 201 خطأ من مجموع الأخطاء، في حين كانت عدد تكرارات أخطاء الحذف 103 خطأ للمستوى نفسه بنسبة تقدر ب 31% من مجموع الأخطاء، في حين كانت عدد تكرارات أخطاء الإضافة 22 خطأ من مجموع أخطاء المستوى الأول بنسبة تقدر ب 7%، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك

جدول رقم (9) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الأولى حسب كل صنف

الصنف	تكرارات الأخطاء
الإبدال	201
الحذف	103
الإضافة	22
المجموع	326

دائرة نسبية للجدول رقم (9) توضح نسب تكرارات أخطاء السنة الأولى حسب كل



الفصل الثالث

وأسفرت عملية جمع البيانات لأخطاء متعلمي السنة الثانية على جمع 252 خطأ صوتياً، حيث أثبتت عملية تصنيف الأخطاء أن أخطاء الإبدال تشكل أعلى نسبة بـ 49% بعدد تكرارات تقدر بـ 123 خطأ من مجموع الأخطاء، في حين كانت عدد تكرارات أخطاء الحذف 116 خطأ للمستوى نفسه بنسبة تقدر بـ 46% من مجموع الأخطاء، وكان عدد تكرارات أخطاء الإضافة 13 خطأ من مجموع أخطاء المستوى الأول بنسبة تقدر بـ 5%، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (10) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الثانية حسب كل صنف

الصنف	تكرارات الأخطاء
الإبدال	123
الحذف	116
الإضافة	13
المجموع	252



وإذا أجرينا مقارنة بسيطة بين نتائج تصنيف بيانات السنة الأولى والسنة الثانية فإننا نجد انخفاض طفيف في نسبة أخطاء الإبدال، حيث قدرت في السنة الأولى بـ 61% وقدرت في السنة الثانية بـ 49%، ولكن الملفت هو الارتفاع المحسوس في نسبة أخطاء الحذف لدى متعلمي السنة الثانية والذي قدر بـ 46% من مجموع الأخطاء، بعدما كانت النسبة في السنة الأولى فقط 32% من مجموع الأخطاء، وسنحاول إيجاد تفسير لذلك بعد القيام بتحليل تفصيلي لأخطاء الحذف في القادم من البحث، أما أخطاء الإضافة فقد شهدت هي الأخرى انخفاضا طفيفا.

كما أسفرت عملية جمع بيانات السنة الثالثة على جمع 212 خطأ صوتياً، حيث أثبتت عملية تصنيف الأخطاء أن أخطاء الإبدال تشكل أعلى نسبة قدرت بـ 68% بعدد تكرارات تقدر بـ 148 خطأ من مجموع الأخطاء في المستوى الثالث، في حين كانت عدد تكرارات أخطاء الحذف 57 خطأ للمستوى نفسه بنسبة تقدر بـ 26%

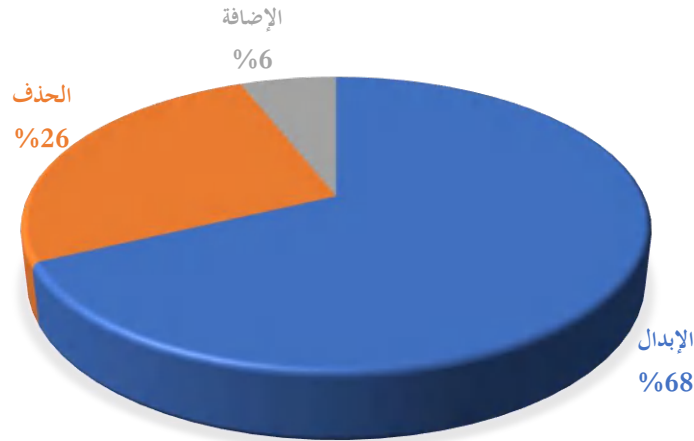
الفصل الثالث

من مجموع أخطاء المستوى الثالث، وكانت عدد تكرارات أخطاء الإضافة 13 خطأً من مجموع أخطاء المستوى الثالث بنسبة تقدر بـ 6 %، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (11) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الثالثة حسب كل صنف

الصنف	تكرارات الأخطاء
الإبدال	148
الحذف	57
الإضافة	13
المجموع	218

دائرة نسبية للجدول رقم (11) توضح نسب تكرارات الأخطاء للسنة الثالثة



ولو أجرينا مقارنة أولية بين نتائج تصنيف بيانات السنة الثانية والسنة الثالثة فإننا نجد ارتفاع محسوس في نسبة أخطاء الإبدال لدى السنة الثالثة حيث قدر في السنة الثانية بـ 49% وقدرت في السنة الثالثة بـ 68%، وشهدت أخطاء الحذف انخفاضا كبيرا لدى متعلمي السنة الثالثة والذي قدر بـ 27% من مجموع الأخطاء بعدما كانت النسبة في السنة الثانية تقارب 46% من مجموع أخطاء المستوى، أما أخطاء الإضافة فقد شهدت هي الأخرى ارتفاعا طفيفا.

بعدما قمنا بتقديم بيانات أولية لمختلف نتائج تصنيف الأخطاء الصوتية للمستويات الثلاثة سنحاول في المبحث الثاني أن نقدم تحليلا تفصيليا لكل صنف وسنسهل ذلك بأخطاء الإبدال.

المبحث الثاني

تحليل أخطاء الإبدال

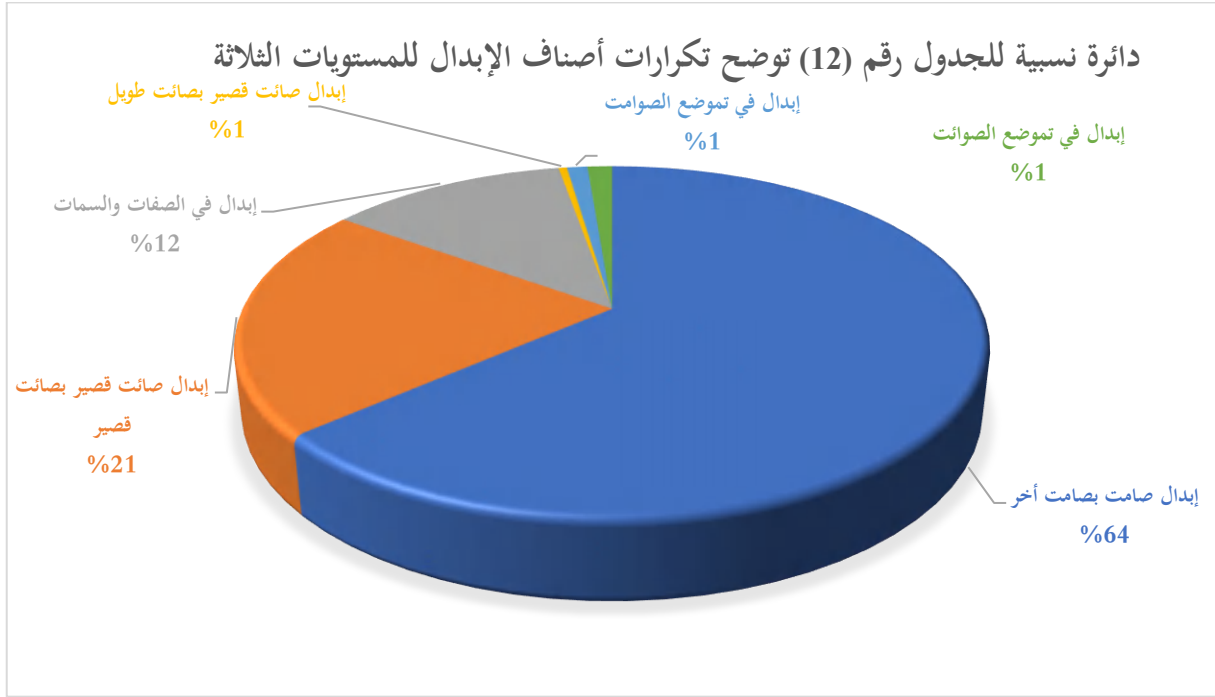
المبحث الثاني: تحليل أخطاء الإبدال

أولاً: مقدمة إحصائية

تحليل أخطاء الإبدال أثبت أن إبدال صامت مكان صامت آخر Replace A Consonant With Another Consonant تُشكل أعلى نسبة من تكرارات أخطاء الإبدال، بعدد تكرارات قدرت بـ 300 خطأً بنسبة 64% من مجموع تكرارات أخطاء المستويات الثلاثة، ثم أخطاء إبدال صائت قصير بصائت قصير آخر Replace A Short Vowel With Another Short Vowel (حركة قصيرة بحركة قصيرة أخرى)، بعدد تكرارات قدرت بـ 101 خطأً بنسبة 22%، وتليها أخطاء إبدال صفات أو سمات الصوت بعدد تكرارات قدرت بـ 58 خطأً بنسبة 12%، تليها أخطاء تموضع الصوائت في الكلمة، وأخطاء إبدال صائت طويل بصائت طويل آخر، وأخطاء إبدال في تموضع الصوائت بعدد تكرارات متقاربة ونسب ضئيلة جداً قدرت بـ 01% لكل نوع من مجموع تكرارات أخطاء السنوات الثلاثة، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان نسبة تواتر كل صنف:

جدول رقم (12) يوضح تكرارات أصناف الإبدال للمستويات الثلاثة

الصنف	التكرارات	Type
إبدال صامت بصامت آخر	300	Replace A Consonant With Another Consonant
إبدال صائت قصير بصائت قصير	101	Replace A Short Vowel With Another Short Vowel
إبدال في الصفات والسمات	58	Replace Features
إبدال صائت قصير بصائت طويل	2	Replace A short Vowel With Another Long Vowel
إبدال في تموضع الصوائت	5	Replace in the order of Consonant
إبدال في تموضع الصوائت	6	Replace In the Order Of Vowel
المجموع	472	Total

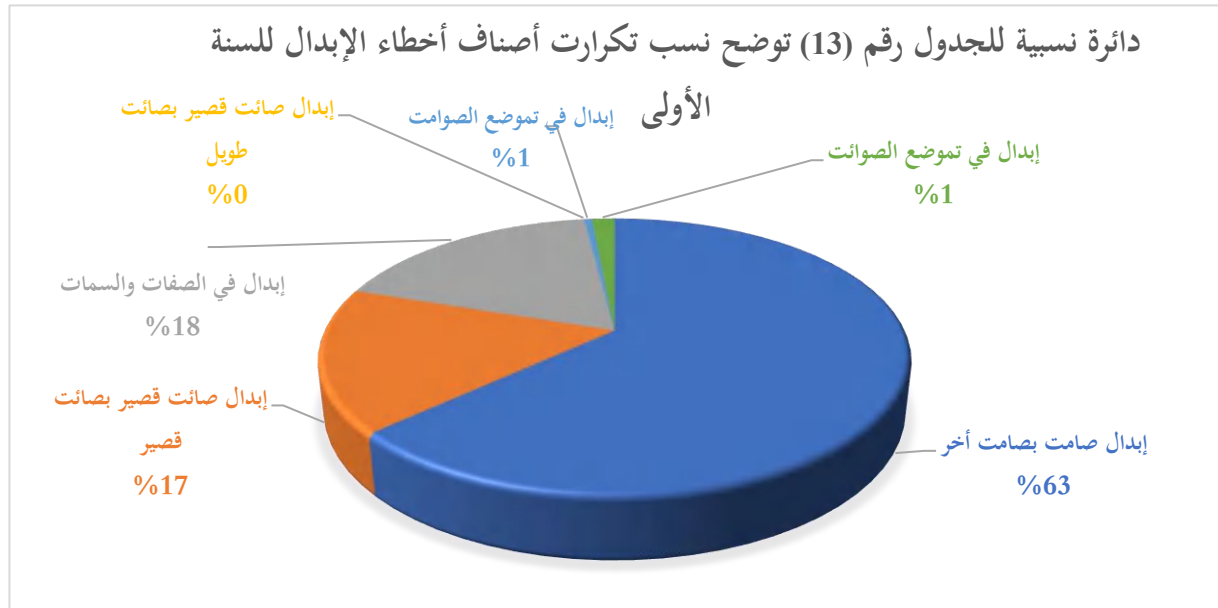


يكمن السبب وراء ارتفاع نسبة إبدال الصوامت هو أنها هي المكون الرئيسي لأصوات اللغات وهي أصول الكلمات، باعتبار اللغة العربية تحتوي على 29 تسعة وعشرين صامتا، وثلاثة صوائت قصيرة أي الحركات الثلاث: الضم، الفتح، الكسر، بالإضافة إلى السكون، وثلاث صوائت طويلة وهي حروف العلة الثلاث الألف، الواو والياء، وهو ما يصطلح عليه المد الطبيعي، والصوائت تكون دائما مقرونة بالصوامت ولاحقة بها، باعتبار أن الصوامت هي التي تحدد التشكيل الصوتي للغة العربية، فحين تلعب الصوائت دورا مهما في التشكيل الزمني لهذه الأصوات.

وقد تنوعت أخطاء الإبدال في المستوى الأول بين ثلاث أنواع من الأخطاء هي إبدال صامت بصامت آخر، وهذا الصنف كان هو الغالب على أخطاء المتعلمين حيث تكرر 127 مرة بنسبة قدرت بـ 64 % من مجموع أخطاء المستوى، وإبدال الصفات أو السمات الصوتية للصامت حيث قدرت نسبته بـ 18 % بعدد تكرارات قدرت بـ 36 خطأ من مجموع أخطاء المستوى، وإبدال صائت قصير بآخر قصير حيث قدرت نسبته بـ 17 % بعدد تكرارات قدرت بـ 34 خطأ من مجموع أخطاء المستوى، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الإبدال ضئيلة جدا تراوحت بين 1 و 3 % والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (13) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الأول (السنة الأولى)

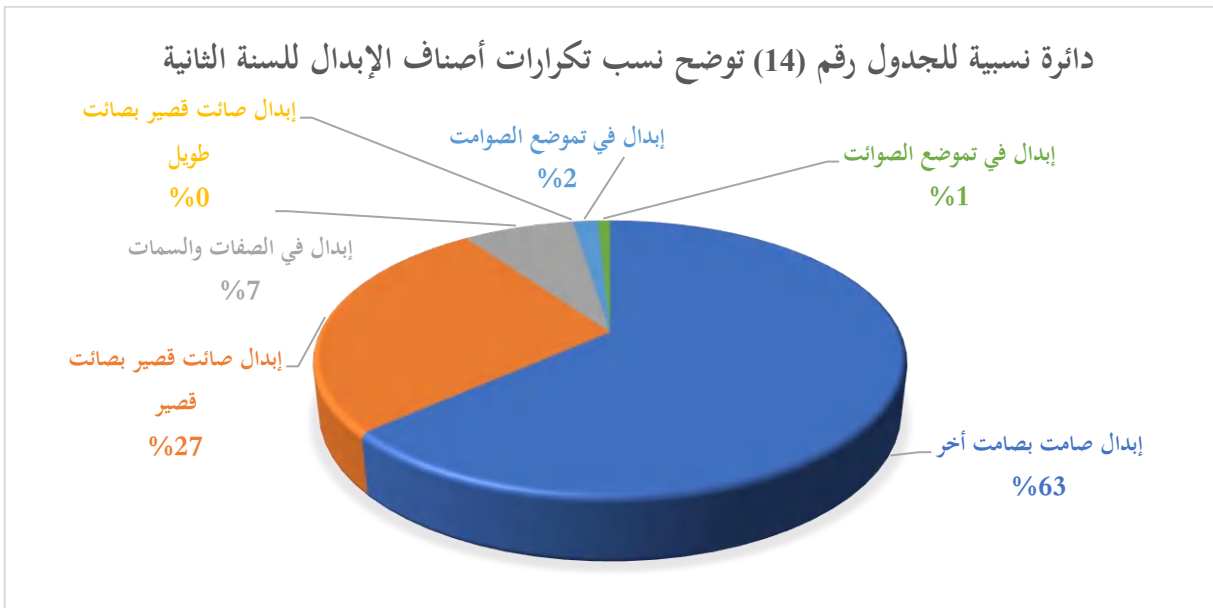
الصنف	التكرارات	Type
إبدال صامت بصامت آخر	127	Replace A Consonant With Another Consonant
إبدال صائت قصير بصائت قصير	34	Replace A Short Vowel With Another Short Vowel
إبدال في الصفات والسمات	36	Replace Features
إبدال صائت قصير بصائت طويل	00	Replace A Short Vowel With Long Vowel
إبدال في تموضع الصوامت	01	Replace In the Order Of Consonant
إبدال في تموضع الصوائت	03	Replace In the Order Of Vowel
المجموع	201	Total



وأثبتت عملية تصنيف أخطاء الإبدال في المستوى الثاني أن أخطاء إبدال صامت بصامت آخر تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى حيث قدرت بـ 62% من مجموع أخطاء هذا المستوى بمجموع تكرارات قدرت بـ 78 خطأ، تليها أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير حيث قدرت نسبتها بـ 26% بعدد تكرارات بلغت 33 خطأ من مجموع أخطاء المستوى، ثم تليها أخطاء إبدال الصفات أو السمات الصوتية للصامت، حيث قدرت نسبته بـ 7% بعدد تكرارات بلغت 9 أخطاء من مجموع أخطاء المستوى، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الإبدال ضئيلة جدا تراوحت بين 1 و 2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (14) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الثاني (السنة الثانية)

الصنف	التكرارات	Type
إبدال صامت بصامت آخر	78	Replace A Consonant With Another Consonant
إبدال صائت قصير بصائت قصير	33	Replace A Short Vowel With Another Short Vowel
إبدال في الصفات والسمات	09	Replace Features
إبدال صائت قصير بصائت طويل	00	Replace A short Vowel With Another Long Vowel
إبدال في تموضع الصوامت	02	Replace In the Order Of Consonant
إبدال في تموضع الصوائت	01	Replace In the Order Of Vowel
المجموع	123	Total



وإذا حاولنا إجراء مقارنة بسيطة بين نسب تكرارات أخطاء الإبدال بين المستوى الأول والمستوى الثاني، فسنجد أن أخطاء إبدال صامت بصامت آخر بقيت متقاربة، حيث قدرت نسبتها في المستوى الأول بـ 65%، وفي المستوى الثاني قدرت النسبة بـ 64%، ولكن التغير كان في أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير حيث كانت النسبة منخفضة نوعاً ما في المستوى الأول حيث قدرت بـ 16% وارتفع في المستوى الثاني إلى 24%، والتغير الثاني مساً أيضاً أخطاء إبدال الصفات والسمات حيث قدرت النسبة في المستوى الأول بـ 17%، وانخفضت لدى متعلمي المستوى الثاني إلى 7%، والملاحظ في هذه التغيرات هو انخفاض أخطاء إبدال صفات الصوامت، وهذا طبعاً شيء

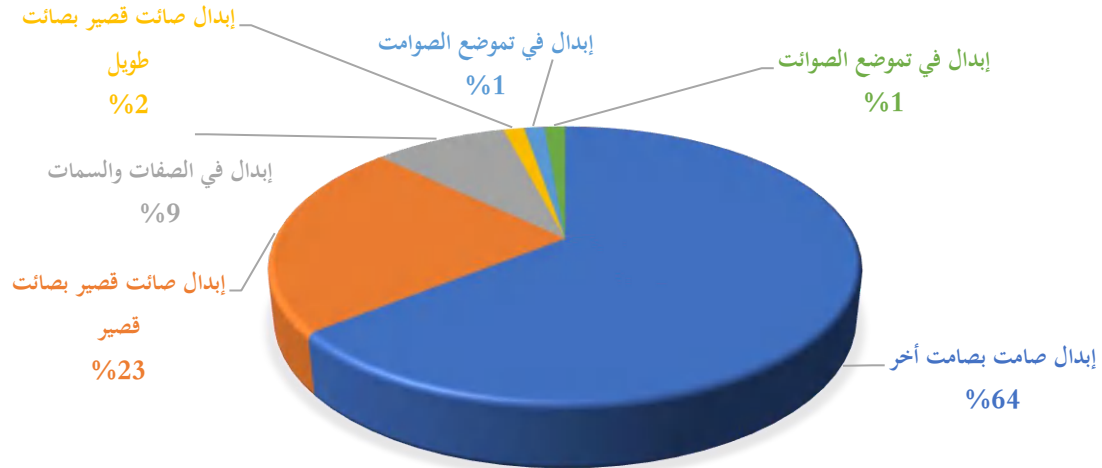
مفهوم ومنطقي باعتبار أن المتعلمين الإيطاليين في المستوى الثاني قد تحسنت كفاءتهم في اللغة العربية باعتبار المستوى الذي ارتقوا إليه، ولكن الشيء غير المفهوم هو ارتفاع نسبة أخطاء إبدال الصوائت القصيرة بصوائت قصيرة أخرى رغم ارتقاء المتعلمين إلى المستوى الثاني، وتحسن كفاءتهم اللغوية في اللغة العربية، وهو التساؤل الذي سنحاول الإجابة عليه من خلال التحليل التفصيلي لهذا الصنف من أخطاء الإبدال في القادم من البحث إن شاء الله.

كما أثبتت عملية تصنيف أخطاء الإبدال في المستوى الثالث أن أخطاء إبدال صامت بصامت آخر تبقى تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى أيضاً، بل ارتفعت قليلاً عما كانت عليه في المستوى الثاني حيث قدرت نسبتها بـ 65% من مجموع أخطاء هذا المستوى، بمجموع تكرارات بلغت 95 خطأً، تليها أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير حيث قدرت نسبتها بـ 23%، بعدد تكرارات بلغت 34 خطأً من مجموع أخطاء المستوى، مسجلة انخفاضاً محسوساً عما كانت عليه في المستوى الثاني، ثم تليها أخطاء إبدال الصفات أو السمات الصوتية للصامت حيث قدرت نسبتها بـ 9% بعدد تكرارات بلغت 13 خطأً من مجموع أخطاء المستوى، محافظة على نفس النسبة المسجلة في المستوى الثاني، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الإبدال ضئيلة جداً تراوحت بين 1 و 2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (15) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الثالث (السنة الثالثة)

الصنف	التكرارات	Type
إبدال صامت بصامت آخر	95	Replace A Consonant With Another Consonant
إبدال صائت قصير بصائت قصير	34	Replace A Short Vowel With Another Short Vowel
إبدال في الصفات والسمات	13	Replace Features
إبدال صائت قصير بصائت طويل	02	Replace A short Vowel With Another Long Vowel
إبدال في تموضع الصوامت	02	Replace In the Order Of Consonant
إبدال في تموضع الصوائت	02	Replace In the Order Of Vowel
المجموع	148	Total

دائرة نسبية للجدول رقم (15) توضح نسب تكرار أصناف الإبدال للسنة الثالثة



بعد تقديمنا لبيانات إحصائية وكمية لأصناف أخطاء الإبدال لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية في جامعة اللغات والإعلام IULM بميلانو، سنحاول التعمق أكثر في تفصيلات هذه الأخطاء محاولين تفسير وتحليل كل صنف على حدى، وسنستهل ذلك بأخطاء إبدال صامت بصامت آخر باعتباره هذا الصنف هو الغالب على أخطاء المتعلمين.

ثانياً: إبدال صامت بصامت بآخر

هذا الصنف من الأخطاء كان منتشرًا منذ القدم سواء بين متعلمي اللغة العربية من الأعاجم، أو من خلال اللهجات العربية المنتشرة بين القبائل، "ويدل على هذا ما يروي كتاب "المصباح المنير" حين يتحدث عن لغة حكاها الفراء عن المفضل قال: "من العرب من يبدل الضاد ظاء فيقول "عظت الحرب تميم، ومن العرب من يعكس فيبدل الظاء ضادا فيقول في "الظهر" ضهر" وهذا وإن نقل وجاء استعماله في الكلام فلا يجوز العمل به في كتاب الله" ¹.

1. مقدمة إحصائية:

أسفرت عملية تصنيف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر في المستوى الأول على أن أخطاء إبدال القاف بالكاف تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى، حيث قدرت نسبتها بـ 31% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى بمجموع تكرارات بلغت 39 خطأً، تليها أخطاء إبدال الطاء تاء حيث قدرت نسبتها بـ 19% بعدد تكرارات بلغت 24 خطأً، ثم تليها أخطاء إبدال الصاد سينا حيث قدرت نسبتها بـ 6% بعدد تكرارات بلغت 8 أخطاء من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، تليها إبدال الحاء خاء بنسبة قدرت بـ 6% أيضاً، ثم إبدال الحاء خاء بنسبة قدرت بـ 6% أيضاً، تليها أخطاء إبدال السين زايًا بنسبة قدرت بـ 4%، بعدها أخطاء إبدال الضاد دالًا بنسبة

(1) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة، 1975، ص 54.

الفصل الثالث

قدرت بـ3% وإبدال الضاد ذالا بنسبة قدرت بـ3%، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر ضئيلة جدا تراوحت بين 1 و2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

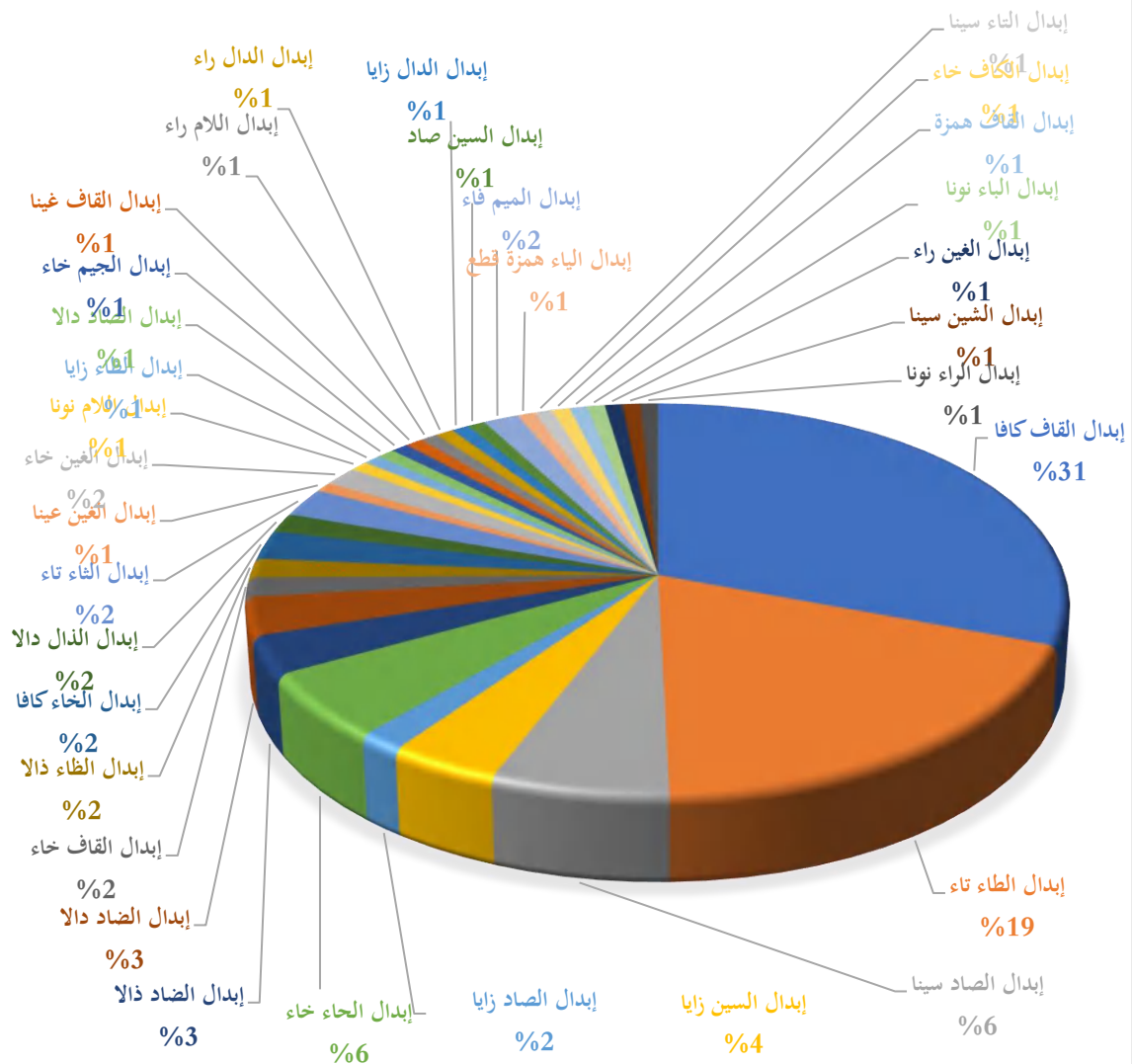
جدول رقم (16) يوضح أخطاء إبدال الصوامت عند متعلمي المستوى الأول (السنة الأولى ليسانس)

ترتيب الصنف	اسم الصنف	عدد التكرارات
1.	إبدال القاف كافا	39
2.	إبدال الطاء تاء	24
3.	إبدال الصاد سينا	08
4.	إبدال السين زايا	05
5.	إبدال الصاد زايا	02
6.	إبدال الحاء خاء	07
7.	إبدال الضاد ذالا	04
8.	إبدال الضاد دالا	04
9.	إبدال القاف خاء	02
10.	إبدال الطاء ذالا	02
11.	إبدال الحاء كافا	03
12.	إبدال الدال دالا	02
13.	إبدال الثاء تاء	03
14.	إبدال الغين عينا	01
15.	إبدال الغين خاء	02
16.	إبدال اللام نونا	01
17.	إبدال الطاء زايا	01
18.	إبدال الصاد دالا	01
19.	إبدال الجيم خاء	01
20.	إبدال القاف غينا	01
21.	إبدال اللام راء	01
22.	إبدال الدال راء	01
23.	إبدال الدال زايا	01
24.	إبدال السين صاد	01
25.	إبدال الميم فاء	01
26.	إبدال الياء همزة قطع	01
27.	إبدال الثاء سينا	01

01	إبدال الكاف خاء	.28
01	إبدال القاف همزة	.29
01	إبدال الباء نونا	.30
01	إبدال الغين راء	.31
01	إبدال الشين سيناً	.32
01	إبدال الراء نونا	.33
127	Total	المجموع

أسفرت عملية تصنيف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر في المستوى الثاني على أن أخطاء إبدال القاف بالكاف تبقى تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى حيث قدرت نسبتها بـ 25% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى بمجموع تكرارات بلغت 20 خطأ، مسجلة بذلك انخفاضاً كبيراً عما كانت عليه في المستوى الأول

دائرة نسبية للجدول (16) رقم يوضح نسب تكرارات أخطاء إبدال الصوامت لدى المستوى الأول



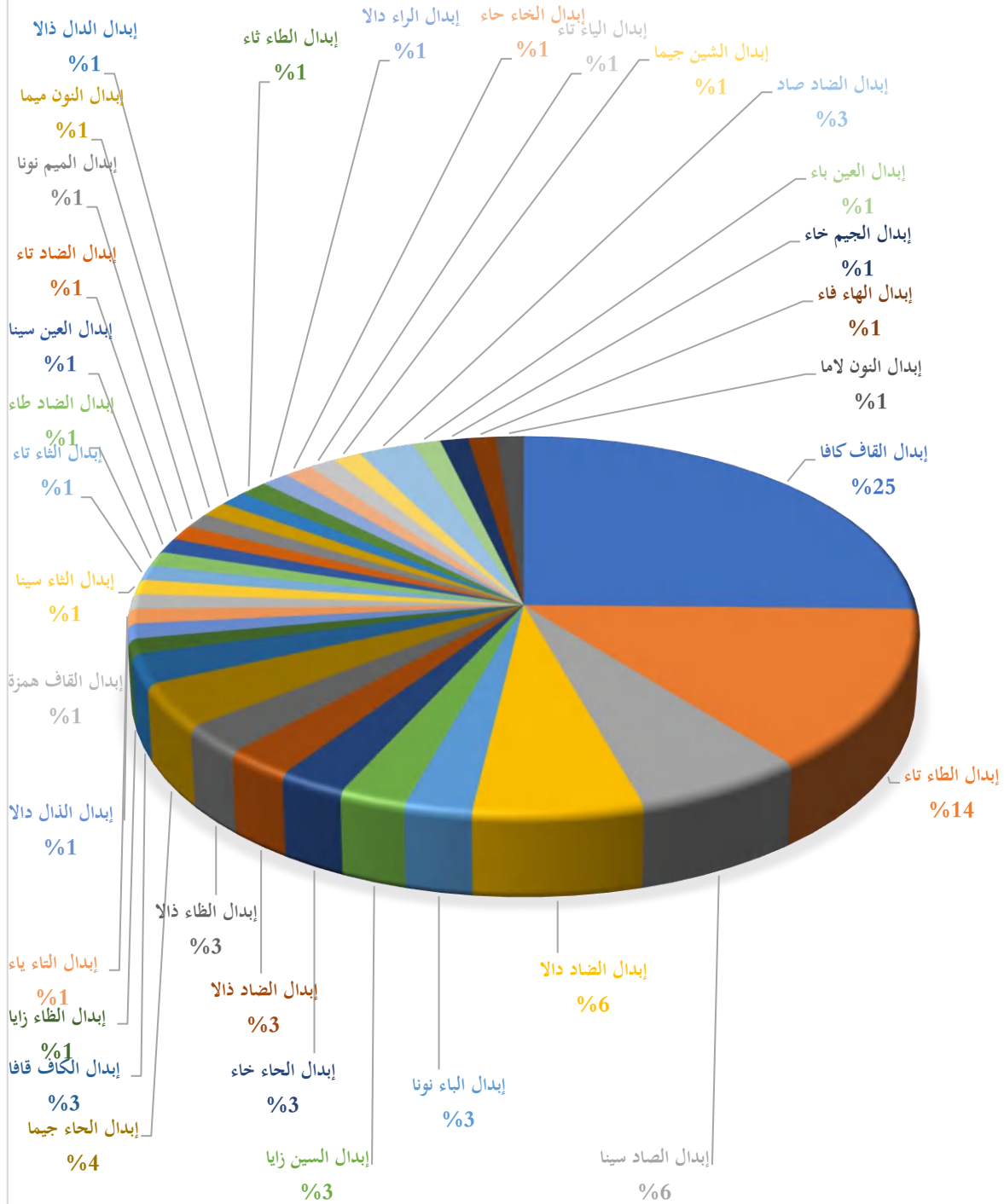
حيث قدرت بـ31%، تليها أخطاء إبدال الطاء تاء حيث قدرت نسبتها بـ14% بعدد تكرارات بلغت 11 خطأ، مسجلة هي الأخرى انخفاضاً محسوساً عما كانت عليه في المستوى الأول حيث قدرت بـ19%، ثم تليها أخطاء إبدال الصاد سينا حيث قدرت نسبتها بـ6%، بعدد تكرارات بلغت 5 أخطاء من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، محافظة بذلك على نفس النسبة المسجلة في المستوى الأول، تليها إبدال الحاء خاء بنسبة قدرت بـ6% أيضاً، ثم أخطاء إبدال السين زايا بنسبة قدرت بـ4%، بعدها أخطاء إبدال الضاد دالا بنسبة قدرت بـ4%، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر ضئيلة جداً تراوحت بين 1 و3% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك :

جدول رقم (17) يوضح تكرارات إبدال الصوامت عند متعلمي المستوى الثاني (السنة الثانية ليسانس)

ترتيب الصنف	نوع التصنيف	عدد التكرارات
1.	إبدال القاف كافا	20
2.	إبدال الطاء تاء	11
3.	إبدال الصاد سينا	05
4.	إبدال الضاد دالا	05
5.	إبدال الباء نونا	02
6.	إبدال السين زايا	02
7.	إبدال الحاء خاء	02
8.	إبدال الضاد ذالا	02
9.	إبدال الطاء ذالا	02
10.	إبدال الحاء جيما	03
11.	إبدال الكاف قافا	02
12.	إبدال الطاء زايا	01
13.	إبدال الذال دالا	01
14.	إبدال الناء ياء	01
15.	إبدال القاف همزة	01
16.	إبدال الناء سينا	01
17.	إبدال الناء تاء	01

01	إبدال الضاد طاء	.18
01	إبدال العين سينا	.19
01	إبدال الضاد تاء	.20
01	إبدال الميم نونا	.21
01	إبدال النون ميمما	.22
01	إبدال الدال ذالا	.23
01	إبدال الطاء ثاء	.24
01	إبدال الراء دالا	.25
01	إبدال الخاء حاء	.26
01	إبدال الياء تاء	.27
01	إبدال الشين جيما	.28
02	إبدال الضاد صاد	.29
01	إبدال العين باء	.30
01	إبدال الجيم خاء	.31
01	إبدال الهاء فاء	.32
10	إبدال النون لاما	.33
78	Total	المجموع

دائرة نسبة للجدول رقم (17) يوضح نسب تكرارات إبدال الصوامت عند متعلمي
المستوى الثاني



وما نلاحظه إذا أجرينا مقارنة بين بيانات المستوى الأول والمستوى الثاني، هو التساوي بين أصناف الأخطاء بين المستويين من حيث العدد حيث سجلنا 33 صنفاً لأخطاء إبدال صامت بصامت آخر في كل مستوى، رغم أن عدد الأخطاء يختلف في كل منهما، ففي المستوى الأول جمعنا 127 خطأً من هذا الصنف، وفي المستوى الثاني جمعنا فقط 78 خطأً من نفس الصنف، لكن الملاحظة المهمة الأخرى هي انخفاض نسب أخطاء هذا الصنف الأكثر تواتراً والأكثر تكراراً (كما وضحنا سابقاً)، كأخطاء إبدال القاف كافاً وإبدال الطاء تاء في المستوى الثاني مقارنة عما كانت عليه في المستوى الأول، وهذا راجع لسببين رئيسيين: الأول تحسن الكفاءة اللغوية لمعظم المتعلمين بارتقائهم إلى السنة الثانية، وثانياً جودة البرامج والمقررات التعليمية المقدمة من طرف الجامعة التي يدرسون فيها.

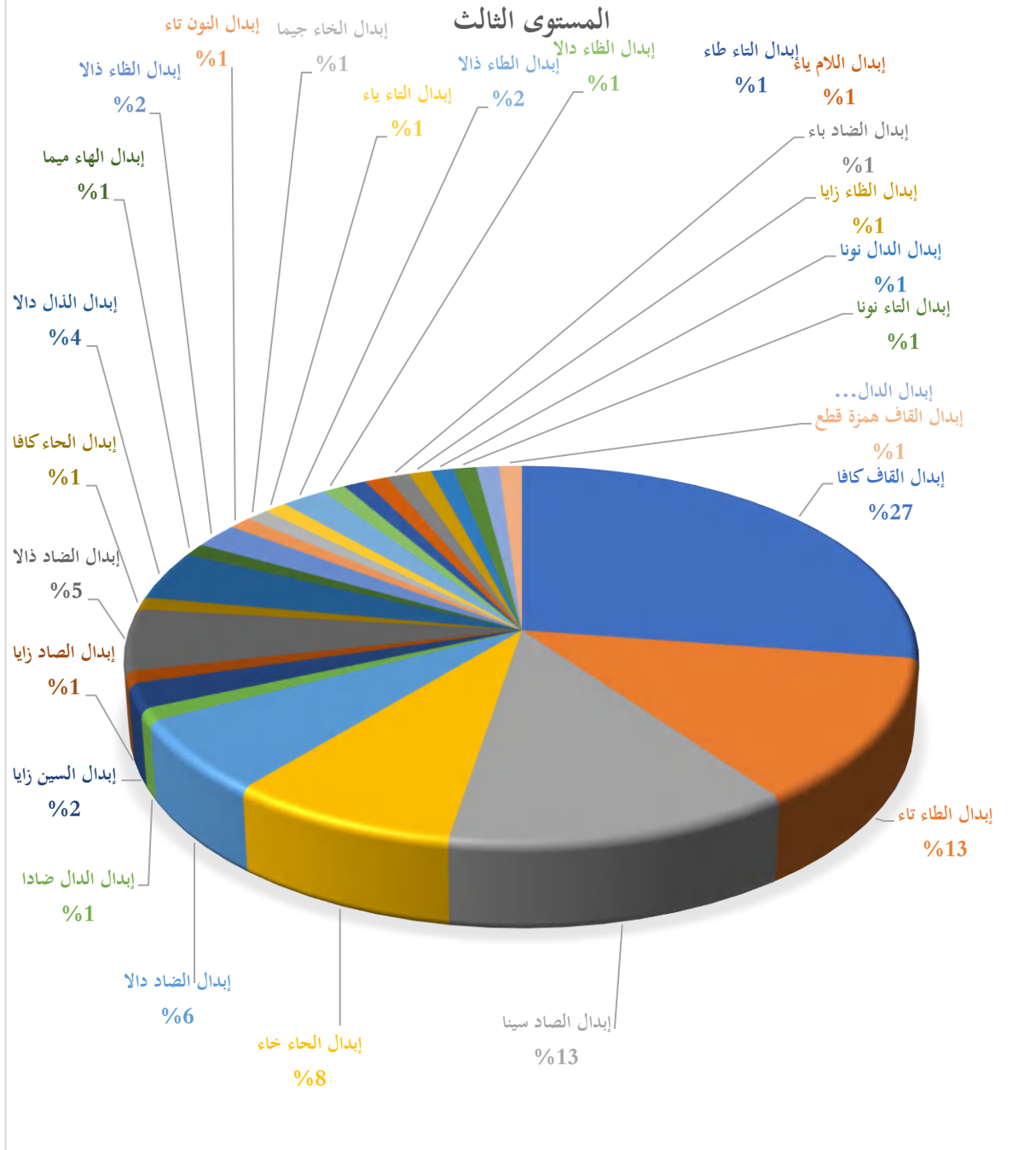
وهذا ما تأكدته البيانات المجموعة من الأداءات الصوتية لمتعلمي المستوى الثالث أيضاً، حيث أسفرت عملية تصنيف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر في هذا المستوى، على أن أخطاء إبدال القاف بالكاف تبقى تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى، حيث قدرت نسبتها بـ 27% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى بمجموع تكرارات بلغت 26 خطأً، مسجلة بذلك ارتفاعاً طفيفاً عما كانت عليه في المستوى الثاني حيث قدرت بـ 25%، تليها أخطاء إبدال الطاء تاء حيث قدرت نسبتها بـ 13% بعدد تكرارات بلغت 12 خطأً، مسجلة انخفاضاً طفيفاً عما كانت عليه في المستوى الثاني حيث قدرت نسبتها بـ 14%، ثم تليها أخطاء إبدال الصاد سينا التي سجلت هي الأخرى ارتفاعاً مفاجئاً حيث قدرت نسبتها بـ 13% بعدد تكرارات بلغت 12 خطأً من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، متساوية بذلك مع نفس النسبة المسجلة في أخطاء إبدال الطاء تاء في نفس المستوى، تليها إبدال الحاء خاء والتي سجلت هي الأخرى ارتفاعاً طفيفاً بنسبة قدرت بـ 8% أيضاً، وبعدها أخطاء إبدال الضاد ذالا بنسبة قدرت بـ 6%، وأخطاء إبدال الضاد ذالا بنسبة قدرت بـ 5% في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء إبدال صامت بصامت آخر ضئيلة جداً تراوحت بين 1 و 3% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك :

الفصل الثالث

جدول رقم (18) يمثل نسبة تواتر أصناف أخطاء الإبدال عند متعلمي المستوى الثالث

ترتيب الصنف	نوع التصنيف	عدد التكرارات
1.	إبدال القاف كافا	26
2.	إبدال الطاء تاء	12
3.	إبدال الصاد سينا	12
4.	إبدال الحاء خاء	08
5.	إبدال الضاد دالا	06
6.	إبدال الدال ضادا	01
7.	إبدال السين زايا	02
8.	إبدال الصاد زايا	01
9.	إبدال الضاد ذالا	05
10.	إبدال الحاء كافا	01
11.	إبدال الذال دالا	04
12.	إبدال الهاء ميمما	01
13.	إبدال الطاء ذالا	02
14.	إبدال النون تاء	01
15.	إبدال الخاء جيما	01
16.	إبدال التاء ياء	01
17.	إبدال الطاء ذالا	02
18.	إبدال الطاء دالا	01
19.	إبدال التاء طاء	01
20.	إبدال اللام ياء	01
21.	إبدال الضاد باء	01
22.	إبدال الطاء زايا	01
23.	إبدال الدال نونا	01
24.	إبدال التاء نونا	01
25.	إبدال الدال ذالا	01
26.	إبدال القاف همزة قطع	01
المجموع	Total	95

دائرة نسبية للجدول رقم (18) توضح تكرارات أخطاء الصوامت لدى متعلمي



والملاحظ في نتائج البيانات المحصلة من الأداء الصوتي لمتعلمي المستوى الثالث هي انخفاض عدد أصناف الأخطاء مقارنة بالمستوى الأول والمستوى الثاني، حيث نزلت من حيث العدد إلى 26 صنف فقط مقارنة بعددها في المستويات الأخرى، حيث قدرت في كليتهما بـ 33 صنف، أي باختفاء 7 أصناف كاملة وهو ما يعود إلى تحسن الكفاءة اللغوية والصوتية لدى المتعلمين بعد ارتقائهم إلى المستوى الثالث.

ثالثاً: تحليل أخطاء إبدال صامت بآخر

بعدما قمنا بوصف كمي إحصائي لهذا الصنف من أخطاء الإبدال، سنحاول أن نقدم تحليلاً تفسيرياً لكل صنف منه، وسنحاول أن نقوم بعد ذلك بتصنيف هذه الأخطاء حسب العوامل والأسباب التي ساعدت على حدوثها:

1. الإبدال الناتج عن تقارب المخارج والصفات مع تلقي مدخلات مسموعة:

1.1. إبدال القاف كافاً: ومن أمثلته كلمة "فَهْوَة" لفظت "كَهْوَة"، كلمة "فُنْدُق" لفظت "فُنْدُك"، كلمة "بِقْلَب" لفظت "بِكْلَب"، كلمة "السُّوق" لفظت "السُّوك"، كلمة "البِطَاقَة" لفظت "البِتَاكَة"، كلمة "سِتْحَرَق" لفظت "سِتْحَرَك"، كلمة "الحُقُول" لفظت "الهُكُول"، كلمة "اتَّفَق" لفظت "اتَّفَك"، فالمتعلم الإيطالي للغة العربية ينطق القاف كافاً في أغلب الأحيان، ويُعتبر هذا الإبدال هو النوع الأكثر شيوعاً بين متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، حيث بلغت نسبته بين أخطاء إبدال الصوامت 20% من مجموع أخطاء هذا الصنف، وربما يعود ذلك إلى عدم وجود صامت القاف العربي في اللغة الأولى للمتعلم الإيطالي، وهو ما يُصعّب عليه نطقه، وعندما يحاول نطقه بشكله السليم يميل لسانه إلى المخرج الأقرب للصامت الموجود في لغته الأولى وهو مخرج الكاف، فالعوامل المساعدة على حدوث هذا النوع من الإبدال ثلاث عوامل رئيسية وهي:

- عدم وجود صامت القاف في اللغة الإيطالية باعتبارها اللغة الأولى للمتعلم، وهو ما اصطّلحنا عليه انعدام ظواهر صوتية موجودة في اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم في اللغة الأم للمتعلم، وهو الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان على المتعلم نطق صامت القاف لأنه غير متعود على نطقه في لغته الأولى، فيلجأ إلى نطق الصامت الأقرب إليه ظناً منه أنه نفسه، فالمتعلم الإيطالي لا يوجد عنده فرق بين كلمة "الْفَرْق" و"الْفَرْك" ظناً منه أنهما لفظاً واحداً، وهو عندما يقرأ من نص مكتوب ويركز على الرسم ينطقها بالقاف، وعندما يتلقى الألفاظ بالسمع فقط ينطقها بالكاف باعتبار العادة المنقولة من لغته الأولى.

- تقارب المخارج بين صامت القاف وصامت الكاف، فمخرج القاف عند علماء القدامى هو أقصى اللسان وما يواليه من الحنك الأعلى، وعند علماء الأصوات المحدثين هو اللهاة، وأما مخرج الكاف عند القدامى فهو وسط اللسان وما يواليه من وسط الحنك الأعلى، وعند علماء الأصوات المحدثين هو أقصى الحنك¹، ومعظم العلماء يعتبرون أن مخرج القاف والكاف متقاربين جداً وإن اختلفت صفات كل حرف، " فمن ناحية المخرج ذكر سيبويه

(1) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، سنة 2000، ص 414.

وابن جني أنه من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى، كما ذكر أن مخرج القاف يلي مخرج الكاف، لكن من المتأخرين من وصف القاف والكاف في حيز واحد¹.

ومن المحدثين من اعتبرهما صوتا واحدا، وإنما هناك صوت مرقق والآخر مفخم، "فنجند ترويزكوي يعتبر القاف هي المقابل للمفخم للكاف كاعتبار الطاء هي المقابل للمفخم للثاء"²، وربما من خلال هذه الرأي نجد تبريرا لاعتقاد المتعلم الإيطالي بأن الكاف والقاف صوت واحد، ولكن رغم أن ذلك ليس صحيحا باعتبار الفرق الشاسع من خلال التفريق الدلالي بين الصامتين القاف والكاف، يبقى تقارب المخارج عامل مهم يساهم في وقوع أخطاء الإبدال بين هذين الصامتين لدى متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية.

● الإبدال يكون نحو الصامت الأقرب مخرجا الموجود في لغة المتعلم الأولى، حيث أنه في حالة وقوع المتعلم في خطأ الإبدال إلى مخرج الصامت الأقرب مخرجا يجب أن يتحقق شرط آخر حتى يتم هذا الإبدال، وهو أن يكون هذا الصامت الأقرب موجود في لغة المتعلم الأولى، وإلا فلن يحدث الإبدال، وفي هذه الحالة مثلا لو سلمنا أن صامت الكاف غير موجود في اللغة الإيطالية باعتبارها لغة المتعلم الأولى، فلن يحدث هنا الإبدال إليه من مخرج القاف، والدليل على ذلك أننا من خلال هذه الدراسة لم نعثر أبدا على إبدالات إلى صوامت غير موجودة في اللغة الإيطالية باستثناء نسبة ضئيلة جدا كانت بسبب تقارب الرسم الكتابي.

وعليه تكون العوامل المساعدة على وقوع الأخطاء إبدال القاف كافا هي ثلاثة عوامل أساسية وهي:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.
- تعرض المتعلم إلى مدخلات مسموعة.
- وعدم وجود الصامت الذي مسه الإبدال (القاف) المبدلة في لغة المتعلم الأولى (اللغة الإيطالية)، ووجود الكاف المبدل إليها في اللغة الأم للمتلم باعبارها الأقرب إلى القاف.

2.1. إبدال الدال ضادا والضاد دالا: ومثاله "لِيَذْفَعُوا" نطق "لِيَضْفَعُوا"، لفظة "أَبْيَض" نطق

"أَبْيَد"، ولفظة "الْمَاضِي" نطق "الْمَادِي"، ومنه أيضا لفظة "الْبَعْض" نطق "الْبَعْد"، ومنه أيضا لفظة "غُضُون" نطق "عُدُون"، ومنه أيضا لفظة "أَضْرَار" نطق "أَذْرَار"، وفي حالة إبدال الدال الضاد فالتعلم أضاف صفات الاستعلاء والإطباق والاستطالة لصامت الدال فنطقها وكأنها ضادا، فهو عندما أضاف بعض الصفات القوية وبغير وعي منه ارتفع لسانه نحو مخرج الضاد، لأنه هو المخرج الأقرب لمخرج الدال فنطقها وكأنها ضادا، وعليه

(1) أحمد المختار دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، سنة 1997، ص341.

(2) المرجع نفسه، ص342.

يمكن اعتبار تقارب المخارج أحد أسباب هذا النوع من الأخطاء بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية، فتقارب المخارج عامل مهم يساعد على ارتكاب الأخطاء بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية، وسببه انحراف لسان المتعلم حين يحاول أن ينطق صامتا معينا إلى الصامت الأقرب إليه مخرجا، فهو يضيف صفة أو عدة صفات للصامت المقصود بالنطق، إما بإضافة صفات قوية كما هو في هذا المثال قيد التحليل، حيث أن صوت الدال هو صامت مجهور شديد (انفجاري) مستفل منفتح مصمت مقلقل، ومخرجه أسناني لثوي والضاد هو صامت مجهور رخوي (احتكاكي) مستعل مطبق مصمت مستطيل ومخرجه أيضا أسناني لثوي، وهنا الطالب أبدل بعض صفات الدال الضعيفة من غير وعي منه مثل صفتي الاستفال والانفتاح بصفتي الاستعلاء والإطباق عن طريق رفع اللسان إلى الحنك الأعلى وهو ما يقربه إلى مخرج الضاد وهو المخرج الأقرب في حالة ارتفاع اللسان.

وفي حالة إبدال الضاد دالا فالمتعلم قام بعكس حركة اللسان إلى أسفل، ونحن نعلم أنه كلما انخفض اللسان عن الحنك الأعلى ضعف الصوت وتحولت صفاته القوية إلى صفات ضعيفة، وهو ما حدث في هذا الإبدال بحيث أن المتعلم الإيطالي عندما وجد صعوبة في نطق الضاد القوية بصفاتها القوية أيضا، مثل التفخيم والاستعلاء والإطباق والاستطالة قام بخفض لسانه إلى أسفل قليلا، عندها فقد صوت الضاد بعض صفاته القوية وحلت محلها صفات ضعيفة فتحول التفخيم والاستعلاء إلى ترقيق واستفال، وتحول الإطباق إلى انفتاح، "كما أنه لا فرق بين الدال والضاد إلا أن الضاد مطبق (مفخم) والدال لا إطباق فيه"¹، "وأن الضاد هو النظير المفخم للدال (وهو مجهور)"²، وفي هذه الحال ينزل لسان المتعلم إلى مخرج الدال والذال وإن كان مخرج الدال الأقرب إل مخرج الضاد، فينطق المتعلم الإيطالي ومن غير وعي منه صوتين آخرين مكان الضاد هما الدال أو الذال.

3.1. إبدال الضاد ذالا: ومثاله "الضَحَكات" لفظت "الذَهَكات"، وكلمة "فَعْضِب" لفظت "فَعْذِب"،

ومنه أيضا كلمة "ضَعِيف" لفظت "ذَعِيف"، ولفظة "ضُيُوفه" لفظت "ذُيُوفه"، وهذا النوع من الخطأ مرتبط أيضا بتقارب المخارج مع الإبدال في الصفات - كما بينا من قبل - مثله مثل إبدال الضاد دالا، فقط الفرق بين الإبدالين هي مسافة نزول اللسان عن الحنك الأعلى، فإذا نزل قليلا عن مخرج الضاد كان في موضع الدال، وإذا نزل أكثر كان في موضع الذال، وبذلك تصبح صفات الصامت أكثر ضعفا مما كانت عليه في مخرج الدال فتختفي صفات قوية أخرى مثل صفتي الشدة والقلقلة التي تتميز بها الدال ولا نجدها في صامت الذال.

(1) كمال بشر، مرجع سابق، ص 253.

(2) المرجع نفسه، ص 180.

ولكن هذا لا يعني أن تقارب المخارج والإبدال في الصفات هو العامل الوحيد الذي ساعد على حدوث هذا الصنف من أخطاء الإبدال، بل هناك عامل مساعد آخر مهم وهو تعرض المتعلم الإيطالي لمدخلات مسموعة حين وقع في أخطاء هذا الصنف، حيث أنه حين كان يتلقى هذه المدخلات لا تزال مهارة الاستماع لديه ضعيفة في اللغة العربية، لأنه يجد صعوبة من حيث السماع في التمييز بين هذه الصوامت الثلاث الضاد والذال والذال، وهو ما يخلق لديه التباس في إعادة انتاجها من جديد، فقد يبدو له وكأنه سمع ذالا وهي في الحقيقة ذالا أو ضادا، وبالعكس من ذلك لو أنه كان يقرأ من نص مكتوب أي يتلقى مدخلات مكتوبة فستقل أخطاء الإبدال بين هذه الصوامت لأنه سيركز على الرسم، وسيحاول أن يلفظ كل صامت بشكله الصوتي الصحيح.

فالمتعلم الإيطالي للغة العربية حين وقع في هذه الأخطاء كان حتما يتلقى مدخلات مسموعة Audible Input، وفي هذه الحالة هو لا يستطيع أن يميز بين الضاد المفخمة والذال المرققة أو بين الذال الرخوية والذال الشديدة، بل أنك تجد هذا التمازج في نطق هذه الصوامت حتى عند الناطقين الأصليين للغة العربية فقليل من العرب من يميز في النطق بين الضاد والطاء، وأغلبية الناطقين الأصليين للعربية لا يُعيرون بالا لهذا التفريق في النطق إلا ثلة من الفصحاء والبلغاء والحريصين منهم.

وهناك عامل آخر أيضا ساهم في حدوث هذا النوع من أخطاء الإبدال بين هذه الصوامت، وهنا لابد من التمييز بين الإبدال بين صامت الضاد من جهة وصامتي الدال والذال من جهة أخرى لأن هذا العامل له علاقة وطيدة بهذا التمييز؛ إذ أن وجود صامتي الدال والذال في اللغة الإيطالية¹، وعدم وجود صامت الضاد فيها هو العامل الثالث الذي ساهم في حدوث هذا الإبدال، فالمتعلم عندما يعجز عن نطق الضاد يميل لسانه إلى المخرج الأقرب وهو مخرج الدال والذال أولا لأنه قريب من مخرج الضاد، وثانيا لأنه متعود على النطق بهما في لغته الأم، عكس مخرج الضاد الذي هو صعب عليه النطق به وغير متعود عليه.

ولهذا وجدنا خطأ واحدا فقط من إبدال الدال ضادا، أما بقية الأخطاء كلها في هذا الصنف مست إبدال الضاد بالذال أو الذال، والنسبة المئوية لتكرارات كل صنف تؤكد هذا التفسير حيث قدرت نسبة إبدال الضاد ذالا 3% في المستوى الأول، 6% في المستوى الثاني، و6% في المستوى الثالث من مجموع الأخطاء في كل مستوى، وأما إبدال الضاد ذالا فقد قدرت 3% في المستوى الأول، 3% في المستوى الثاني، و5% في المستوى الثالث من مجموع

¹- صامت الدال موجود في الأبجدية الإيطالية Alfabeto Italiano ويرمز له برمز d وينطق "دي"، أما صامت الذال فهو لا يوجد في الأبجدية الإيطالية ولكنه يوجد في كلمات إيطالية كثيرة وهي الألفاظ المستعارة من اللغة الإنجليزية والمتعلم الإيطالي متعود على نطق الذال وليس عنده مشكل من هذه الناحية، وعدم وجود صامت الضاد فيها باعتبار أن هذا الصامت خاص باللغة العربية ولا يوجد في لغة أخرى بخلافها وبه سميت لغة الضاد.

الأخطاء في كل مستوى، وأما إبدال الدال ضادا فلم نعثر سوى على خطأ واحد في المستويات الثلاث، وكذلك إبدال الذال ضادا فلم نعثر على أي خطأ من هذا الصنف.

وعليه تكون العوامل المساعدة على وقوع أخطاء الإبدال بين الضاد من جهة والذال والدال من جهة أخرى هي ثلاثة عوامل أساسية وهي:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.
- تعرض المتعلم لمدخلات مسموعة.
- وعدم وجود الصامت الذي مسَّه الإبدال (الضاد) في لغة المتعلم الأولى.

4.1. إبدال السين زايًا: من أمثله كلمة "مَدْرَسَة" لفظت "مَدْرَزَة"، وكلمة "تِسْعَة" لفظت "تِرْعَة"، وكلمة "اسمها" لفظت "زَمَها"، وكلمة "اسمي" لفظت "إِزْمِي"، وكلمة "اسم" لفظت "ازم"، وكلمة "فَيَجْلِس" لفظت "فَيَجْلِز"، كلمة "خَسَارَة مَالِيَة" لفظت "خَرَارَة مَالِيَة"، وهذا الصنف من أخطاء إبدال الصوامت قليلة نوعا ما حيث قدرت نسبته في المستوى الأول ب 4 %، و قدرت في المستوى الثاني ب 3 %، و قدرت في المستوى الثالث ب 2 %، ولم نجد إبدال في الاتجاه المعاكس أي إبدال الزاي سينا أبدا، وهذا الخطأ أيضا يصنف من بين أخطاء تقارب المخارج والإبدال في الصفات، ولكن هناك عامل آخر متعلق بالنقل من اللغة الأولى – ستحدث عنه لاحقا – يميزه عن بقية أخطاء هذا الصنف.

فصامت السين وصامت الزاي متقاربين من حيث المخارج ومن حيث الصفات، إذا يُعدّان بالإضافة إلى صامت الصاد من أصوات الصغير، فكلا الصامتين السين والزاي مخرجهما أسناني لشوي، ومن حيث الصفات فالسين صوت مهموس رخوي مستفل منفتح مصمت صفيري، أما الزاي فهو صوت جهري رخوي مستفل منفتح مصمت صفيري، فهما متطابقان في جميع الصفات ولا يختلفان إلا في صفتي الجهر والهمس، فيكفي المتعلم الإيطالي للغة العربية أن يجهر بصوت السين لينطقه زايًا.

وأما العامل الثاني الذي ساعد على حدوث هذا الخطأ فهو أن المتعلم الإيطالي كان قد تعرض لمدخلات مسموعة، ولو أنه تعرض إلى مدخلات مكتوبة لكان ميّز بين الصوتين جيدا من خلال رسمهما الكتابي، ولا نظنه أنه سيخطأ في نطقهما، لأنه متعود على نطقهما في لغته الأم باعتبار أن هذين الصامتين موجودان في الأبجدية الإيطالية حيث يرمز لصامت السين بالرمز "S" ويلفظ "أسا" "ESSE"، ويقابله في الأبجدية الصوتية الدولية الصامت الاحتكاكي المهموس [s] Unvoiced Fricative Consonant، وحددت وضعية نطقه من خلال

"السماح للهواء بالخروج من مقدمة الفم بين الأسنان واللسان"¹، ومن أمثلته في اللغة الإيطالية كلمة "Sei" وفي الفرنسية كلمة "Classe"، ويرمز لصامت الزاي بالرمز "Z" ويلفظ "دزيطا" "ZETA"، ويقابله في الأبجدية الصوتية الدولية الصامت المجهور الاحتكاكي Voiced Fricative Consonant [z]، وحددت وضعية النطق به "بالسماح للهواء بالخروج من مقدمة الفم بين الأسنان واللسان"² فهما من مخرج واحد، ومن أمثلته في اللغة الإيطالية كلمة "Così"، وفي الإنجليزية كلمة "Zinc"، كما أن اللغة الإيطالية تتميز بصامت آخر يجمع بين التاء والسين لكن رسمه الكتابي هو نفس رسم صامت الزاي "Z"، وهو الصامت المهموس المدمج Unvoiced Consonant [ts] Combination الذي ينتج عن إدماج التاء [t] مع السين [s] ومن أمثلته في اللغة الإيطالية كلمة "Pizza" والتي تنطق "بيشسا".

ومن خلال هذا الطرح يمكن العثور على العامل الثالث المساعد على حدوث هذا النوع من أخطاء إبدال صامت بصامت آخر لدى المتعلم الإيطالي للغة العربية، وهو تداخل الاستعمال الصوتي والكتابي لصامتي السين "S" والزاي "Z" في اللغة الإيطالية، ويبدو أن المتعلم الإيطالي للغة العربية تأثر بهذا التداخل بين اللغتين باعتبار أن السين في اللغة الإيطالية تنطق سينا، كما تنطق زايا كما في كلمة Casa ففي المنطقة الشمالية تنطق زايا فنقول كازا، أما في الجنوب تنطق سينا فنقول "كاسا"، انطلاقاً من ذلك يحاول المتعلم نقل ذلك إلى العربية فيحسب أن السين تنطق زايا أيضاً، فيقول عوضاً عن "المدرسة" "مدرزة".

كما أنه في صوتيات اللغة الإيطالية إذا وقع صامت السين "S" بين صائتين متحركين فإنه ينطق زايا كما في كلمات: "Musica" تلفظ "موزيكا"، "Cosa" تلفظ "كوزا"، وكذلك إذا وقع في أول الكلمة وبعده صامت متحرك فينطق زايا أيضاً كما في الألفاظ الآتية: Sbaglio "زباليو"، Sveglia "زفاليو"، أما بخلاف ذلك فينطق سينا كما في الألفاظ الآتية: "Ascoltare" تلفظ "أسكولطاري" لأن صامت السين "S" إذا وقع بين صامت ساكن وصائت متحرك، والعكس صحيح بالنسبة لصائت الزاي "Z" في صوتيات اللغة الإيطالية أحياناً ينطق زايا وأحياناً أخرى ينطق سينا، كما في المثال التالي Attenzione تلفظ "أتنسيوني"، فالمتعلم نقل هذا المفهوم النطقي من لغته الأم وحاول تطبيقه في أدائه في اللغة الثانية فوقع في هذا الخطأ وهو إبدال السين زايا، وعليه تكون العوامل الثلاثة التي ساهمت في هذا الصنف من إبدال صامت آخر هي ثلاثة عوامل:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.
- تعرض المتعلم لمدخلات مسموعة.
- نقل مفاهيم وعادات صوتية من اللغة الأم.

¹- Anna Wentlent, A Guidebook For The International Phonetic Alphabet, 2014 By Alfred Music P.O. Box 10003 Van Nuys, CA 91410-0003. Printed In USA, P47 .

²- Ibid. P57.

5.1. إبدال الطاء تاء: ومن أمثلته كلمة "طَالِيَّة" لفظت **تَالِيَّة**، وكلمة "عُطَّلَة" لفظت "أَوْثَلَة"، وكلمة

"مَطْعَم" لفظت "المَطْعَم"، وكلمة "البَطَاقَة" لفظت "البِتَاكَة"، وكلمة "مِسْطَرَة" لفظت "مِسْتَرَة"، كلمة "القِطْعَة" لفظت "القِئَة"، وهذا الصنف من الأخطاء كانت نسبة تكراره كبيرة نوعا ما، حيث احتل المرتبة الثانية بعد أخطاء إبدال القاف كافا، وبلغت نسبته في المستوى الأول 19%، 14% في المستوى الثاني، و13% في المستوى الثالث من مجموع أخطاء إبدال صامت بآخر في كل مستوى، وهذا الخطأ أيضا يصنف من بين أخطاء تقارب المخارج والإبدال في الصفات، حيث أن صامتي الطاء والتاء متقاربين من حيث المخارج والصفات، فمخرج الطاء عند القدامى هو طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، ومخرج التاء هو طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا، أما عند المحدثين فكلتا الصامتين مخرجهما واحد وهو أسناني لشوي، ومن حيث الصفات فالطاء صوت جهري شديد مستعل مطبق مُصَمَّت مقلقل، وأما التاء فهي صوت مهموس شديد مستغل منفتح مُصَمَّت، وعلماء الأصوات يعتبرون أن الطاء هي المقابل المفخم للتاء "والمتفق عليه الآن أن الطاء هو النظير المفخم للتاء (لا الدال) وهو مهموس، وأن الضاد هو النظير المفخم للدال (وهو مجهور)"¹، فالتعلم إذا أنزل لسانه قليلا حين ينطق بصامت الطاء يفقد هذا الأخير بعض صفاته القوية مثل صفات الإطباق والاستعلاء والجره ويستبدلهم بصفات الانفتاح والاستفال والهمس، وبذلك نسمع المتعلم تلفظ بالتاء بدل الطاء.

ولا شك أن المتعلم حين وقع في هذا الخطأ الصوتي كان قد تعرض لمدخلات مسموعة، ولو أنه تلقى مدخلات مكتوبة لكان سيدرك الفرق بين الطاء والتاء من خلال الرسم الكتابي للصامتين، ولا يمكنه أن يقوم بالإبدال بين هذين الصامتين، لأن صامتي التاء والطاء متعود على نطقهما في لغته الأم، ونحن قلنا سابقا أن الإبدال يكون من صامت غير موجود في لغة المتعلم الأولى نحو صامت يكون موجودا حتما فيها، ولكن في هذا الصنف وقع الإبدال من الطاء إلى التاء وهما موجودان في لغته الأم، ولكن لماذا وقع الإبدال من الطاء نحو التاء ولم يحدث العكس أي من التاء إلى الطاء؟

وربما الجواب نجده في صوتيات اللغة الإيطالية فصامت التاء والطاء في اللغة الإيطالية يرمز إليهما برمز واحد وهو "T"، والطالب الإيطالي لا يوجد عنده فرق بين الطاء والتاء في لغته الأولى، فهو يعتبرهما صوت واحد ولكن فقط هناك تاء قوية أو مفخمة، وتاء ضعيفة أو مرققة، وما يميز بينهما هو الصائت المتحرك الذي يأتي بعد التاء "T"، فإذا أعقبتها الصوائت المتحركة "E" "I" تُلفظ مثل التاء العربية مثل ما نجده في الكلمات الآتية: "Tempo"

(1) كمال بشر، مرجع سابق، ص180.

تَيْنُو "Settimana" سِيْتِيْمَانَا، أما إذا أعقبها بقية الصوائت المتحركة "A" أو "O" فَيُنْطَق به مثل الطاء العربية مثل ما نجده في الأمثلة التالية: **Stato** "سَطَّاطُو"، **Passato** "بَصَّاطُو"، **Fatto** "فَاطُو"، **Andata** "أَنْدَاطَا".

فالمتعلم الإيطالي للغة العربية قام بنقل هذه العادة النطقية من لغته الأم وحاول استعمالها أثناء أدائه باللغة العربية فوقع في هذا الخطأ من إبدال صامت بآخر، والدليل على ذلك أنه لم يقم أبداً بإبدال التاء طاء بل يفعل العكس دائماً، لأنه يعرف فقط صوت واحد في لغته الأم هو التاء أو "T"، ولا يدرك أن هذا الصامت إذا كان مفخماً صار له رمز كتابي خاص في اللغة العربية يسمى الطاء، وله تأثير كبير في التفريق الدلالي بين الكلمات العربية، ومن خلال ما سبق يمكن حصر ثلاثة عوامل رئيسة ساهمت في حدوث هذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بآخر وهي كالآتي:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.

- تعرض المتعلم لمدخلات مسموعة.

- نقل مفاهيم وعادات صوتية من نظام اللغة الأم.

6.1. إبدال الصاد سيناً: ومن أمثلته كلمة "الصِّغَار" لفظت "السِّغَار"، وكلمة "الصُّور" لفظت "السُّور"، وكلمة "الفُرْصَة" لفظت "الفَرَسِي"، كلمة "التَّحْصِيل" لفظت "التَّكْسِيل"، وكلمة "الشَّخْصِيَّة" لفظت "الشَّخْصِيَّة"، وكلمة "الفُرْصَة" لفظت "الفُرْسَة"، وكلمة "أَصْدِقَائِي" لفظت "أَسْدِكَائِي"، وهذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بصامت آخر احتل المرتبة الثالثة من حيث عدد تكرارات أخطاء إبدال صامت بآخر في جميع المستويات بعد أخطاء إبدال القاف كافاً، وأخطاء إبدال الطاء تاء، وكانت نسبة تكراره في المستوى الأول 6%، المستوى الثاني 6%، وفي المستوى الثالث 13% من مجموع أخطاء إبدال صامت بآخر في كل مستوى، وهذا الصنف من الإبدال يشبه الإبدال السابق أي إبدال الطاء تاء فإذا كانت الطاء هي النظير المفخّم للتاء فإن الصاد هي النظير المفخّم للسين.

فالتقارب بين مخرجي السين والصاد يعد من العوامل الرئيسة المساعدة على حدوث أخطاء الإبدال بين هذين الصامتين، وإذا كان مخرج الصاد والسين عند القدامى هو مما بين الثنايا وطرف اللسان¹ فمخرجها واحد، وعند المحدثين مخرجها واحد أيضاً فهو أسناني لشوي²، ولكن الاختلاف بينهما فقط في بعض الصفات، فصامت الصاد هو صوت مهموس رخوي مستعل مُطْبَق مصمت صفيري، والسين صوت مهموس رخوي مستفل منفتح مُصَمَّت

(1) انظر كمال بشر علم الأصوات، ص 187.

(2) انظر أحمد المختار دراسة الصوت اللغوي، ص 321.

صغيري، فهما فقط يختلفان في صفتي الاستعلاء والاستفال، والإطباق والانفتاح، ولهذا اعتبرت الصاد هي المقابل المفخم للسين، فيكفي المتعلم أن ينزل بلسانه قليلا عن الحنك الأعلى لتذهب صفتان قويتان من صفات الصاد وهما الإطباق والاستعلاء لتحل محلها صفتا الانفتاح والاستفال لينطق المتعلم بالصوت سينا بدلا من الصاد.

ولكن التقارب في المخارج والإبدال في الصفات ليس هو العامل الوحيد المساعد على حدوث هذا النوع من إبدال الصوامت لدى متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، ولعل المتعلم كان قد تعرض لمدخلات مسموعة الشيء الذي يجعله لم يميز جيدا بين صوتي الصاد والسين وهو يتلقى تلك المدخلات من خلال مهارة الاستماع، ولو أنه كان يقرأ من نص مكتوب كان سيدرك حتما الفرق بين الصامتين من خلال رسمهما الكتابي، ولا يمكنه أن يقوم بالإبدال بين هذين الصامتين، ولكن لماذا وقع الإبدال من الصاد نحو السين؟ ولم يحدث العكس أي من السين نحو الصاد إلا مرة واحدة فقط، وهو أمر شاذ لا يمكننا القياس عليه، وقبل ذلك نحن نعلم أن صوت السين موجود في الأبجدية الإيطالية ويرمز له ب بالرمز "S" ويلفظ "أسا" "ESSE"، فماذا عن صوت الصاد؟ هل هو موجود في اللغة الإيطالية كلغة أولى للمتعلمين أم هو غير موجود؟

ومن خلال محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات سنكتشف العامل الثالث المساعد على حدوث هذا الصنف من إبدال الصوامت بين المتعلمين الإيطاليين للغة للعربية، فالصاد كصوت موجود في اللغة الإيطالية من خلال الممارسة والمتعلم الإيطالي متعود على نطقها، وإن لم تستقل برسم كتابي خاص بها، فهي تشترك مع السين في الرسم بل هي سين مفخمة، وقول علماء الأصوات العربية بأن الصاد هي المقابل المفخم للسين يَنْطَبِقُ على ما هو موجود في اللغة الإيطالية، فقط في اللغة العربية يوجد رمز خاص بالسين المفخمة وهو رمز الصاد، ورمز خاص بالسين المرققة وهو رمز السين، أما في اللغة الإيطالية فرمز السين المفخمة والسين المرققة واحد، ولكن الذي يُمَيِّز بينهما هو الصائت الذي يأتي بعدهما، فإذا جاء بعد صامت السين "S" صوائت مثل "I" "E" أو كانت في بداية الكلمة وبعدها صامت متحرك تُلفظ مثل السين العربية المرققة، مثل ما هو في الكلمات الإيطالية التالية: **Settimana** "سِيْتِمَانَا"، **Stato** "سُطَاتُو"، **Signorina** "سِينِيُورِينَا"، **Prossima** "برُوسِمَا"، وأما إذا جاء بعده صوائت مفخمة مثل "O" "A"، فتتطق مثل الصاد العربية مثل ما نجده في الكلمات التالية: **Sole** "صُولِي"، **Sofferto** "صُوفَرْتُو".

فالمتعلم الإيطالي للغة العربية قام بنقل هذا المفهوم الصوتي أو العادة النطقية من لغته الأم وحاول توظيفهما أثناء أدائه باللغة العربية فوقع في هذا الخطأ من إبدال صامت بآخر، كما وقع له تماما حين أبدل الطاء تاء، ومنه ندرك لماذا يقوم المتعلم الإيطالي للغة العربية بإبدال السين صاد؟ ولم يفعل العكس إلا في حالة واحدة فقط حين أبدل الصاد سينا، لأنه يعرف فقط صوت واحد في لغته الأم هو السين "S"، ولا يدرك أن هذا الصامت إذا كان

مفحماً صار له رمز كتابي خاص في اللغة العربية يسمى الصاد، وله تأثير كبير في التفريق الدلالي بين الكلمات العربية، كما نجد فيه فيما بين هاتين الكلمتين "صور" و "سور"، فالأولى قد تشير إلى الصور الفتوغرافية والصور المرسومة، والثانية تشير إلى السور القرآنية.

ومن خلال ما سبق يمكن حصر ثلاثة عوامل رئيسة ساهمت في حدوث هذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بآخر وهي كالآتي:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.

- تعرض المتعلم لمدخلات مسموعة.

- نقل مفاهيم وعادات صوتية من نظام اللغة الأم.

8.1. إبدال الظاء ذالاً: من أمثله كلمة "ظَهْرِي" لفظت "ذَهْرِي"، وكلمة "تَظْهَر" لفظت "تَذْهَر"، وكلمة "فَنَظَر" لفظت "فَنَذَر"، وكلمة "وَضِيفَة" لفظت "وَذِيفَة"، وهذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بصامت آخر كانت نسبة تكراره ضعيفة في جميع المستويات حيث قدرت بـ 2% في كل مستوى، ولا شك أن تقارب المخارج والإبدال في الصفات هو العامل الأول الذي ساعد على حدوث هذا النوع من الإبدال بين هذين الصامتين، فمخرج الظاء والذال هو مخرج واحد، واتفق في ذلك علماء الأصوات القدامى والمحدثين، وهو عند القدامى طرف اللسان مع أطرف الثنايا العليا، وعند المحدثين فمخرجهما أسناني لثوي، أما من حيث الصفات فالظاء صوت جهري رخوي مستعل مطبق مصمت، والذال صوت جهري رخوي مستفل منفتح مصمت.

وهما بذلك يتفقان في جميع الصفات إلا في صفتي الاستعلاء والإطباق للظاء وبها تتميز عن الذال المستفلة والمنفتحة، وعلماء الأصوات يعتبرون أن الظاء هي المقابل المفخم للذال، وينقل إبراهيم أنيس عن ابن جني عن سيويه في كتابه أنه قال "لولا الإطباق لصارت الظاء دالا والصاد سينا، والظاء ذالاً"¹، فيكفي المتعلم الإيطالي للغة العربية أن ينزل بلسانه قليلاً عن مخرج الظاء لينطقها ذالاً، حيث تتحول إلى ظاء مرققة إذ تفقد حينها صفتين قويتين، هما صفتا الاستعلاء والإطباق، ويكسب الصوت صفتين ضعيفتين هما الاستفال والانفتاح وبذلك تتحول الظاء المفخمة إلى ذال مرققة.

ولا شك أن المتعلم حين وقع في هذا الخطأ الصوتي كان قد تعرض إلى مدخلات مسموعة، الشيء الذي وضعه في التباس أهو سمع ذالاً مرققة أم ظاء مفخمة؟ خاصة وأنه لا زال لم تتكوّن لديه مهارة سماع قوية في اللغة العربية المستهدفة بالتعلم، خاصة إذا كان الطرف الذي يُقدّم هذه المدخلات لا يُقيّم بالا لإعطاء كل صوت صفاته

(1) إبراهيم أنيس، مرجع سابق، ص 63.

الخاصة به مراعاة لحاجة المتعلم لذلك، سواء كان هذا الطرف معلما أو ناطقا أصليا، فلا تكاد تُمَيِّز من خلال أدائه الصوتي بين ظاء مفخمة ومطبقة وبين ذال مرققة ومنفتحة.

وهناك عامل ثالث بالإضافة إلى عاملي تقارب المخارج والإبدال في الصفات، وتعرض المتعلم مدخلات مسموعة، ساهم في حدوث هذا الصنف من إبدال الصوامت، وهذا العامل شبيه بالذي مرّ بنا مع الإبدالات السابقة المشابهة، وهو نقل مفاهيم وعادات صوتية من نظام اللغة الأم، ولكن في حالة الإبدال بين الظاء والذال فالمتعلم لم ينقل من لغته الأم تحديدا، ولكنه نقل من لغة ثانية تعلمها قبل اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أيضا، لأن المقصود باللغة الثانية هي أيّ لغة تعلمها المتعلم بعد لغته الأم، سواء كانت اللغة الثانية أو الثالثة أو العاشرة، وهنا المتعلم الإيطالي للغة العربية قام بنقل مفاهيم وعادات صوتية من اللغة الإنجليزية باعتباره تعلمها قبل اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة السابقة للمرحلة الجامعية التي يتعلم فيها اللغة العربية.

فصامتي الذال والطاء لا يوجدان في اللغة الإيطالية، ولكنهما موجودان في اللغة الإنجليزية كأصوات مركبة أو مدججة English Diphthongs من صامتين مثلا كلمة "The"، و "This"، فهي تلفظ مثل الذال "ذو" و "ذيس" رمزها الصوتي [ð] وكما في هذه الكلمات أيضا ينطق الصوت المركب مثل الذال العربية، **They ,These Mother**، لأن **Brother, Weather ,Breathe ,Bathe Other, There, Either Bother, Smooth , With , Clothes**، لأن صوت الذال في الإنجليزية يتكون من صامتي "T" و "H" مع إضافة أحد الصوائت المتحركة المرققة "E" أو "I"- هذه القاعدة جزئية ولا تشمل جميع الكلمات الإنجليزية-، أما إذا أضفنا لهما بقية الصوائت المتحركة المفخمة الأخرى مثل "A" أو "O" فيُلفظ ظاء، وإن صح التعبير ذالا مفخمة كما في الأمثلة التالية: "That" تلفظ "ظات".

فالمتعلم الإيطالي قام بنقل مفاهيم صوتية أو عادات نطقية اكتسبها في مراحل سابقة ليس في لغته الأم، بل من خلال اكتسابه لغة ثانية أخرى وهي هنا اللغة الإنجليزية، وعندما حاول نطق الظاء في اللغة العربية وجد صعوبة في نطقها لأنها لا توجد في لغته الأم، فلجأ إلى الصوت الأقرب مخرجا والذي قد يكون متعودا على نطقه، وهنا وجد ما ما يشبهه في اللغة الإنجليزية والذي هو متعود على نطقه حتما، وإن لم يكن بنفس سهولة الصوامت الموجودة في لغته الأولى، وهنا وجد الصوت المركب في الإنجليزية والذي يرمز له بالرمز [ð] وهو المقابل للصوت الذال العربي.

ولكن يبقى السؤال المطروح لماذا أُنْبدل المتعلم الإيطالي الظاء ذالا؟ ولم يتم بالإبدال العكسي أي إبدال الذال ظاء، رغم أننا قلنا سابقا أن الظاء موجودة أيضا كصوت في اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى صوت الذال وقدمنا أمثلة،

وأكدنا أن هذا الإبدال مصدره النقل من اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مكتسبة قبل اللغة العربية، والتي يحاول المتعلم الإيطالي تعلمها واكتسابها كلغة ثانية أخرى بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، وهنا السبب يعود إلى عاملين أساسيين: الأول أنه في اللغة الإنجليزية لا يوجد فرق بين الصوتين الذال المرققة في كلمة "The" والذال المفخمة (الطاء) في كلمة "That"، فهما يعتبران صوت مركب واحد، وكذلك من حيث الكتابة الصوتية العالمية فهما لا يفرقون بين الذال المرققة والذال المفخمة ويجمعهما رمز واحد في الكتابة الصوتية العالمية International Phonetic Alphabet، وهو رمز الذال المرققة [ð] ولا يوجد رمز خاص بالطاء أو الذال المفخمة الموجودة في كلمة "That"، والمتعلم هنا نقل هذا المفهوم من اللغة الثانية (اللغة الإنجليزية) السابقة للاكتساب للغة الثانية الأخرى والتي هي قيد الاكتساب أي اللغة العربية، وعندما حاول استعمال هذا المفهوم في العربية وقع في هذا الخطأ، لأن الذال العربية المفخمة (الطاء) لها رسم خاص وفرق دلالي في الكلمات التي تكون فيها يختلف عن دلالة الذال المرققة.

من خلال ذلك ندرك لماذا قام الطالب الإيطالي بإبدال في اتجاه واحد لأنه اعتمد على معرفته السابقة في اللغة الإنجليزية، فالذال المرققة والمفخمة صوت واحد في هاتيه اللغة، وليس صوتين مختلفين كما هو في اللغة العربية فأبدل الطاء ذالا لأنه أبدل ما يعرفه مسبقا.

ومن خلال ما سبق يمكن حصر ثلاثة عوامل رئيسة ساهمت في حدوث هذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بآخر وهي كالآتي:

- تقارب المخارج والإبدال في الصفات.
- تعرض المتعلم لمدخلات مسموعة.
- نقل مفاهيم وعادات صوتية من نظام لغة ثانية اكتسبت قبل اللغة العربية.

2. الإبدال الناتج عن تقارب الرسم الكتابي مع تلقي مدخلات مكتوبة

هذا الصنف من الإبدال قليل التواتر في أخطاء المتعلمين الإيطاليين للغة العربية، حيث لا تتعدى نسبته 1% في أغلب الحالات، وأسفرت عملية تصنيف الأخطاء عن وجود ستة أصناف فرعية منه وهي كالآتي: إبدال الهاء ميما، وإبدال النون باء، وإبدال الباء نونا، إبدال التاء ياء، وإبدال الياء تاء، إبدال التاء نونا وسنحاول تحليل كل صنف على حدى والبحث عن الأسباب والعوامل المساعدة على حدوثه:

1.2. إبدال الهاء ميما: مثل الإبدال الحاصل في هذا الخطأ في كلمة "الأزهار" لفظت "الأزهر"، حيث أبدل المتعلم الإيطالي للغة العربية الهاء ميما، وهذا الصنف قليل التواتر بين المتعلمين الإيطاليين للغة العربية، بل وُرد مرة واحدة فقط في أخطاء المستوى الثالث، وسبب الإبدال هنا يبدو غريبا نوعا ما، لأن صامت الميم وصامت الهاء

متباعداً جداً من حيث المخرج، ولا يوجد أي تقارب آخر بينهما الذي غالباً ما يسبب الأخطاء الصوتية، وانطلاقاً من أن الصامتين الهاء والميم موجودان في اللغة الإيطالية (صامت الهاء H موجود في اللغة الإيطالية كرمز كتابي، وليس كصوت)¹ M-H وينطقان على التوالي "أماً" و"أكّا"، والطالب الإيطالي يستطيع نطق هذين الصامتين بسهولة ولا توجد لديه مشكلة مع هذين الصوتين سواء من حيث المخرج أو من حيث الصفات، ومن خلال ما سبق يبقى التساؤل مطروحاً لماذا لفظ المتعلم الإيطالي الهاء ميماً؟ وبعد مناقشتنا للمشكلة مع الأستاذة الدكتورة مانويلا جيولفو باعتبارها المشرفة على قسم اللغة العربية في ذات الجامعة، تبين أن هذا الخطأ الصوتي هو إنتاج أو إخراج Output لمتعلم كان قد تعرض لمدخلات مكتوبة Written Input، أي أنه كان يقرأ من مكتوب، والخطأ هو نتيجة لتشابه الرسم الكتابي لصامتين الهاء والميم "ه-م".

فالمتعلم وقع عليه الالتباس من خلال تشابه أو تقارب الرسم، ومن هنا يمكن تمييز نوعين أساسيين من الأخطاء الصوتية أولاً: الناتجة عن تقارب المخرج، وثانياً: الناتجة عن تقارب الرسم، فالأول يسبب الأخطاء الصوتية التلفظية المجردة، والثاني يسبب الأخطاء الصوتية الناتجة عن القراءة من مكتوب، وعليه يكون سبب الإبدال بين الهاء والميم هو التقارب في الرسم الكتابي لهذين الصامتين، لأنه لا يوجد تقارب آخر بينها سوى ذلك، ويمكن اعتبار إبدال النون بـاء، وإبدال الباء نوناً، وإبدال التاء ياء، وإبدال الياء تاء، وإبدال التاء نوناً، ضمن هذا الصنف الذي يسببه تقارب الرسم مع تلقي مدخلات مكتوبة:

2.2. إبدال النون بـاء وإبدال الباء نوناً: ومثاله إبدال كلمة "المَصَانِع" لفظت "المَصَابِع"، وكلمة "أَبْوَاب" لفظت "أَنُوب"، وكلمة "المَصِيغَات" لفظت "المَصِيَّات"، وكلمة "المَصِيغَات" لفظت أيضاً "المَصِيغَات"، وسبب الإبدال هنا يعود إلى تقارب الرسم، ويبدو أن المتعلم كان يقرأ من نص مكتوب، فصامت النون وصامت الباء متباعدين من حيث المخرج فمخرج النون عند القدامى هو طرف اللسان بينه وبين الثنايا العليا²، وعند المحدثين فهي أسنانية لثوية، أما مخرج الباء عند القدامى فهو ما بين الشفتين وعند المحدثين عُذَّت من الأصوات الشفوية كذلك، كما أنهما متباعدين من حيث الصفات، حيث أن النون صامت جهري متوسط مستفل منفتح مُدَلَّق، والباء صامت جهري شديد مستفل منفتح مُدَلَّق مُقَلَّل، ولا يوجد تقارب بينها سوى الرسم الكتابي والطالب الإيطالي قد يلتبس عليه هذا التشابه الذي لا يميّزه إلا موضع النقطة فوق أو تحت الحرف، فهذا الخطأ مرتبط بالرسم الكتابي والقراءة من مكتوب.

¹ سنقول بالتفصيل في هذا الأمر في المبحث الخاص بالحذف وفي عنصر حذف الهاء في القادم من البحث.

(2) كمال بشر، مرجع سابق، ص 183.

3.2. إبدال التاء ياء وإبدال الياء تاء: ومثاله كلمة "حَتَّى" لفظت "حَيَّ"، وكلمة "الْأَسِيمَا" لفظت

"الْأَسِيمَا"، وسبب الإبدال هنا يعود إلى تقارب الرسم وتلقي الطالب الإيطالي لمدخلات مكتوبة، حيث وقع التباس لدى المتعلم حين كان يقرأ من نص مكتوب في النقطتين التي تحت أو فوق الحرف، وفي اللحظة التي يكون فيها المتعلم يمارس عملية القراءة قد يتوهم أن الحرف الذي فوقه نقطتان ينطق ياء أو العكس، ويعتبر هذا هو التقارب الوحيد بين هاذين الصامتين إذ أنهما متباعدين من حيث المخرج، بحيث تخرج التاء ما بين طرف اللسان وأصول الثنايا العليا، وهي عند المحدثين أسنانية لثوية، أما الياء فمخرجها وسط اللسان مع ما يقابله من الحنك الأعلى، وهي عند المحدثين صوت غاري، كما أنهما من حيث الصفات أيضا صامتين متباعدين إذ يعد صامت التاء صوت جهري شديد مستفل منفتح مصمت، وتُعد الياء صوت جهري رخوي مستفل منفتح مصمت.

وإذا عُدنا إلى الاستنتاج السابق بأنَّ هناك ثلاثة عوامل أساسية موجودة في اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم، وهنا نقصد بها اللغة العربية تساعد المتعلم على الوقوع في أخطاء إبدال صامت بآخر وهي تقارب المخارج، وتقارب الصفات، وتقارب الرسم الكتابي، وفي هذا الإبدال الذي بين أيدينا تَوَفَّرَ عاملاً واحداً فقط وهو تقارب الرسم الكتابي ولا يوجد أي تقارب آخر بينها.

4.2. إبدال التاء نونا: ومثاله كلمة "انْخَذَ" لفظت "انْخَذَ"، وهذا الصنف مثله مثل بقية الأصناف

السابقة، فهو يعود إلى تقارب الرسم الكتابي العربي للصامتين التاء والنون، وتعرض المتعلم لمدخلات مكتوبة، الشيء الذي جعله يقع عنده التباس وخلط بين رسمين متشابهين لا تفرق بينها سوى نقطة زائدة فوق أحدهما، فتقارب الرسم الكتابي هو العامل الوحيد والمشارك بين هذين الصامتين الذي يسبب الالتباس والتوهم لدى المتعلم الإيطالي، باعتبار أن التاء والنون من حيث المخارج متباعدتين إذ أن التاء مخرجها طرف اللسان مع ما يقابله من أصول الثنايا العليا، فهي صامت أسناني لثوي، في حين أن مخرج النون هو طرف اللسان وما فوق الثنايا فهي صامت لثوي، فالنون قريبة من اللام والراء وبعيدة عن التاء.

والواقع أن هذه الأصناف الفرعية الستة من أخطاء إبدال صامت بآخر يجمعها السبب المساعد على حدوثها وهو التقارب الشديد في الرسم الكتابي بينها، ووجود شرط مصاحب لحدوثها وهو تعرض المتعلم لمدخلات مكتوبة، وأما الشيء الآخر الذي يجمعها أيضا فهو وجود هذه الصوامت في لغة المتعلم الأولى (اللغة الإيطالية)، ووجودها أيضا في اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم والاكتساب (اللغة العربية).

3. أخطاء تعود إلى تقارب المخارج وتقارب الرسم الكتابي مع تلقي مدخلات مكتوبة

1.3. إبدال الدال ذالا: هذا الخطأ يحدث في حالة ما إذا استعمل المتعلم صفات أضعف من صفات الدال فإنه سينزل بلسانه إلى مخرج الدال وهو ما يبرر أخطاء "إبدال الدال ذالا"، مثل ما نجده في الأمثلة التالية: كلمة "مُدِير" لفظت "مُدِير"، وكلمة "نَادِرًا" لفظت "نَادِرًا"، وهذا النوع من الأخطاء نادرا جدا بين متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، حيث لم نعر سوى على هذين الخطئين في المستويات الثلاث، واحد في السنة الثانية والآخر في السنة الثالثة، لكن بالنسبة لهذا الخطأ لا يرتبط فقط بتقارب مخرجي الدال والذال، ولكن حسب تفسير الأستاذة المشرفة على العملية التعليمية في ذات الجامعة التي أخذت منها العينة، فإن المتعلم حين وقع في هذا الخطأ الصوتي فإنه كان يقرأ من نص مكتوب، فهذا الخطأ إذاً مرتبط بأربعة عوامل أساسية ساهمت جميعا في حدوثه وهي: تقارب المخارج، وتقارب الصفات، وتقارب الرسم، والقراءة من مكتوب، لأن الدال والذال لا يختلفان رسماً إلا في النقطة التي ترسم فوق الدال لتصبح ذالا.

2.3. إبدال الدال دالا: ومثاله لفظة "ذَلِك" نطق "ذَلِك" هذا الخطأ يصنف أيضا مع الأخطاء المرتبطة بتقارب الرسم والقراءة من مكتوب، ومرتبطة أيضا بتقارب المخارج والإبدال في الصفات، وهنا لسان المتعلم ينزل من مخرج الدال النطعية، والذي هو طرف اللسان مع ما يليه من أصول الشايات العليا، إلى مخرج الدال اللثوية والذي هو طرف اللسان مع ما يليه من أطراف الشايات العليا، فالصامتان الدال والذال متقاربان من حيث المخرج، أما من حيث الصفات فهما أيضا متقاربان، فصامت الدال جهري شديد مستغل مفتوح مصمت مقلقل، أما صامت الدال فهو جهري رخوي مستغل مفتوح مصمت، فهما يختلفان فقط في صفتي الشدة للدال والرخاوة للذال، كما تنفرد الدال بالقلقلة.

فيكفي المتعلم للعربية أن يُبدل صفة الشدة أو الرخاوة لتتحول الدال إلى ذال أو العكس، وإن كان المتعلم الإيطالي يقوم بهذه الإبدالات سواء في المخارج أو الصفات دون وعي منه، وهو يحاول ممارسة النطق بهذه اللغة الجديدة، وفي هذه الحالة يلعب تقارب الرسم بين هذين الصامتين عاملا مهما في ترجيح كفة الإبدال بينهما، كما أن المتعلم الإيطالي إذا كان يقرأ من نص مكتوب فهو قد يقع عنده التباس بين الرسم الكتابي للدال والذال فيقع في الخطأ، وعليه تكون العوامل المساعدة على حدوث أخطاء الإبدال بين هذين الصامتين هي: تقارب المخارج، تقارب الصفات، تقارب الرسم مع تلقي مدخلات مكتوبة أو مسموعة.

3.3. إبدال الضاد طاء: ومثاله لفظة "ضَلَّ" نطق "طَلَّ" هذا الإبدال مرتبط أكثر بتقارب الرسم والقراءة

من مكتوب، لأن رسم الضاد ورسم الطاء متقاربين وقد يحدث للالتباس والخلط بينهما خاصة عند متعلم العربية كلغة ثانية، كما أنّ هذا الخطأ مرتبط أيضا بتقارب المخارج والصفات، وكذا عدم وجود صامت الضاد في اللغة الأم للمتعلم، مع وجود صامت الطاء فيها استعمالا لا رسما، كما بينّا ذلك من قبل في أخطاء إبدال الطاء تاء، فعدم وجود صامت الضاد في لغة المتعلم الأولى أي اللغة الإيطالية يجعلها صوتا غريبا عليه، وهو غير متعود على نطقه، ويحتاج إلى تدريب طويل ليتمكن من تلفظه بشكله السليم، وعندما يُعْجَز المتعلم على نطقه بشكله السليم ينطقه طاء أو دالا لأنهما هما الأقرب إليه من حيث المخرج، وإن كان للدال أفضلية تقارب المخرج وللطاء أفضلية تقارب الرسم الكتابي، وعليه تكون العوامل المساعدة على حدوث هذا الصنف الفرعي من أخطاء إبدال صامت بآخر هي خمسة عوامل: تقارب المخارج، إبدال الصفات، تقارب الرسم الكتابي، تلقي مدخلات مكتوبة أو مسموعة، عدم وجود صامت الضاد في لغة المتعلم الأولى.

4. عوامل أخطاء الإبدال بين المتشابهات رسما (الجيم والخاء والحاء):

1.4. إبدال الحاء خاء: تكرر هذا الخطأ ستة عشر 16 مرة وهو يستحوذ على النسبة الأكبر بين أخطاء

الإبدال في هذا النوع من هذه المتشابهات رسما، فصامت الحاء تَعْرَضُ للحذف أكثر من تعرضه للإبدال، وما نجده من حالات الإبدال كان في السنة الأولى ليسانس، ووردت نسبة كبيرة من أخطاء الإبدال في إنتاج صوتي لطالبة واحدة، ولكن وردت أيضا في السنة الثانية والسنة الثالثة عند طلبة إيطاليين ولكن بنسبة أقل وأمثلة: "البَارح" لفظت "البَارخ"، "المِصْبَاح" لفظت "المِصْبَاخ"، "صَبَاح الخير" لفظت "صَبَاح الخير"، "صَخْن" لفظت "صَخْن"، "لَوَحَات" لفظت "لَوَحَات"، "تَحْتَاج" لفظت "تَحْتَاج"، "الخُفُول" لفظت "الخُفُول" "رُوحْنَا" لفظت "رُوحْنَا"، وبعد البحث وجدنا أن هذه الطالبة هي من أصل أوكراني وهي بذلك متأثرة بلغتها الأم أي اللغة الأوكرانية حيث يوجد هذا الصامت (الخاء) فيها، ويرمز له كتابة ب الرمز x، والدليل على ذلك أنها أبدلت حتى الكاف خاء مثل إبدالها كلمة "مَكْتَبَة" نطقها "مَخْتَبَة"، وعكس ما نجده عند بقية المتعلمين الناطقين باللغة الإيطالية التي لا تحتوي على هذا الصامت، وهي اللغة الأم لجل المتعلمين.

وهذا ما يفسر انحصار نسبة الإبدال التي تصيب الحاء وارتفاع نسبة الحذف التي تصيبها أيضا (سنثبت هذا لاحقا في تحليل أخطاء الحذف)، بمعنى آخر أن الإبدال يكون نحو الصوامت الموجودة في اللغة الأم، وهو الحال مع الطالبة الأوكرانية، فإن لم يجد الطالب صامتا يبدل إليه في لغته الأم، فإنه يقوم بحذفه وهو الحال مع المتعلم الإيطالي

مع صامت الحاء الذي لا يوجد في لغته الأم الإيطالية، فحين لم يستطع نطقه بالشكل السليم لجأ إلى إبداله إلى الصامت الأقرب وهو صامت الخاء، والذي يجب أن يكون موجودا في لغته الأم، وحين لم يجد هذا الصامت في لغته الأم لجأ إلى حذفه نهائيا، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة الحذف التي أصابت صامت الحاء، عكس الطالبة التي أصلها من أوكرانيا، فهي حين لم تستطع نطق الحاء التي لا توجد في لغتها الأم، لجأت إلى الصامت الأقرب مخرجا في لغتها الأولى فوجدت الخاء، وهو ما يفسر هذا الإبدال الذي وجدناه في أدائها الصوتي دون بقية المتعلمين فهي أبدلت الحاء خاء ولم تحذفها، ومن خلال هذا التحليل يمكن أن تستنتج أن الإبدال يكون من الصوامت التي توجد في اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم ولا توجد في لغة المتعلم الأولى نحو صوامت موجودة في لغة المتعلم الأولى، فإن لم تكن موجودة يقوم المتعلم بحذفها.

2.4. إبدال الخاء حاء: ومن أمثله كلمة "الخسارة" لفظت "الحسرة"، وسبب الإبدال في هذا الصنف يعود إلى تقارب الرسم مع القراءة من مكتوب، كما يمكن أن يعود إلى تقارب المخارج بين الصامتين الخاء والحاء مع تلقي مداخلات مسموعة، لأن هذين الصامتين مخرجهما الحلق، وإن اختلفا في بعض الصفات فالحاء صامت مهموس رخوي مستقل منفتح مصمت، أما الخاء فهي صامت مهموس رخوي مستعل منفتح مصمت، فهما يختلفان في صفة واحد فقط وهي الاستعلاء والاستفال، وهنا الالتباس يمكن أن يقع على المتعلم الإيطالي أيضا من خلال السماع، بالإضافة إلى الرسم لأنه لا يميز بينها في حالة السماع لسببين رئيسيين: الأول لأن كلتا الصامتين لا يوجدان في أبجدية لغته الأم الإيطالية، والثاني لأنهما متقاربان مخرجا، فهو غير متعود عليهما نطقا وكذا سماعا، عكس الصامت الثالث المتشابه معهما في الرسم الكتابي وهو صامت الجيم، والذي يمكن للمتعلم الإيطالي تمييزه جيد لأنه أولا: موجود في لغته الأم، وثانيا: لأنه بعيدا عنهما مخرجا فمخرجه في وسط اللسان مع وسط الحنك الأعلى.

وعليه يمكن فصل إبدال الجيم عن إبدال الصامتين الآخرين اللذان يتشابهان معها ربما أي الخاء والحاء لسببين: الأول لوجود صامت الجيم في لغة المتعلم الإيطالي الأولى، والثاني بُعْد مخرجه عن مخرجي الخاء والحاء، ومن خلال ذلك تختلف العوامل المسببة لأخطاء الإبدال حسب كل صنف، فعوامل الإبدال الجيم إلى صامتي الخاء والحاء أو العكس تنحصر في الرسم الكتابي وتلقي مداخلات مكتوبة، لأن الطالب الإيطالي يميز صوت الجيم جيدا عن صوت الخاء والحاء، والالتباس فقط يمكن أن يقع من الرسم الكتابي، أما الإبدال بين الخاء والحاء فيمكن أن يقع من السماع بالإضافة إلى تقارب الرسم الكتابي والقراءة من مكتوب، كما يلعب تقارب المخارج بينهما عاملا أساسيا في الإبدال.

بعد أن ميّزنا بين هذه المتشابهات ربما من حيث عوامل حدوث أخطاء الإبدال بينها، هناك مؤشر هام يظهر لنا من خلال ملاحظة نسب تواتر كل صنف من أخطاء الإبدال بين هذه المتشبهات الثلاث، وهو ارتفاع نسبة الإبدال من صامت الحاء إلى صامت الخاء حيث تكررت 16 مرة عكس نسب الإبدالات بين الصوامت الأخرى من هذا الصنف من المتشابهات ربما (ج، ح، خ)، والأمر يعود لعدة عوامل أولها: أن الإبدال كان من صامت الحاء الذي لا يوجد في لغة المتعلم الأولى نحو صامت الخاء غير الموجود أيضا في لغة المتعلم الأولى، وهو الأمر الذي يتناقض مع ما قلناه من قبل من أن الإبدال يصيب الصوامت غير الموجودة في لغة المتعلم الأولى بحيث يكون الإبدال حتما نحو الصوامت الموجودة في لغته الأولى، وهنا صامت الخاء المبدل إليه لا يوجد في اللغة الإيطالية باعتبارها لغة المتعلم الأولى.

ولكن بعد تتبعنا لمصدر هذه الأخطاء وجدناه يعود لأداء إنتاجي أو مخرجات Output لمتعلمين ليسو من أصول إيطالية بل تعود أصولهم إلى إثنيات أوكرائية وعربية وإن كانوا قد ولدوا في إيطاليا، لكن يعرفون أيضا لغات أجدادهم سواء العربية أو الأوكرانية، وهم الذين يسمون ثنائيي اللغة المبكرين Early Bilinguals، وثنائية اللغة تشير إلى معرفة واستخدام لغتين أو أكثر من قبل فرد أو جماعة، من حيث المبدأ، هناك نوعان من ثنائيي اللغة: مبكرا ومتأخرا، "ثنائيو اللغة في وقت مبكر هم أولئك الذين يتعلمون أكثر من لغة واحدة قبل سن الرابعة، أي قبل الاكتساب الكامل (نسبيا) لغة أخرى"¹، قد تكون ثنائية اللغة المبكرة كاملة أو لا، وهذا يعني أن ثنائيي اللغة المبكرين Early Bilinguals قد يمتلكون معرفة ومهارات قوية في لغتين "قد ينتمي أو لا ينتمي ثنائيو اللغة المبكرين إلى جماعة متحدثين كبيرة يتم التحدث فيها بلغتين، قد يكبر الطفل المولود في برشلونة وهو يتحدث الإسبانية والكتالونية حيث يتم التحدث باللغتين في المجتمع"².

فثنائيي اللغة يكون عادة في بيئة لغوية تتزاحم فيها لغتين مثلا عندنا في الجزائر منطقة "الشاوية" يكتسب فيها الأطفال لغتين العربية والأمازيغية، وفي حالة المتعلم الإيطالي من أصول غير إيطالية فهو يتكلم اللغة العربية بإحدى لهجاتها إذا كانت أصوله عربية، أو اللغة الأوكرانية في البيت مع والديه وعائلته، وفي الخارج يتكلم اللغة الإيطالية لغة المجتمع والتعليم والبيئة التي يعيش فيها، فهذا النوع من المتعلمين ثنائيي اللغة المبكرين يمتلكون لغتين أولتين إن صح التعبير، اللغة العربية أو إحدى لهجاتها، وبالطبع فصامت الخاء موجود فيها بالإضافة إلى اللغة الإيطالية، أو اللغة الأوكرانية وصامت الحاء أيضا موجود فيها بالإضافة إلى اللغة الإيطالية.

¹- Bill Vanpatten And Alessandro G.Benati, Key Terms In Second Language Acquisition, P69.

²- Ibid, P69.

وهذا ما يؤكد استدلالنا من قبل أن الإبدال عند متعلم اللغة الثانية يكون من صامت غير موجود في اللغة الأم بصامت قريب من حيث المخرج من الصامت المبدل، والشرط الثاني هو أن يكون هذا الصامت المبدل إليه حتما موجود في لغته الأولى، وتبقى نسبة قليلة فقط من المتعلمين الذين أصولهم إيطالية ووقعوا في خطأ إبدال الحاء خاء فيعود السبب لتشابه الكبير بين الرسم الكتابي لهما، بالإضافة إلى صعوبة مخرج الحاء مقارنة بمخرج الخاء، فالتعلم الإيطالي يجد صعوبة مضاعفة في نطق الحاء مقارنة بالصعوبة التي يجدها في نطق الخاء.

3.4. إبدال الخاء جيما: ومن أمثله كلمة "المُخْلِصُونَ" لفظت "المَجْلِسُونَ" وهذا الإبدال ساهم فيه عاملان أحدهما تشابه الرسم الكتابي والقراءة من مكتوب، وهو حال أغلب الأخطاء التي تصيب الصوامت المتشابهة رسماً، وأما العامل الثاني وهو كما وَضَّحناه سابقاً حيث أن المتعلم الإيطالي للغة العربية إذا تعرض إلى مدخلات تحتوي على صوامت موجودة في اللغة العربية وغير موجودة في لغته الأم الإيطالية، ففي حالة أنه وجد صعوبة في نطق هذه الصوامت فَإِنَّهُ يحاول أن يُبدِّلها إلى الصامت الأقرب مخرجاً، بشرط أن يكون هذا الصامت المبدل إليه موجوداً في لغته الأولى، وهنا يعتبر صامت الجيم المبدل إليه هو الذي يتحقق فيه هذان الشرطان (الصامت الأقرب مخرجاً، والموجود في لغته الأولى).

فهو من جهة قريب نوعاً ما من مخرج الخاء باعتبار أن بقية الصوامت الأخرى القريبة مخرجها من مخرج الخاء كلها لا توجد في الإيطالية مثل القاف والحاء والهاء والغين والعين، باستثناء صامت الكاف الموجود في اللغة الإيطالية، ولكن الذي رجح كفة الإبدال هنا نحو الجيم الأبعد مخرجاً إذا قورن ذلك بمخرج الكاف الأقرب إلى مخرج الخاء، فذلك يعود إلى مساهمة العوامل الأخرى في ترجيح الإبدال إلى مخرج الجيم، عوض مخرج الكاف مثل الرسم الكتابي المتشابه بين الخاء والجيم وكذا أن الطالب كان قد تعرض إلى مدخلات مكتوبة أي أنه كان يقرأ من نص مكتوب.

4.4. إبدال الحاء جيما: مثاله "يَحْسِب" لفظت "يَجِب" ومنها أيضاً لفظة "يُحِب" نطقت "يَجِب" هنا الخطأ واضح فالطالب وقع عليه التباس في الرسم الكتابي للصامتين الحاء والجيم، وهو لا ريب كان إنتاجه الصوتي من مدخلات مكتوبة فهو كان يقرأ من مكتوب، والالتباس وقع عليه من رسم النقطة من عدم وجودها، والعامل الآخر هو وجود صامت الجيم في لغة المتعلم الأولى وعدم وجود صامت الحاء فيها.

5.4. إبدال الجيم خاء: ومن أمثله كلمة "النَّاتِج" لفظت "النَّاتِخ"، إذا وقع المتعلم الإيطالي للغة العربية في هذا النوع من الخطأ الصوتي أي يلفظ الجيم في مكان الخاء أو العكس فهذا حتماً أنه تلقى مدخلات مكتوبة فهو كان يقرأ من مكتوب، فهو لو تلقى مدخلات مسموعة يمكنه أن يقلدها مباشرة فيلجأ إلى كفاءته اللغوية

المكتسبة في اللغة العربية، ونحن نعلم أن هذا المتعلم لا يزال مبتدئاً فهو يعتمد على قدرته الذاتية في إعطاء الصوت الصحيح للرسم الذي أمامه، وهنا قد يقع عليه الالتباس بين رسمين متشابهين لا تفصل بينهما إلا موضع النقطة فوق أو تحت هذا الرسم، وهذا مصدر الخطأ بين هذين الصامتين المتشابهين رسماً المختلفين نطقاً، وعليه يمكن تصنيف هذا الخطأ من حيث العوامل المساعدة على حدوثه في خانة الأخطاء التي مصدرها تقارب الرسم مع تلقي مدخلات مكتوبة.

5. الإبدال الناتج عن التأثير باللهجة المتعلمة تزامناً مع تعليم العربية الفصحى

1.5. إبدال الظاء زايًا: ومن أمثلته "الْمَنْظَر" لفظت "الْمُنْزَر"، وكلمة "فَنْظَر" لفظت "فَنَازَر"، وكلمة "مَنْظَر" لفظت "مَنْزَر"، هذا الصنف من الأخطاء تكرر في كل مستوى مرة واحدة فقط، وعندما بحثنا في الأسباب والعوامل المساعدة على حدوثه، لم نجد أسباباً مقنعة فمن جهة المخارج فالصامتين الظاء والزاي بعيدين نوعاً ما، فالظاء تخرج من طرف اللسان وأطراف الشنايا، والزاي مخرجها طرف اللسان مع ما فوق الشنايا العليا وهي من الأصوات الأسلية أو أصوات الصفير بالإضافة إلى السين والصاد، ومن حيث الصفات فالظاء صوت جهري رخوي مستعل مطبق مصمت، والزاي صوت جهري رخوي مستفل منفتح مصمت صفيري، فالمتعلم حتى وإن قام بتفخيم الزاي فلن تصبح ظاء، وإن قام بترقيق الظاء فلن تتحول إلى زاي بل تصبح ذالا، ومن جهة تقارب الرسم الكتابي فرسم كل واحد منها يتميز عن الآخر ولا يمكن أن يقع التباس بينهما لدى المتعلم.

لكن ومن خلال حضورنا محاضرات الطلبة في جامعة اللغات والاتصال بميلانو وجدنا أن الطلبة لا يتعلمون اللغة العربية الفصيحة فقط، بل يتعلمون بعض اللهجات العربية وبالتحديد اللهجة السورية، ويسمون هذه اللهجات بالعربية المعاصرة، ويقوم برنامج تدريس اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال على تعليم بعض اللهجات العربية بالتوازي مع تعليم اللغة الفصحى، وهذا الاتجاه في تدريس اللهجات العربية بالتوازي مع تدريس العربية الفصيحة، ليس خاصاً بجامعة اللغات والاتصال فقط بل يشمل جميع الجامعات الإيطالية، وإنما تختلف فقط اللهجة المعتمدة في كل جامعة.

وعندما سألتُ الأستاذة مانويلا جيولفو وهي المشرفة على تدريس اللغة العربية في الجامعات الإيطالية عن السبب وراء هذا الاتجاه في تدريس العربية، قالت إنها تريد أن تُكوّن متعلماً إيطالياً يتحكم في اللغة الفصيحة ليقراً بها الصحف والكتب العربية ويطلع على الثقافة العربية بحاضرها وتراثها، كما أنها أيضاً تريد أن تُكوّن متعلماً إيطالياً يستطيع أن يتواصل مع مختلف الشعوب العربية بمختلف اللهجات العربية، لأن هذا الطالب أو خريج الجامعة

الإيطالي إذا سافر إلى أي بلد عربي فإنه لا يستطيع التواصل مع عامة الناس باللغة الفصحى، بل باللهجة العامية الخاصة بكل بلد عربي.

ومن خلال ذلك ندرك لماذا أبدل المتعلم الإيطالي للغة العربية الظاء زايًا متأثرًا ونقلًا من اللهجة السورية، حيث تنطق الظاء زايًا بالضبط كما جاء في الأخطاء حيث لفظت "الْمَنْظَر" لفظت "الْمَنْزَر"، وربما نجد إبدالات لها علاقة بهذا النقل من اللهجة المتعلّمة بالتوازي مع الفصحى مثل ما نجده إبدال الثاء تاء: كلمة "الثاني" لفظت "التاني"، وكذلك إبدال القاف همزة قطع: من أمثلتها كلمة "قَدِيمَة" لفظت "أَدِيمَة" وكلمة "قصر" لفظت "أَصْر"، ففي اللهجة السورية القاف تلفظ همزة قطع.

ومن خلال ما سبق يمكن حصر العوامل التي ساهمت في حدوث هذا الصنف من أخطاء إبدال صامت بآخر في عامل واحد فقط وهو:

- التداخل والنقل من لهجة عربية تُعلَّم بالتوازي مع تعليم الفصحى.

بعد انتهائنا من تحليل أخطاء إبدال صامت بآخر سنحاول أن نتقل إلى صنف آخر من أصناف الإبدال، وهو إبدال صائت قصير بآخر قصير وسنستهل ذلك بمقدمة إحصائية حول بيانات هذا الصنف:

رابعاً: إبدال صائت قصير بآخر قصير

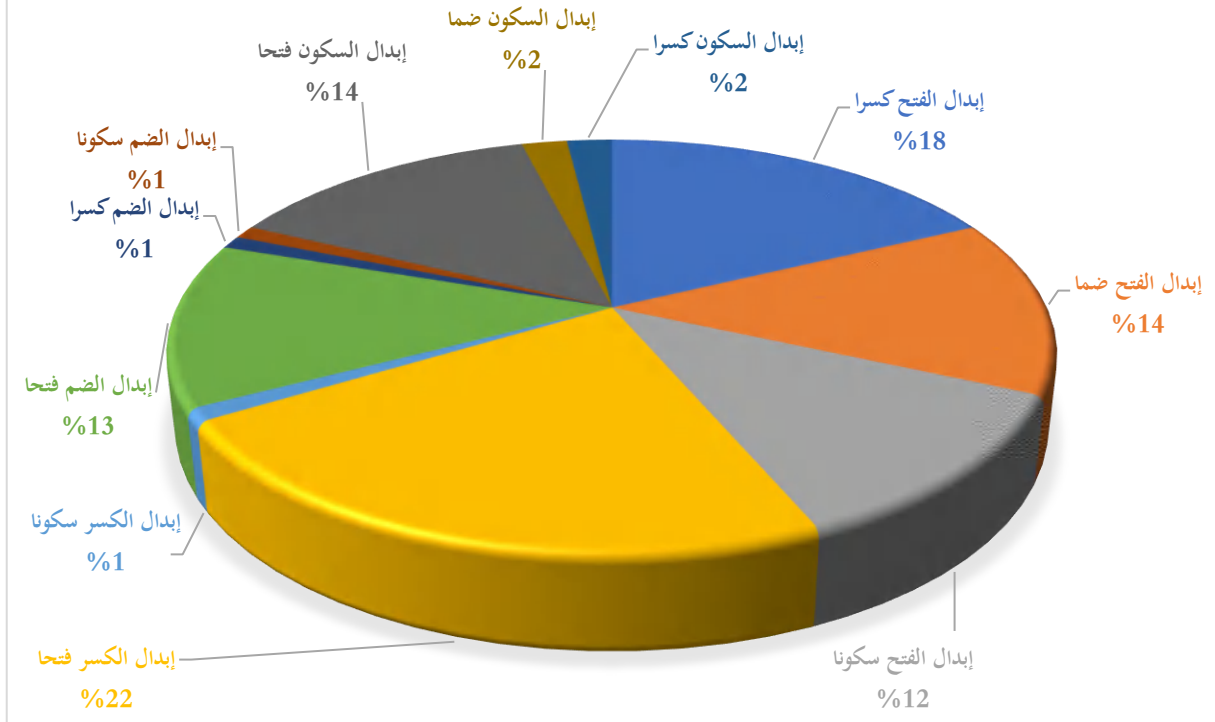
1. مقدمة إحصائية:

تصنيف أخطاء الإبدال أثبتت أن أخطاء إبدال صائت قصير بصائت قصير آخر Replace a short vowel With Another Short Vowel أو حركة قصيرة بحركة قصيرة أخرى، احتل المرتبة الثانية بعد أخطاء إبدال صامت بصامت آخر، بعدد تكرارات قدرت 90 خطأً بنسبة بلغت 20% من مجموع أخطاء الإبدال، وأسفرت عملية تصنيف أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير عن إحصاء إحدى عشر صنفاً من هذا النوع: احتلت أخطاء إبدال الكسر فتحا المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 22%، ثم تليها أخطاء إبدال الفتح كسراً بنسبة قدرت بـ 18%، ثم تليها أخطاء إبدال السكون فتحاً بنسبة قدرت بـ 14%، وتليها أخطاء إبدال الفتح ضمّاً بنسبة قدرت بـ 14%، وتليها أخطاء إبدال الضم فتحاً بنسبة قدرت بـ 13%، ثم أخطاء إبدال الفتح سكوناً بنسبة قدرت بـ 12%، في حين كان تكرار بقية أخطاء هذا الصنف شاذاً وضعيلاً جداً تراوحت بين 1 و 2%، في المستويات الثلاث وهذه الأصناف هي: إبدال الكسر سكوناً، إبدال الضم كسراً، إبدال الضم سكوناً، إبدال السكون ضمّاً، إبدال السكون كسراً، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (19) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صائت قصير بصائت قصير آخر في المستويات الثلاث

نوع الإبدال في الصوائت القصيرة	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	المجموع
إبدال الفتح كسرا	03	09	06	18
إبدال الفتح ضمّا	05	02	08	14
إبدال الفتح سكونا	07	03	00	12
إبدال الكسر فتحا	07	07	09	23
إبدال الكسر سكونا	00	01	00	01
إبدال الضم فتحا	03	04	05	13
إبدال الضم كسرا	00	00	01	01
إبدال الضم سكونا	01	00	00	01
إبدال السكون فتحا	06	05	05	14
إبدال السكون ضمّا	06	01	00	02
إبدال السكون كسرا	06	01	00	02
المجموع	34	33	34	100

دائرة نسبية للجدول رقم (19) توضح نسب تكرارات أخطاء إبدال صائت قصير
بآخر قصير في المستويات الثلاث



أول ملاحظة نلاحظها من خلال هذه الرسوم البيانية لأخطاء إبدال الصوائت القصيرة هي تناقص أصنافها كلما ارتقي المتعلمون إلى مستوى أعلى، وهذا ربما يحسب للبرامج التعليمية التي تعتمد على جامعة اللغات والاتصال IULM لطلبتها، حيث أحصينا في المستوى الأول تسعة أصناف من الأخطاء، وفي المستوى الثاني تسعة أصناف، لكن في المستوى الثالث نزل العدد إلى ستة أصناف فقط.

والملاحظة الثانية هي في نوعية الأصناف ذاتها، فجميع أنواع أخطاء هذا الصنف التي كان تكرارها كبيرا احتوت على صائت الفتح سواء بإبداله هو نفسه، أو بالإبدال إليه من بقية الصوائت سواء من الضم أو الكسر أو من السكون وهذه الأصناف هي: إبدال الكسر فتحا بنسبة قدرت بـ 22%، إبدال الفتح كسرا بنسبة قدرت بـ 18%، إبدال السكون فتحا بنسبة تكراره قدرت بـ 14%، أخطاء إبدال الفتح ضمّا بنسبة تكراره قدرت بـ 14%، أخطاء إبدال الضم فتحا بنسبة تكراره قدرت بـ 13%، أخطاء إبدال الفتح سكونا بنسبة تكراره قدرت بـ 12%، فحركة الفتح هي العنصر المشترك بين جميع هذه الأصناف من الأخطاء التي كان تكرارها متواتر وكبيرا، فما هو يا ترى السبب وراء ذلك؟ وهو التساؤل الذي سنحاول الإجابة عليه من خلال تحليل كل صنف على حدى.

2. تحليل أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير:

قبل البدء في تحليل أخطاء إبدال الصوائت لا بد من إلقاء نظرة على كيفية تمييز علماء الأصوات بين هذه الصوائت، وماهي المعايير التي اعتمدها في ذلك؟ وقد حاول هؤلاء ومن بينهم دانيال جونز في إيجاد حركات جامعة بين كل اللغات، وقد توصلوا إلى جمع حوالي عشرين رمزا صوتيا لهذه الصوائت، و"وضعوا ما سموه بالنظام المعياري للحركات أو الحركات المعيارية Cardinal Vowels"¹، هذا النظام يمكنه تطبيقه على جميع الصوائت في جميع اللغات، وقد اعتمدوا في ذلك على وضع اللسان والشفاه عند النطق بهذه الصوائت.

بالنسبة للسان نُظِر إلى وضعيته من حيث الارتفاع إلى الحنك الأعلى أو الانخفاض عنه عند النطق بهاته الصوائت، ومن حيث الشفاه نُظِر إليهما من حيث انفرجهما وضمهما ووضعهما في وضع محايد، وفي هذا سبقهم علماء العربية الأقدمون، وقد "أدرك هذه الخاصية منذ زمن بعيد أبو الأسود الدؤلي في قصته المشهورة عندما طُلب إليه وضع علامات للضبط إذ قال لكاتبه: "إذا رأيتني فتحت شفتي فضع نقطة فوقه، إذا كسرت شفتي فضع نقطة تحته، وإذا ضمنت شفتي فضع نقطة بين يدي الحرف"²، وبهاتين النظرتين توصل جونز ومن جاء بعده من علماء الأصوات إلى وضع حركات معيارية ترسم الكتابة بطريقة الكتابة الصوتية الدولية وهي:

[a] الصائت الأمامي Forward Vowel: المتحدثون باللغة الإنجليزية الأمريكية هم الأكثر دراية بهذا الا مع "Bright" آه "Ah"، وأول حرف متحرك قبل حركات اللسان هي [a]³، هذا الصائت هو أول ما ينطق قبل أن يتحرك اللسان، ويمكن التمثيل له في اللغة الفرنسية بكلمة "La"، وبالإيطالية بكلمة "Cara"، وبالعربية "هو قريب من حركة الفتحة القصيرة المرفقة"⁴.

[ɑ] الصائت الخلفي Back Vowel: "ابق الفك مسترخيا عند نطق هذا الصائت المظلم "Ah" Dark"⁵، ومثاله في اللغة الإنجليزية Father وهي تشبه الفتحة العربية المفخمة⁶ ولكنها دائما طويلة.

[æ] الصائت الأمامي Forward Vowel: "ابق الشفتين مفترقتين والفك في حالة استرخاء" ومثاله في اللغة الإنجليزية كat، وهي تشبه الفتحة العربية الطويلة.

(1) كمال بشر، مرجع سابق، ص225.

(2) المرجع نفسه، ص234.

³- Anna Wentlent, Op.cit, P03.

(4) كمال بشر، مرجع سابق، ص230.

⁵- Anna Wentlent, Op.cit, P04.

(6) كمال بشر علم الأصوات، ص230.

[e] الصائت الأمامي المتوسط Mid Forward Vowel: "هو الصوت الصائت الأول قبل حركات

اللسان"¹ بالإضافة إلى الصائتين الأمامي [a] و [o]، ومثاله في اللغة الإيطالية كلمة "Meno"، وفي الفرنسية كلمة "Vrai"، وتكاد تقترب منها أو تسير في اتجاهها الكسرة العربية المفخمة قصيرة أو ممدودة"².

[ɛ] الصامت الأمامي Forward Vowel: "إبقاء الشفاه مفتوحة واسترخاء الفكين"،³ ومثاله في الإنجليزية

كلمة "Bed"، وفي الإيطالية كلمة "Novello"، وما يشبهها في العربية الفتحة الممالة في نحو "بجراها ومرساها" في بعض القراءات"⁴ كرواية ورش عن نافع.

[ə] الصائت المركزي Central Vowel: "يشار إليه باسم "Schwa" هذا الرمز يمثل الصائت المحايد

"Neutral "Uh" والذي ليس له نبر وغير مشدد، ومثاله في اللغة الإنجليزية كلمة "Above"، وفي الفرنسية كلمة "Fille"، وهي في الحقيقة قريبة من حركة السكون المبتدأ بها (لا توجد في العربية) أو الموقوف عليها في آخر الكلمة في العربية رغم أنها لا تعتبر صائتا في اللغة العربية.

[o] الصائت الخلفي Back Vowel: "هو الصوت الصائت الأول قبل حركات اللسان"⁵ بالإضافة إلى

الصائتين الأمامي [a] و [e]، ومن أمثله في اللغة الإيطالية كلمة "Colore"، وفي اللغة الفرنسية كلمة "Faux"، وفي اللغة العربية قريبة من الضمة المفخمة كما في كلمة "طُرُق".

[ɔ] الصائت الخلفي Back Vowel: "حافظ على الشفتين مستديرتين إلى حد ما"⁶، ومن أمثله في

اللغة الإنجليزية ما نجده في كلمة "Bought"، وفي اللغة الإيطالية ما نجده في كلمة "Volta"، وهو قريب من حركة الضمة المتوسطة بين المفخمة والمرفقة مثل ما نجده في كلمة "جُور".

[u] الصائت الخلفي Back Vowel: "حافظ على الشفتين إلى الأمام جدا مضمومتين"⁷، ومن أمثله

بالإنجليزية ما نجده في كلمة "Food"، وفي الإيطالية ما نجده في كلمة "Sububito"، وهو قريب من حركة الضمة الممدودة مثل ما نجده في كلمة "وُرُود".

¹- Anna Wentlent, Op.cit,P07.

(2) كمال بشر، مرجع سابق، ص230.

³- Anna Wentlent, Op.cit, P08.

(4) كمال بشر، مرجع سابق، ص230.

⁵- Anna Wentlent, Op.cit, P07.

⁶- Ibid, P13.

⁷- Ibid, P25.

[u] صائت خلفي Back Vowel: "دع الشفتين تكون أكثر استرخاء من [u]"¹، ومن أمثله في اللغة الإنجليزية ما نجده في كلمة "Book"، وفي الألمانية ما نجده في كلمة "Duft"، وفي العربية هي قريبة من الضمة القصيرة مثل ما نجده في كلمة "بَحَارِي"، وكلمة "ظُلُمَات".

[ʌ] صائت مركزي Central Vowel: يشار إليه باسم "Wedge"، يمثل هذا الرمز الصائت المحايد المجهّد، neutral vowel sound "uh." the stressed وهو يمثل المقابل العكسي للصائت schwa ومثاله في الإنجليزية "Mud"²، وهو قريب من الفتحة العربية الممدودة والمفخمة.

[y] صائت مختلط Mixed Vowel: يتم إنتاج هذا الصائت المختلط بواسطة الجمع بين موضع اللسان عند موضع الصائت [i] مع وضع الشفة عند موضع الصائت [u]³، للتمرّن قل "إي" "ee" واترك اللسان على هذا الوضع بحيث تكون الشفتين مستديرتين لقول "أوه" "oo"، ومثاله في الفرنسية "Sur"، وفي العربية هي جمع بين حركة الكسر والضم، بحيث تنطلق عند النطق بهذا الصائت بالكسر وتنتهي بالضم وهو موجود في بعض القراءات مثل ما نجده في كلمة "سيء" في سورة هود في قوله تعالى: "وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيءَ بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا وَقَالَ هَذَا يَوْمٌ عَصِيبٌ" (77)، بقراءة نافع برواية ورش بطريق الأزرق فهي تقرأ بالإشمام حيث يبدأ القارئ بكسر السين وينتهي بضم الشفتين قبل الانتقال إلى الحركة التي بعدها.

[Y] صائت مختلط Mixed Vowel: يتم إنتاج هذا الصائت المختلط بواسطة الجمع بين موضع اللسان عند الصائت [i] وموضع الشفتين عند الصائت [u] للتمرّن قل "Ih" واترك اللسان في هذا الوضع بحيث تكون الشفتان مستديرتين لقول "uh"⁴، ومن أمثله في اللغة الألمانية كلمة "Müitter"، وفي العربية لم نجد له شبيهاً إلا في الضمة الممالة مع عُنَّة مصاحبة تخرج من الأنف وهذا لا يوجد في العربية.

[Ø] صائت مختلط Mixed Vowel: يتم إنتاج هذا الصائت المختلط بواسطة الجمع بين موضع اللسان عند الصائت [e] وموضع الشفتين عند الصائت [o] للتمرّن قل "Ih" أول صائت متحرك [e] واترك اللسان في هذا الموضع بحيث تكون الشفتان مستديرتين حتى تقول "Oh"⁵، ومثاله في اللغة الفرنسية كلمة "Bleu"، وفي الألمانية ما نجده في كلمة "Schön"، وهذا الصائت يشبه الضمة العربية الممالة وهو غير موجود في اللغة العربية.

¹- Anna Wentlent, Op.cit, P15.

²- Ibid, P16 .

³- Ibid, P17 .

⁴- Ibid, P18.

⁵- Ibid, P19.

[œ] **الصائت المختلط Mixed Vowel**: يتم إنتاج هذا الصائت المختلط بواسطة الجمع بين موضع اللسان عند الصائت [ɛ] وموضع الشفتين عند الصائت [ɔ] للتمرن قل "Eh" وارك اللسان في هذا الموضع بحيث تكون الشفتان مستديرتين حتى تقول "Aw"¹ ومن أمثله في الفرنسية ما نجده في كلمة "Fleur"، وفي الألمانية كلمة "Göttlich"، وفي العربية قريبة من الضمة الطويلة أو الممدودة.

[ai] **الصامت المدغم Diphthong**: يتم إنتاج هذا الصامت بواسطة الجمع بين [a] و [i] مع انزلق بسرعة من "Ah" إلى "Ih"، مع الاحتفاظ برأس اللسان خلف الجبهة السفلية للأسنان²، ومثاله في الإنجليزية "High"، وفي الألمانية ما نجده في كلمة "Mai"، في العربية قريبة من الفتحة المفخمة الممدودة المتبوعة بياء ساكنة في آخر الكلمة، مثل ما نجده في كلمة "سراي"، وهي كلمة تركية معربة.

[au] **الصامت المدغم diphthong**: يتم إنتاج هذا الصامت المدغم بواسطة الجمع بين [a] و [u] بانزلاق سريع من "ah" إلى "uh" "أه" مع حفظ طرف اللسان خلف الأسنان الأمامية السفلية³، من أمثله في الإنجليزية ما نجده في كلمة "cow"، وفي الألمانية ما نجده في كلمة "Frau"، وفي العربية هي قريبة من حركة الفتحة الممدودة متبوعة بواو ساكنة في ما يشبه ظاهرة الإشمام مثل ما نجده في كلمة "فراولة".

[ou] **الصامت المدغم Diphthong**: يتم إنتاج هذا الصامت المدغم بواسطة الجمع بين [o] و [u] بانزلاق سريع من "Oh" إلى "Uh" "أه" مع حفظ طرف اللسان خلف الأسنان الأمامية السفلية⁴، ومن أمثله في الإنجليزية ما نجده في كلمة "Boat".

[ɔɪ] **الصامت المدغم Diphthong**: يتم إنتاج هذا الصامت المدغم بواسطة الجمع بين [ɔ] و [ɪ] بانزلاق سريع من "Aw" إلى "Ih" مع حفظ طرف اللسان خلف الأسنان الأمامية السفلية⁵ ومن أمثله في الإنجليزية ما نجده في كلمة "Boy".

بعد فراغنا من عرض مختلف الصوائت المعيارية كما ورد في الأبجدية الصوتية الدولية، سنشرع في تحليل أخطاء إبدال صائت قصير بآخر قصير مثله، وسنستهل ذلك بخطأ إبدال الكسر فتحا وسنحاول عرض معظم أخطاء كل صنف حتى نتمكن من مقارنتها فيما بينها:

¹- Anna Wentlent, Op.cit, P20.

²- Ibid, P14.

³- Ibid, P26.

⁴- Ibid, P27.

⁵- Ibid, P28.

1.2. إبدال الكسر فتحا: ومن أمثلته كلمة "إِلَّا" لفظت "أَلَى"، وكلمة "الِهَاتِف" لفظت "الِهَاتِف"، وكلمة "المِهْنَة" لفظت "المِهْنَة"، وكلمة "سَاعِرِف" لفظت "سَاعِرِف"، وكلمة "رَجُل" لفظت "رَجُل"، وكلمة "سَيِّدَة" لفظت "سَيِّدَة"، وكلمة "اسْتِثْمَار" لفظت "اسْتِثْمَار"، وكلمة "مَصَانِع" لفظت "مَصَانِع"، وكلمة "يُسَمِّيهِ" لفظت "يُسَمِّيهِ"، وكلمة "الْيُصْبِح" لفظت "الْيُصْبِح"، وكلمة "الصَّحَّة" لفظت "الصَّحَّة"، وكلمة "النِّسَاء" لفظت "النِّسَاء"، وكلمة "الصِّغَار" لفظت "الصِّغَار"، وكلمة "الخَارِج" لفظت "الخَارِج"، وكلمة "المُصَيِّفَة" لفظت "المُصَيِّفَة".

تعتقد العرب أن الكسرة هي أقوى الحركات وتليها الضمة ثم الفتحة وأضعفها السكون، وهذا يمكن الاستدلال عليه من خلال ما توصل إليه علماء الأصوات المحدثون في وصفهم وتحليلهم للصوائت، فحن مثلا لو نظرنا إلى حركة الكسرة فسنجد ما يقابلها في الكتابة الصوتية الدولية الصائت الخلفي [i] والذي وصف "دليل الأبجدية الصوتية العالمية" Alfred's IPA Made Easy A Guidebook For The International Phonetic Alphabet كيفية نطقه بـ "إبقاء الشفتين مُفْتَرَقَتَيْنِ والفكين في استرخاء"¹، ومثاله في الإنجليزية كلمة "Peace"، وفي اللغة الإيطالية كلمة "Mio"، وهي ما يقبلها في العربية الكسرة المرققة، وتكون وضعية اللسان عند نطقها في أقصى حالة ممكنة من الارتفاع، هذه الوضعية تتطلب جهدا عضليا مضاعفا من المتعلم حين التلفظ بهذا الصائت بشكله السليم مقارنة بالصوائت الأخرى كالضمة والفتحة، ومن هنا تكمن قوته.

ونحن لو أخذنا أمثلة من أخطاء إبدال الكسرة فتحةً مثل ما نجده في كلمة "إِلَّا" لفظت "أَلَى"، ففي هذا الخطأ اجتمع على المتعلم عاملان قويَّان وصَعْبَان وهما: قوة صائت الكسر بالإضافة إلى صعوبة مخرج الهمزة، ولو نظرنا إلى الخطأ الذي بعده حين لفظت كلمة "الِهَاتِف" لفظت "الِهَاتِف"، لوجدنا أن صائت الكسر سبقه صائت طويل وهي هنا الفتحة الممدودة أو الطويلة، وهي التي يمثلها في الأبجدية الصوتية الدولية الصائت الأمامي [æ]، والذي وصفت طريقة نطقه بـ "ابق الشفتين مفترقتين والفك في حالة استرخاء" ومثاله في اللغة الإنجليزية كلمة "Cat"، فهذه وضعية مريحة التي لا تتطلب جهدا عضليا كبيرا من المتعلم لنطق هذا المد، وفي هذا الخطأ يجد المتعلم بعد هذه الوضعية المريحة والسهلة من التلفظ (نطق الفتحة الممدودة)، يجد بعدها كسرا قويا وصعبا فعليه أن يبذل جهدا عضليا للعودة لهذا الكسر القوي والصعب، وإن لم ينتبه فسيمر مباشرة إلى حركة السكون التي بعد الكسر مستمرا بنفس الحركة وهي هنا الفتح فيقع في خطأ إبدال الكسر فتحا، وعطفا على ذلك تكون العوامل المساعدة على

¹ - Anna Wentlent, Op.cit, P10.

إبدال الكسر فتحاً عاملاً أساسيان وهما: قوة صائت الكسر وصعوبته نطقه، وكذا وقوعه بين حركتين أضعف منه وهما الفتحة والسكون.

وهكذا لو استمّررنا في تحليل بقية أخطاء إبدال الكسر فتحاً مثل كلمة "المِهْنَة" التي لفظت "المَهْنَة"، ففي هذا الخطأ الكسر وقع بين اللام القمرية الساكنة والميم الساكنة أي أن الكسر وقع بين ساكنين ضعيفين، زيادة على أنّ صائت الكسر رافق الهاء الضعيفة المخرج والصفات، وهو ما يُوقع صعوبة لدى المتعلم الإيطالي للغة العربية في الانتقال من حركة السكون الضعيفة إلى حركة الكسر القوية ثم الرجوع ثانية إلى السكون الضعيف.

وفي كلمة "سَأَعْرِف" التي لفظت "سَأَعْرِف"، ففي هذه صائت الكسر وقع بين حركة السكون الضعيفة، وحركة الضم، فحركة السكون يقابلها في الكتابة الصوتية الدولية الصائت المركزي Central Vowel [ə] و"يشار إليه باسم "Schwa" هذا الرمز يمثل الصائت المحايد "Neutral" والذي ليس له نبر وغير مشدد، ومثاله في اللغة الإنجليزية كلمة "Above"، وفي الفرنسية كلمة "Fille"، وهي في الحقيقية قريبة من حركة السكون الموقوف عليها في العربية، وهو صائت خفيف وسهل وليس له نبر أو تشديد، كما أنّ صائت الضم يقابله في الكتابة الصوتية الدولية الصائت الخلفي [ɔ] حيث وصفت وضعيته نطقه بـ "حافظ على الشفتين مُسْتَدِيرَتَيْنِ إلى حد ما"، ومن أمثلتها في اللغة الإنجليزية ما نجده في كلمة "Bought"، وفي اللغة الإيطالية ما نجده في كلمة "Volta"، وأقرب حركة إليه في اللغة العربية هي الضمة المتوسطة بين المفخمة والمرفقة مثل ما نجده في كلمة "جُور"، وحالة النطق بهذا الصائت " يرتفع معه مؤخر اللسان في اتجاه الطبقة اللين"¹ وهو موضع متوسط الصعوبة إذا قورن مع مخرج الكسرة.

ففي هذا الخطأ المتعلم انتقل بحركة لسانه من موضع السكون الصائت المحايد [ə] الخفيف والسهل في الجهة الخلفية للسان، ثم ينتقل إلى موضع الكسرة الصائت الخلفي [i] وتكون وضعيته اللسان عند نطقها في أقصى حالة ممكنة من الارتفاع، هذه الوضعية تتطلب جهداً عضلياً مضاعفاً من المتعلم حين التلفظ بهذا الصائت، ثم يعود إلى موضع الضمة الصائت الخلفي [ɔ]، حيث يرتفع معه مؤخر اللسان في اتجاه الطبقة اللين، وهذه الحركات العضلية صعبة جداً على متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ولا تأتي إلا بالتدريب والتمرين، وفي حالة إذ لم يستطع المتعلم نطق هذه الصوائت بشكل سليم، فإنه سيلجأ لإبدال الأصعب بالأسهل ليتمكن من التلفظ بالكلمة بالنطق الذي يقدر عليه، وهنا طبعاً الفتح هو الأقرب لِيَحُلَّ محلَّ الكسر لأنه أيسر منه نطقاً، كما أنّ عاملين آخرين يمكن أن يلعبا دوراً في وقوع الالتباس بين هذين الصائتين، من خلال رسمهما الكتابي فهما يمثل لهما بنفس الرسم والفرق بينهما في وضعهما فوق أو تحت الحرف.

(1) كمال بشر، مرجع سابق، ص 151.

وفي كلمة "رَجُل" لفظت "رَجُل"، كان صائت الكسر الذي أبدل فتحاً أول الكلمة ولم تسبقه أي حركة لكن كان بعده سكونا، وهي الحركة الضعيفة من بين الحركات الأربع، وفي الخطأ الذي بعده في "سَيِّدَة" لفظت "سَيَّادَة"، كان الكسر مصاحباً لصامت الياء المضعف أو المشدد، والصامت المضعف يتكون من حركة وسكون، بل أنّ التشديد يتطلب ضغطاً عضلياً على الحرف المشدد، كما أنه يأخذ وقتاً Duration أطولاً من الحرف غير المشدد، وإذا لم ينتبه المتعلم لذلك فإنه سيخفف من الضغط على الحرف المشدد، خاصة وأنه كان في وضعية صائت الفتح الخفيف والمريح (الصائت الذي قبل الصامت المشدد)، فإنه سيُمرُّ بنفس الحركة الخفيفة إن لم ينتبه إلى الصامت المكسور والمشدد الصعب النطق والذي يتطلب جهداً مضاعفاً فإنه سيقع في خطأ إبدال الكسر المشدد فتحاً. ونحن لو تتبعنا بقية إبدالات الكسر فتحاً فسنجدها تخضع لأربع حالات لا أكثر وهي:

الحالات التي أبدل فيها الكسر فتحاً:

- إذا وقع الكسر بين ساكنين.
 - إذا كان الكسر بعد صائت الفتح الطويل.
 - إذا سبق الكسر أو تبعه ساكن.
 - إذا كان الكسر مصاحباً لصامت مضعف أو سابقاً له.
- وسنحاول تصنيف الأخطاء التي جمعناها حسب هذه الحالات

جدول رقم (20) يوضح تكرارات أخطاء إبدال الكسر فتحا حسب الحالات الأربع السابقة

أخطاء إبدال الكسر فتحا	بين ساكنين	إذا سبقه فتحة طويلة (مد)	إذا سبقه أو تبعه ساكن.	مصححاً لصامت مضعف أو سابقاً له.
"إِلَّا" لفظت "أَلَى"				X
"الِهَاتِف" لفظت "الِهَاتَف"		X		
المِهْنَة لفظت "المِهْنَة"			X	
سَاعِرِف لفظت "سَاعِرِفُ"			X	
"رَجُل" لفظت "رَجُل"			X	
"سَيِّدَة" لفظت "سَيَّادَة"				X
اسْتِثْمَار لفظت "اسْتِثْمَار"	X			
"مَصَانِع" لفظت "مَصَانَع"		X		
"يُسْمِيَه" لفظت "يُسْمَايَه"				X
"لِيُصْبِح" لفظت "لِيُسْبَح"			X	
"فِي الْبَيْت" لفظت "فِي الْبَيْت"				
"الصَّحَة" لفظت "السَّحَة"				X
وكلمة "النِّسَاء" لفظت "النِّسَاء"				X
"الصَّغَار" لفظت "الصَّغَر"				X
"الخَارِج" لفظت "الخَرَّاج"		X		
"المُضَيِّفَة" لفظت "المُضَاَفَة"			X	
المجموع	1	3	5	6

2.2. إبدال الفتح كسراً: ومن أمثلته كلمة "بَيْتِكَ" لفظت "بَيْتِكَ"، وكلمة "قَفَر" لفظت "خَفَر"، وكلمة "إِلَيْهَا" لفظت "إِلَيْهَا"، وكلمة "وَيَشْرَبُونَ" لفظت "وَيَشْرَبُونَ"، وكلمة "فَرَنْسَا" لفظت "فَرَنْسَا"، وكلمة "سَجَل" لفظت "سَجَل"، وكلمة "النَّفَقَات" لفظت "النَّفَقَات"، وكلمة "فِي الْبَيْت" لفظت "فِي الْبَيْت" وكلمة "فِي الْمُسْتَقْبَل" لفظت "فِي الْمُسْتَقْبَل".

وهنا لو أردنا أن نبحث عن الأسباب والعوامل المساعدة على إبدال الفتح كسراً فعلينا تحليل كل خطأ على حدى، فإذا نظرنا إلى الخطأ الأول حين أبطل المتعلم الفتح كسراً في كلمة "بَيْتِكَ" التي لفظت "بَيْتِكَ"، ففي هذا

الخطأ يبدو أن المتعلم الإيطالي وقع عليه التباس بين العربية الفصحى والعامية السورية فكلمة "بَيْتْكَ" هي كلمة عامية في اللهجة السورية وهي المرادف لكلمة "بَيْتْكَ" الفصحى، فالخطأ في هذه الحالة سببه التأثر باللهجة العامية التي تُدرّس للمتعلمين بالموازاة مع تدريسهم العربية الفصحى، وهو ما ينطبق على الخطأ الثامن حين لفظت "في البَيْتِ" "في البَيْتِ".

وإذا انتقلنا إلى الخطأ الذي بعده كلمة "قَفَر" لفظت "خَفَر"، ففي هذا الخطأ المتعلم أبدل الأسهل بالأصعب باعتبار الكسر هو أصعب الحركات كما بيّنا من قبل، والفتح هو من أسهل الحركات، وهنا لا يوجد تبرير منطقي لإبدال المتعلم الفتح السهل بالكسر الأصعب، إلا أنه وقع عليه التباس في الرسم الكتابي للصامتين الفاء والقاف المتشابهين رسماً، مما أوقعه في خطأ إبدال صامت القاف بصامت الخاء، فتبعه ذلك محاولته التفريق بين هذين الصامتين المتشابهين في الرسم، بإبدال في حركتهما المتماثلتين أيضاً فظن أن الاختلاف بينهما أيضاً في الحركة، فأبدل حركة أحدهما بالإضافة إلى إبدال الصامت الأول الذي هو القاف، وعليه تكون عوامل الإبدال في هذا الخطأ تشابه الرسم الكتابي للصوامت مما ولد التباساً في الحركات المتماثلة المصاحبة لها وهي هنا الفتحة وبعدها الفتحة.

وإذا انتقلنا إلى الخطأ الذي بعدهما في كلمة "إِلَيْهَا" لفظت "إِلَيْهَا"، فهنا المتعلم كان في موضع الكسرة الصائت الخلفي [i] وتكون وضعية اللسان عند نطقها في أقصى حالة ممكنة من الارتفاع، هذه الوضعية تتطلب جهداً عضلياً مضاعفاً من المتعلم حين التلفظ بهذا الصائت، كما أن صائت الكسر هنا كان مصحوباً بصامت الهمزة الذي قلنا أنّ مخرجه صعب جداً خاصة على متعلمي العربية من غير الناطقين بها، في هذه الوضعية النطقية الصعبة على المتعلم أن ينتقل بعدها إلى صائت الفتح السهل، وهو الذي يقابله في الأبجدية الصوتية الدولية الصائت الأمامي [a] وقيل عنه "أنه أول حرف متحرك قبل حركات اللسان هي [a]"¹، ويمكن التمثيل له في اللغة الفرنسية بكلمة "La"، وبالإيطالية بكلمة "Cara"، وفي العربية تقابله حركة الفتحة القصيرة المرفقة.

فالمتعلم هنا سينتقل بين حركتين نطقيتين متباينتين، أي من صائت خلفي صعب وقوي والذي هو [i] ومصاحب لصامت مخرجه صعب أيضاً، والذي هو صامت الهمزة إلى صائت أمامي سهل وضعيف ومصاحب لصامت مخرجه سهل ومعروف لدى المتعلم الإيطالي والذي هو صامت اللام، فالانتقال بين حركتين نطقيتين متباينتين ليس بالأمر الهين على متعلم اللغة الثانية، فهذا يتطلب تدريباً وتمريناً مستمراً حتى يتمكن متعلم اللغة الثانية من إنجازها بدون أخطاء صوتية، وما نستنتج أن انتقال الأداء النطقي لمتعلم اللغة الثانية بين الصوائت المتباينة في

¹- Anna Wentlent, Op.cit, P03.

الصفات والسمات يُؤلّد أخطاء سواء كان هذا الانتقال من الأصعب إلى الأسهل كالانتقال من الكسر إلى الفتح، أو الانتقال من الأسهل إلى الأصعب كالانتقال من الفتح إلى الكسر.

وما نستنتجه كما أن للصوائت العربية صفات وسمات، فكذلك للصوائت العربية لها صفات وسمات، فالكسر صفاته الخلفية، والقوة، وصعوبة النطق خاصة لدى متعلمي العربية لغير الناطقين بها، كما أنه من صفات الفتح الأمامية، والضعف، وسهولة النطق، هذه الصفات والسمات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع البرامج التعليمية خاصة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

بقية أخطاء إبدال الفتح كسرا اشتركت في حضور حركة السكون قبل أو بعد حركة الفتح المبدلة أو مرافقة الشدة للحركة المبدلة مثل ما نجده في كلمة "وَيْشْرَبُونَ" لفظت "وَيْشْرَبُونَ"، وكلمة "فَرَنْسَا" لفظت "فَرَنْسَا"، وكلمة "سَجَل" لفظت "سَجَل"، وكلمة "النَّفَقَات" لفظت "النَّفَقَات"، وكلمة "في المُسْتَقْبَل" لفظت "في المُسْتَقْبَل"، وقد قلنا سابقا أن السكون هو أضعف الحركات، فحركة السكون يقابلها في الكتابة الصوتية الدولية الصائت المركزي Central Vowel [ə]، وهو الذي يمثل الصائت المحايد "Neutral" والذي ليس له نبر أو تشديد، (رغم أن علماء الأصوات العرب سواء القدامى أو المحدثين لا يعتبرون السكون صائتا) وحركة السكون في العربية هي حركة خفيفة وسهولة النطق، إلا في حالات خاصة ستحدث عنها لاحقا.

ففي هذا الأخطاء التي وقع فيها إبدال الفتح كسرا، وكان السكون سابقا أو لاحقا لحركة الفتح المبدلة كسرا، وجب على المتعلم أن ينتقل بحركة لسانه من موضع السكون الصائت المحايد [ə] في حالة كان السكون هو السابق للفتح مثل ما نجده في كلمة "وَيْشْرَبُونَ" لفظت "وَيْشْرَبُونَ"، وكلمة "في المُسْتَقْبَل" لفظت "في المُسْتَقْبَل"، هذا الصائت الخفيف والسهل في الجهة الخلفية للسان، ثم ينتقل بعدها إلى صائت الفتح السهل أيضا، وهو الذي يقابله في الأبجدية الصوتية الدولية الصائت الأمامي [a]، والعكس في حالة كان السكون لاحقا للحركة الفتح المبدلة كسرا مثل ما نجده وفي كلمة "فَرَنْسَا" لفظت "فَرَنْسَا"، فالمتعلم ينتقل من حركة الفتح السهلة النطق إلى حركة السكون الأسهل نطقا أيضا، لكن لماذا انتقل المتعلم إلى الحركة الأصعب وهي هنا الكسر فوقع في الخطأ؟ ولم ينتقل إلى الحركة الصحيحة والأيسر نطقا وهي هنا الفتح، وهنا لا يوجد تفسير منطقي ومقبول لذلك إلا أن المتعلم وقع عليه التباس بين الحركتين الفتح والكسر من خلال رسمهما الكتابي المتشابه جدا، بل إنه نفس الرسم والفرق فقط في موضعه فوق أو تحت الحرف.

وما نستنتجه أن الرسم الكتابي المتشابه للصوائت العربية كان عاملا مساعدا على وقوع متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية في أخطاء إبدال الصوائت فيما بينها، توازيا مع مساهمة الرسم الكتابي المتشابه أيضا للصوائت العربية في وقوع أخطاء إبدال الصوائت فيما بينها.

أما في أخطاء إبدال صائت الفتح المشدد كسرا مثل ما نجده في كلمة "سَجَل" لفظت "سُجِل"، وكلمة "الْفَقَات" لفظت "النِفَقَات"، فالفتح هنا كان مصاحبا لصامت مضعف أو مشدد، والتشديد يتكون من حركتين، سكون وحركة وهو بذلك أقوى من حركة الكسر، كما أن التشديد يتطلب ضغطا عضليا على الحرف المشدد، وبأخذ وقتا Duration أطولا من الحرف غير المشدد، وإذا لم ينتبه المتعلم لذلك فإنه سيخفف من الضغط على الحرف المشدد، فيخفف من التشديد وبذلك تحذف الشدة، وهذا ما نجده فعلا في جميع الأخطاء الصوائت المصاحبة للتشديد، حيث يصاحب إبدال الصائت المشدد سواء كان فتحا أو ضمّا أو كسرا حذف الشدة، وإذا كان الكسر هو الصائت القوي فهو أقرب لاحتضان الصائت المشدد والمبدل باعتبارهما يشتركان في صفة القوة.

3.2. إبدال السكون فتحا: ومن أمثله كلمة "السَّبَب" لفظت "السَبَب"، وكلمة "الرَّوَج" لفظت "الرَّوَج"، وكلمة "الفَّار" لفظت "الفَّار"، وكلمة "المَطْعَم" لفظت "المَطْم"، وكلمة "فَيْتَرَكَ" لفظت "فَيْتَرَكَ"، وكلمة "سَتَمَشِي" لفظت "سَتَمَشِي"، وكلمة "الفَّار" لفظت "الفَّر"، وكلمة "لِيُصْبِح" لفظت "لِيُسَبِّح"، وكلمة "الأسْبُوع" لفظت "الأسْبُوه"، وكلمة "فَتَحَ حِسَاب" لفظت "فَتَحَ هِسَاب"، وكلمة "المُسْتَشْفِيَّات" لفظت "المُسْتَشْفِيَّات"، وكلمة "لِلْمَرْأَةِ" لفظت "لِلْمَرْأَةِ"، وكلمة "أَوْلَاد" لفظت "أَوْلَدَ"، وكلمة "تَبَحَث" لفظت "تَبَحَث"، وقد قلنا سابقا أنّ السكون هو أضعف الحركات وهذا لا يعني أن تكوينه الصوتي والفيزيائي ضعيف، ولكن ضعفه يأتي من خلال مجاورته للحركات والصوائت الأخرى، فيحذف إذا جاور ساكن آخر انطلاقا من قاعدة "منع التقاء ساكنين"، ويحذف رسما إذا اجتمع مع حركة أخرى فوق الحرف المشدد ويحتفظ برسم الحركة المصاحبة له، وفي حالة النقل يحذف السكون وتنقل الحركة التي بعده إلى موضعه، لكن هذا السكون فيه من صفات القوة مالا توجد في الحركات الأخرى.

فحين النطق بالسكون يكون هناك غلق كلي أو شبه كلي لمجرى الهواء بالضغط على مخرج الصامت المصاحب لحركة السكون، ثم يتم الفتح فيخرج الصوت قويا خاصة إذا صاحب السكون الصوائت الانفجارية أو الشديدة، وصفة الشدة أو الانفجارية هي من صفات بعض الصوائت المجموعة في قولهم "أجد قط بكت"، فحركة السكون تفقد ضعفها وسهولة نطقها وتصبح حركة قوية وصعبة النطق إذا صاحبت هذه المجموعة من الصوائت، بل هي تزيدها قوة وشدة وانفجارا في حالة كانت هذه الصوائت ساكنة، هذه القوة والشدة المضاعفة ستترك صعوبة لدى

متعلمي اللغة العربية بصفة عامة، ولدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها خاصة، والناطقين باللغة الإيطالية منهم، وذلك سيولد أخطاء صوتية من خلال إبدال متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية حركة السكون إذا صاحبت هذه الصوامت الشديدة الانفجارية إلى الحركات الأخرى حتى يسهل عليهم نطقها، فالباء، الطاء، التاء، الهمزة المفتوحة أو المكسورة أو المضمومة أسهل نطقا بكثير من الباء، الطاء، التاء، أو الهمزة الساكنة، وعلماء وطلبة القراءات في المدارس القرآنية يعرفون ذلك جيدا، لأنهم الأكثر احتكاكا بهذه الظواهر الصوتية والأكثر ممارسة لها.

ونحن لو عدنا إلى أخطاء إبدال السكون فتحا عند متعلمي اللغة من الناطقين باللغة الإيطالية في جامعة IULM فسنجد أنّ كل أخطاء هذا الصنف حدثت حين صاحب السكون هذه الصوامت الانفجارية، أو كانت سابقة له ولا حقة له، حيث أن جميع أخطاء هذا الصنف ينطبق عليهم هذا الوصف، وهو ما تأكده هذه الأمثلة: كلمة "السَّبْتُ" لفظت "السَبْتُ"، وكلمة "الفَّار" لفظت "الفَّار"، وكلمة "المَطْعَم" لفظت "المَطْم"، وكلمة "فَيْتْرَك" لفظت "فَيْتْرَك"، وكلمة "الفَّار" لفظت "الفَّر"، وكلمة "فَتَحَ حِسَاب" لفظت "فَتَحَ حِسَاب"، وكلمة "تَبَحَث" لفظت "تَبَحَث"، وكلمة "الرَّوْج" لفظت "الرَّوْج"، وكلمة "سَتَمَشِي" لفظت "سَتَمَشِي"، وكلمة "لِيَصْبَح" لفظت "لِيَسْبَح" وكلمة "المُسْتَشْفِيَّات" لفظت "المُسْتَشْفِيَّات"، وكلمة "أَوْلَاد" لفظت "أَوْلَد"، وكلمة "لِلْمَرْأَةِ" لفظت "لِلْمَرْأَةِ"، وكلمة "الْأُسْبُوع" لفظت "الْأُسْبُوه".

والملاحظ أن السكون لم يبدل إلى الحركات الأخرى (الضم أو الكسر) إلا نادرا وكان إبداله كله إلى الفتح، وذلك لسببين رئيسيين: أولاها أن الفتح هو الحركة القريبة إلى السكون من حيث خفة وسهولة النطق، وثانيهما أن جميع أخطاء هذا الصنف (إبدال السكون فتحا) كانت مسبقة بحركة الفتح باستثناء خطأ واحد، وهو عندما أبدلت كلمة "لِيَصْبَح" لفظت "لِيَسْبَح"، وقد قلنا سابقا أن المتعلم إذا وقع في خطأ إبدال الصوائت فإنه حتما سيستمر من خلال نطقه بنفس الحركة السابقة للحركة المبدلة، أي أنه مثلا في حالة إبدال السكون فتحا فحتمًا الحركة السابقة للسكون هي حركة الفتح إلا في حالة نادرة جدا وهو ما تؤكده الأمثلة السابقة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن العوامل التي ساهمت في حدوث هذا الصنف من الأخطاء (إبدال السكون فتحا) عاملان هما:

- مصاحبة أو مجاورة حركة السكون للصوامت الشديدة الانفجارية: بحيث تتحول حركة السكون الضعيفة إلى حركة قوية وشديدة من خلال علاقة المصاحبة أو المجاورة لهذه الصوامت الشديدة.

• **وقوع السكون بعد حركة الفتح:** بعدما تحول السكون إلى حركة قوية فحتمًا سيستمر المتعلم من خلال أدائه النطقي، بنفس حركة الفتح الأسهل في حالة لم يتمكن من النطق السليم لحركة السكون التي أصبحت حركة قوية وصعبة النطق من خلال العلاقة مع الصوامت الانفجارية.

4.2. إبدال الفتح سكونًا: ومن أمثلته كلمة "نَبِيذ" لفظت "نَبِيذ"، وكلمة "سَمِيك" لفظت "سَمِيك"، وكلمة "كَبِير" لفظت "كَبِير" (تكررت 4 مرات)، وكلمة "القَمَر" لفظت "القَمَر"، وكلمة "آخِرُونَ" لفظت "آخِرُونَ"، وكلمة "شَيْئًا" لفظت "شَيْئًا"، وكلمة "الْوَلَدُ" لفظت "الْوَلَدُ" (تكررت مرتين)، ويبدو أن هذا الصنف من الأخطاء له علاقة أكثر بتعليم اللهجة السورية بالموازاة مع تعليم الفصحى في جامعة اللغات والإعلام IULM وهو ما تأكده أخطاء مثل: "نَبِيذ"، "سَمِيك"، "كَبِير"، "الْوَلَدُ"، وهذه الكلمات تنطق باللهجة السورية بهذه الطريقة، حيث أبدلت حركة الفتح الواقعة في أول الكلمة سكونًا، وحلت مكانها حركة السكون وهذا لا يجوز في العربية انطلاقًا من قاعدة "لا تبدأ العرب إلا بمتحرك ولا تقف إلا على ساكن"، وقد يكون المتعلم الإيطالي قد تأثر بلغته الأم في هذه الأخطاء أيضًا، حيث أنه في اللغة الإيطالية يجوز الابتداء بالحرف ساكنًا مثل ما نجده في الكلمات الإيطالية الآتية: "Studente" "سْتُودَنْتِي"، "Treno" "تَرِينُو"، "Stivale" "سْتِيْفَالِي".

وعليه يمكن استنتاج عاملين أساسيين ساهما في حدوث هذا النوع من أصناف إبدال صائت قصير بصائت قصير آخر وهما:

• التأثير باللهجة العامية المُتعلّمة بالموازاة مع تعلم العربية الفصحى والنقل منها.

• نقل عادات صوتية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

5.2. إبدال الفتح ضما: ومن أمثلته كلمة "الْمَنْظَر" لفظت "الْمَنْزَر"، وكلمة "قُبْعَة" لفظت "قُبُوعَة"، وكلمة "حَيَّوان" لفظت "حَيُّون"، وكلمة "مَلَأَة" لفظت "مَلَات"، وكلمة "الشَّوَارِع" لفظت "الشُّورِيع"، وكلمة "القَلَم" لفظت "الكَلَم"، وكلمة "سَيَلَجُؤُون" لفظت "سَيَلَجُؤُون"، وكلمة "سَجَل" لفظت "سُجَل"، وكلمة "يَضْحَكُون" لفظت "يَبْخُكُون"، وكلمة "زَرْقَاء" لفظت "زُرْكَاه"، وكلمة "فَوْجَد" لفظت "فُوجَد"، وكلمة "يَوْم" لفظت "يُوم"، وكلمة "المَوْعِد" لفظت "المُوعِد"، وكلمة "تُرَدَّد" لفظت "تُرَدَّد".

في نظرة أولية إلى أخطاء هذا الصنف من إبدال الصوائت، سنلاحظ ظاهرتين طاغيتين على معظم هذه الأخطاء وهما: الأولى هي أن حوالي نصف عدد هذه الأخطاء تقريبا كان الصائت المبدل فيها مصاحبا للحرف الأول في الكلمات، أو للحرف الذي يلي أداة التعريف مباشرة، وهو ما تعبر عنه هذه الأخطاء: "الْمَنْزَر"، "مَلَات"، "الكَلَم"، "سُجَل"، "زُرْكَاه"، "تُرَدَّد"، وأما الظاهرة الثانية فهي أنّ النصف الآخر من هذه الأخطاء كان يشترك

في أن الصائت المبدل كان وراءه مباشرة واو كحرف أو كصامت، سواء كانت متحركة أو ساكنة وهو ما تؤكدُه الأخطاء التالية : كلمة "حَيَوَان" لفظت "حَيُون"، وكلمة "الشَّوَارِع" لفظت "الشُّورِيع"، وكلمة "سَيَلَجُؤُون" لفظت "سَيَلَجُؤُون"، وكلمة "يَضْحَكُون" لفظت "يَبْخُكُون"، وكلمة "فَوَجَد" لفظت "فَوَجَد"، وكلمة "يَوْم" لفظت "يَوْم"، وكلمة "المَوْعِد" لفظت "المُوعِد".

ففي هذه الأخطاء يبدو أنه وقع التباس على المتعلم الإيطالي بين الواو كحرف أو كصامت، وبين الواو المدية أو الصائتة، فظن أن الواو في كلمات "حَيَوَان"، "الشَّوَارِع"، "فَوَجَد"، "يَوْم"، "المَوْعِد"، واوا مدية أو واوا صائتة، وليست حرفا أو صامتا، والواو المدية حتما يسبقها حرفا مضموما حتى يتناسب مع حركتها، فهنا وقع المتعلم في الخطأ بعدها توهم أن الواو الصامتة هي الواو الصائتة المدية فغيّر حركة الحرف الذي قبلها من الفتحة إلى الضمة، بما يتناسب مع الواو المدية، والسبب الرئيس وراء وقوع هذا الالتباس عند المتعلم بين الواو الصامتة والواو الصائتة هو تشابه بل تطابق رسمها الكتابي، بالإضافة إلى غياب التشكيل أو وضع رسم الحركات فوق هذه الصوامت.

أما الخطأ الذي أبدلت فيه حركة الفتح ضما في كلمة "سَيَلَجُؤُون" فلفظت "سَيَلَجُؤُون"، فهنا أيضا وقع التباس على المتعلم الإيطالي بين الواو كصامت، وهي في هذه الكلمة تعبر عن صامت الهمزة والواو كصائت طويل أو كمد، ويبقى السبب وراء هذا الإبدال هو تشابه الرسم الكتابي بين الواو المدية الصائتة، والواو عندما تكون حرفا أو صامتا سواء عبّر رَسْمُهَا عن حرف الواو أو عن حرف الهمزة.

وعليه تكون العوامل المساعدة على حدوث هذا النوع من إبدال الصوائت (إبدال الفتح ضما) عاملين

اثنين هما:

- تشابه الرسم الكتابي بين الواو الصائتة (المدية) والواو الصامتة (كحرف).
- غياب وضع رسم الحركات فوق الصوامت (غياب الشكل).

6.2. إبدال الضم فتحا: ومن أمثله كلمة "كُتِبَ" لفظت "كَتَبَ"، وكلمة "فَيَرِد" لفظت "فَيْرِد"، وكلمة "فَارُوق" لفظت "فَرُوق"، وكلمة "سَيَحْدُث" لفظت "سَيَحْدُث"، إلّا رُبِعَ لفظت "إلّا رُبِعَ"، وكلمة "يُجَاهِدُوا" لفظت "يُجَاهِدُوا"، وكلمة "كُرْسِي" لفظت "كُرْسِي"، وكلمة "غُضُون" لفظت "غَدُون"، وكلمة "نُعَانِي" لفظت "نُعَانِي"، وكلمة "تَرْدَد" لفظت "تُرْدَد"، وكلمة "الحُقُول" لفظت "الحَكُول"، وكلمة "زُرْنَا" لفظت "زُرْنَا"، وكلمة "الْفُرْصَة" لفظت "الْفُرْسِي".

ما نلاحظه لأول وهلة من خلال هذه الأخطاء أن أغلبيتها كانت في بداية الكلمات أو بعد أداة التعريف مباشرة وهو ما نجده في هذه الأخطاء: "كُتِبَ" لفظت "كَتَبَ"، وكلمة "كُرْسِي" لفظت "كُرْسِي"، وكلمة

"غُضُون" لفظت "غَدُون" وكلمة "الْحُقُول" لفظت "الْحُكُول"، وكلمة "زُرْنَا" لفظت "زَرْنَا"، وكلمة "الْفُرْصَة" لفظت "الْفَرُسي"، وما يجمع هذه الأخطاء بالإضافة إلى وقوع الخطأ في أول الكلمة هو الحركة التي تلي الخطأ مباشرة، فنجد أنّ هذه الحركة كانت إما ضمّا وإما سكونا، ولعل السبب وراء حدوث إبدال الضم فتحا إذا كان بعده ضمّا آخر أو سكونا هو احتمال صعوبة نطق حركتنا ضمّ متتاليتين، أو حركة ضمّ وبعدها سكون على متعلم اللغة العربية كلغة ثانية، فحركة الضم والذي يقابله في الأبجدية الصوتية الدولية الصائت الخلفي [ɔ]، وحال النطق بهذا الصائت "يرتفع معه مؤخر اللسان في اتجاه الطبق اللين"¹، وهو موضع صعب إذ قورن مع موضع الفتحة والسكون.

ففي الكلمات التي تتابع فيها ضمّين، بحيث يجد متعلم اللغة العربية كلغة ثانية صعوبة في الاستمرار في نطق صوتين مضمومين متتالين في كلمة واحدة مثل ما نجده في هذه الكلمات: "كُتِبَ"، "غُضُون"، "الْحُقُول"، فالمتعلم عليه أن يقوم بجهد مضاعف للإبقاء على موضع مؤخرة لسانه حال النطق بهاتين الحركتين المضمومتين مرتفعاً باتجاه الطبق اللين، وهي حركة نطقية وعضلية صعبة جداً على متعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وتحتاج تمريناً وتدريباً جيداً وطويلاً للتدرب على هذه الوضعية النطقية، وفي حالة لم يكن المتعلم متمكناً من ذلك فهو يحاول نطق حركة الضمة الأولى ولا يستطيع الاستمرار بنفس الحركة فيبدلها للحركة الأسهل منها وهي هنا الفتحة.

أما في الأخطاء التي كان فيها السكون هو الذي يلي حركة الضمة المبدلة إلى الفتحة، مثل ما نجده في الأخطاء التالية: كلمة "كُرُسي" لفظت "كُرُسي"، وكلمة "زُرْنَا" لفظت "زَرْنَا"، وكلمة "الْفُرْصَة" لفظت "الْفَرُسي"، ففي هذه الحالة أيضاً هناك صعوبة كبيرة لدى متعلم اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية في التحول من الضم الذي قلنا سابقاً أنه يمثل الصائت الخلفي [ɔ] وحال النطق بهذا الصائت "يرتفع معه مؤخر اللسان في اتجاه الطبق اللين"²، وأما حركة السكون فيمثلها الصائت المحايد [ə] الخفيف والسهل.

ومن المنطقي أن يكون التحوّل من الصائت الخلفي [ɔ] المتوسط الصعوبة إلى الصائت المحايد [ə] السهل أمراً ميسوراً من حيث النطق على المتعلم الإيطالي، لكن الصعوبة برزت عندما اجتمع الصائت المحايد والذي يمثل السكون مع صامت الراء والذي يتميز مخرجه بالضغط بطرف اللسان على ما يقابله من اللثة، وصامت الراء يتميز بصعوبة نطقه ويكون أكثر صعوبة إذا كان ساكناً، لأن ذلك يتطلب ضغطاً مضاعفاً على المخرج من طرف المتعلم، وفي حالة الأخطاء السابقة اجتمع على المتعلم الإيطالي صائت الضم المتوسط الصعوبة من حيث النطق وصائت

(1) كمال بشر، مرجع سابق، ص 151.

(2) نفس المرجع، ص 151.

السكون الذي أصبح صعب النطق عندما صاحب صامت الراء، وهنا قام هذا المتعلم بإبدال صائت الضم الصعب بصائت الفتح الأسهل منه والأقرب لصائت السكون.

وهناك أخطاء في هذا الصنف (إبدال الضم فتحاً) يعود سبب حدوثها إلى النقل من اللهجة السورية المتعلمة بالتوازي مع تعليم الفصحى، مثل ما نجده في هذه الأخطاء: وكلمة "فَيْرِيد" لفظت "فَيْرِيد"، "يَجَاهِدُوا" لفظت "يَجَاهِدُوا"، "نُعَانِي" لفظت "نُعَانِي"، "إِلَّا رُبْع" لفظت "إِلَّا رُبْع"، فهذه الكلمات نطقها المتعلم باللهجة السورية عوض نطقها باللغة العربية الفصحى.

وهناك أخطاء أخرى في هذا الصنف من إبدال الصوائت كان السبب فيها هو الالتباس الذي حصل لدى المتعلم بين الواو الصامتة والواو الصائتة بسبب تشابه رسمهما الكتابي، مثل ما نجده في هذا الخطأ: "فَرْوَق" لفظت "فَرْوَق"، وهنا ظن المتعلم أن الواو المدية هي الواو الصامتة، فحذف المد ومعه حركة الضمة المصاحبة له عكس تماماً ما حصل في الصنف السابق (إبدال الفتح ضمّاً) عندما أبدل الواو الصامتة بالواو المدية الصائتة.

وعليه تكون العوامل المساعدة على حدوث هذا الصنف من أخطاء إبدال الصوائت ثلاثة عوامل وهي:

- صعوبة نطق حركتين مضمومتين متتابعتين.
- مجاورة حركة الضم لصامت الراء الساكن.
- الالتباس لدى المتعلم بين الواو الصائتة والواو الصامتة بسبب تشابه رسمهما الكتابي.
- النقل من اللهجة السورية المُتعلِّمة بالتوازي مع تعليم الفصحى.

خامساً: إبدال الصفات والسمات

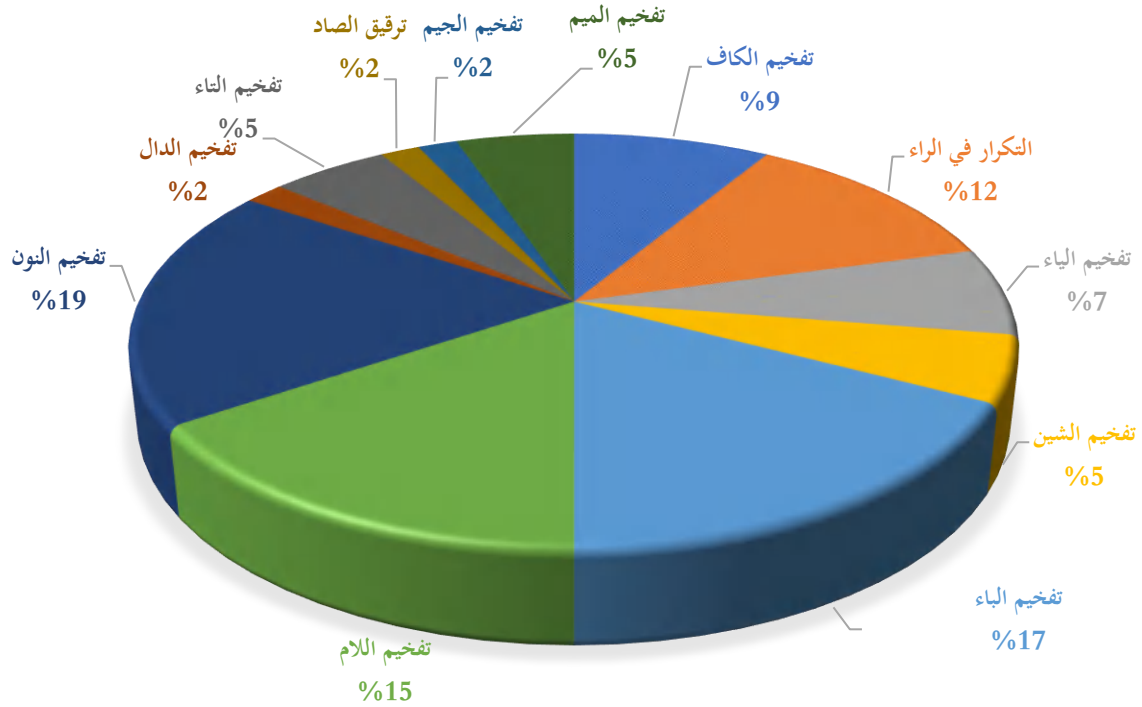
1. مقدمة إحصائية:

أسفرت عملية تصنيف أخطاء إبدال صفات الصوائت على جمع 58 خطأً من هذا الصنف بنسبة قدرت بـ12% من مجموع أخطاء الإبدال، وقد احتلت أخطاء تفخيم النون المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ19% من مجموع أخطاء هذا الصنف، وتليها أخطاء تفخيم الباء بنسبة قدرت بـ17%، ثم أخطاء تفخيم اللام بنسبة قدرت بـ15%، وأخطاء تكرار الراء بنسبة قدرت بـ12%، ثم أخطاء تفخيم الكاف بنسبة قدرت بـ9%، وبعدها أخطاء تفخيم الياء بنسبة قدرت بـ7%، في حين كانت نسبة تكرار بقية أنواع هذا الصنف ضئيلة جداً تراوحت بين نسب تكرارها بين 2 و5 بالمئة، والجدول والدائرة النسبية التاليان يوضحان ذلك بالتفصيل:

جدول رقم (21) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صفات الصوامت للمستويات الثلاث

المجموع	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الأول	نوع الإبدال في الصفات والسمات
05	00	01	04	تفخيم الكاف
07	04	00	03	التكرار في الراء
04	01	00	03	تفخيم الياء
03	01	00	02	تفخيم الشين
10	01	01	08	تفخيم الباء
09	00	02	07	تفخيم اللام
11	02	03	06	تفخيم النون
01	00	00	01	تفخيم الدال
03	00	01	02	تفخيم التاء
01	00	01	00	ترقيق الصاد
01	01	00	00	تفخيم الجيم
03	03	00	00	تفخيم الميم
58	13	09	36	المجموع

دائرة نسبية للجدول رقم (21) توضح تكرارات أخطاء إبدال الصوامت للمستويات
الثلاث



2. تحليل أخطاء إبدال الصفات:

1.2. تفخيم الصوامت:

قسم علماء الأصوات العرب سواء المحدثين منهم أو القدامى الصوامت العربية إلى صوامت مرققة لها مقابل مفخم، وصوامت مرققة ليس لها مقابل مفخم، والصوامت التي لها مقابل مفخم هي: السين المرققة تقابلها الصاد المفخمة، التاء المرققة تقابلها الطاء المفخمة، الذال المرققة تقابلها الظاء المفخمة، الدال المرققة تقابلها الضاد المفخمة، وهناك من ادّعى أن الكاف المرققة تقابلها القاف المفخمة، أما الصوامت التي ليس لها مقابل مفخم فهي بقية الصوامت، ويرى علماء الأصوات أن الصوامت التي وُضِعَ لها مقابل مفخم كان بسبب خوف العرب من الالتباس بين المرقق منها والمفخم، فأصل الصاد مثلاً هي السين المفخمة، والطاء هي تاء مفخمة، والظاء هي ذال مفخمة، والضاد هي دال مفخمة.

وخوفاً من اختلاط الصوامت بين مفخمها ومرققها، قامت العرب بوضع للمرقق منها رمزا ورسمًا كتابيا خاصا به، ورمزا آخر للمفخم منها يختلف عن رمز المرقق، تجنباً لحدوث الالتباس بينهما، عكس اللغات الأخرى التي نجد فيها الصامت المرقق والمفخم بنفس الرمز، لأن في تلك اللغات الصائت المصاحب للصوامت هو الذي يلعب دوراً في تفخيم الصوامت، عكس اللغة العربية التي مَيَّزَت الصوامت المفخمة بالرسم الكتابي وكيفية النطق عن الصوامت

المرفقة فلا يمكننا أن نجد صوامت مرفقة ومفخمة في نفس الوقت باستثناء صامتي الراء واللام في بعض الحالات عند بعض قراء القرآن الكريم، وسنقوم بتوضيح ذلك من خلال تحليل أخطاء إبدال الصفات، (ملاحظة: كل هذه الأحرف المشار عليها باللون الأحمر تلفظ بها المتعلمون مفخمة وهي في الأصل لا تفخم إلا حرف الراء فالخطأ فيها هو التكرار وليس التفخيم) ومن أمثلة أخطاء إبدال الصفات ما يلي:

* **تفخيم النون:** كلمة "أَنَامَ" لفظت "أَنَامَ"، كلمة "لِنَوْمِهِ" لفظت "لِنَوْمِهِ" تكرر مرتين، كلمة "بِأَسْنَانِهِ" لفظت "بِأَسْنَانِهِ"، كلمة "مِنْ" لفظت "مِنْ"، كلمة "نَائِمٌ" لفظت "نَائِمٌ"، كلمة "أَنَّ" لفظت "أَنَّ" تكرر مرتين، كلمة "وَأَنَّهُ" لفظت "وَأَنَّهُ"، كلمة "النَّاس" لفظت "النَّاس"، كلمة "أَنَا" لفظت "أَنَا".

* **تفخيم الباء:** كلمة "كُتِبَ" لفظت "كُتِبَ"، كلمة "السَّبَبُ" لفظت "السَّبَبُ"، كلمة "الكِتَابُ" لفظت "الكِتَابُ"، كلمة "سَبَبٌ" لفظت "سَبَبٌ"، كلمة "بَلَدٌ" لفظت "بَلَدٌ"، كلمة "الْكَلْبُ" لفظت "الْكَلْبُ"، كلمة "الخَشَبَةُ" لفظت "الخَشَبَةُ"، كلمة "شَبَكَةٌ" لفظت "شَبَكَةٌ" تكرر مرتين.

* **تفخيم اللام:** كلمة "اسم الأولاد" لفظت "اسم الأولاد"، كلمة "عَائِلَةٌ" لفظت "عَائِلَةٌ"، كلمة "إِلَى" لفظت "إِلَى"، كلمة "لَمْ" لفظت "لَمْ"، كلمة "لَهُ" لفظت "لَهُ"، كلمة "الليل" لفظت "الليل".

* **تفخيم الكاف:** كلمة "كَانَ" لفظت "كَانَ"، كلمة "سَكَكَيْنِ" لفظت "سَكَكَيْنِ"، كلمة "بِأَكْمَلِهِ" لفظت "بِأَكْمَلِهِ"، كلمة "أَكَلْتَنِي" لفظت "أَكَلْتَنِي"، كلمة "أَكْكُدَنَّ" لفظت "أَكْكُدَنَّ".

* **تفخيم الياء:** كلمة "شَايٍ" لفظت "شَايٍ"، كلمة "مُسْتَشْفِيَّاتٍ" لفظت "مُسْتَشْفِيَّاتٍ"، كلمة "يَوْمٌ" لفظت "يَوْمٌ"، كلمة "اليَوْمُ" لفظت "اليَوْمُ"، كلمة "عَمَلٌ" لفظت "عَمَلٌ".

* **تفخيم التاء:** كلمة "حَتَّى" لفظت "هَتَّى"، كلمة "نَعْتَذِرُ" لفظت "نَعْتَاذِرُ".

* **تفخيم الشين:** كلمة "شَمْسٌ" لفظت "شَامْسٌ"، كلمة "الشَّمْسُ" لفظت "الشَّمْسُ"، كلمة "الشَّرِكَةُ" لفظت "الشَّرِكَةُ".

* **تفخيم الدال:** كلمة "لِمُسَاعِدَتِي" لفظت "لِمُسَادَتِي".

* **تفخيم الجيم:** كلمة "لِيُجَاهِدُوا" لفظت "لِيُجَاهِدُوا".

* **تفخيم الميم:** كلمة "الْمَلِكُ" لفظت "الْمَلِكُ"، كلمة "الْمَلِكُ" لفظت "الْمَلِكُ".

ومن خلال هذه الأمثلة على أخطاء إبدال صفات الصوامت نلاحظ أن معظم أخطاء الإبدال تميزت بثلاث

مميزات وهي:

- جل أخطاء هذا الصنف كانت مع الصوامت التي ليس لها مقابل مفخم باستثناء الكاف والمختلف في عَدّها مقابلاً مرققا لصامت القاف المفخم.

- جل أخطاء هذا الصنف كان في إبدال صفة الترقيق بصفة التفخيم للصوامت التي لا تفخم باستثناء صفة التكرار في الراء.

- جل أخطاء هذا الصنف مست الصوامت التي فوقها الفتحة سواء القصيرة أو الطويلة ولم نرى إبدالاً مسّ الصوامت المكسورة أو المضمومة أو الساكنة مثلاً إلا نادراً.

ونحن إذا حاولنا أن نبحت عن سبب تميّز هذا الصنف من أخطاء الإبدال بهذه المميزات الثلاث، فإننا سنجد أن متعلم العربية كلغة ثانية إذا قام بتفخيم الصوامت التي لها مقابل مفخم، والتي خافت العرب من التباسها بمفخمها، مثل حرف التاء أو الذال أو الدال أو السين فإن تفخيمه لهذه الصوامت سيكون فجاً نوعاً ما، ومبالغ فيه بحيث لا يشبه تفخيم الناطق الأصلي باللغة العربية كلغة أولى، فيبتعد من خلال تلفظه بهذه الصوامت المرققة إلى انحراف لسانه للنطق بالصوامت المفخمة المقابلة لها، فعوضاً أن ينطق التاء فهو ينطقها طاء، وعوضاً أي يتلفظ بالذال ينطقها ظاء، وهكذا مع بقية الصوامت المرققة والتي لها مقابل مفخم مثل السين مع الصاد، والدال مع الضاد، ولهذا لم نجد إبدالاً للصفات في هذه الصوامت التي لها مقابل مفخم، لأنه بعد تفخيمها قد تحولت مباشرة إلى الصامت المقابل لها، بمعنى أنّها قد مسّها الإبدال إلى صامت آخر وليس إبدال صفة من صفات الصامت مع بقاء نفس الصامت¹. أما فيما يخص الميزة الثانية والثالثة أي ارتباط اقتصار أخطاء إبدال الصفات على صفة التفخيم، ومصاحبتها لصامت الفتحة القصيرة أو الطويلة، فسنحاول تفسيره من خلال هذا المثال (تفخيم الميم) ونقوم بعدها بتعميمه على بقية الأخطاء:

* **تفخيم الميم:** ومثاله "المَلِك" نطقت "المَلِك" بتفخيم مبالغ فيه للميم، لأنه لا يمكننا أن نحاسب متعلم لغة ثانية على نطقه للصفات الدقيقة للصوت، وإنما يمكن اعتبار ذلك خطأ في حالة التفخيم الذي يفسد نطق الصوت، وفي الحقيقة المتعلم الإيطالي في نطقه للميم لم يقم بتفخيمها بوعي منه، ولكنه قام بتفخيم حركتها القصيرة الفتحة، أي الصائت القصير قياساً على ما هو موجود في لغته الأولى، فهو يعتقد أن حركة الفتحة يقابلها في اللغة الإيطالية الصائت a، أي أنه قاس حركة الفتح على الصائت a الموجود في اللغة الإيطالية، وهو مفخم ولم يقيسها على صائت e المرقق، وعندما قاس حركة الفتح على الصائت a المفخم فخّم معه الصامت الميم، نقلاً أيضاً من

¹ - يمكن الرجوع إلى التحليل الخاص بإبدال الصوامت للتأكد من ذلك.

لغته الأولى حيث أن الصوامت تكون تابعة للصوائت من حيث التفخيم والترقيم في اللغة الإيطالية عكس اللغة العربية، والتي تكون فيها الصوائت تابعة للصوامت من حيث التفخيم والترقيم.

نقول مثلاً "قال" و"مال" فالمد أو الصائت مع القاف مفخم ومع الميم مرقق، لأن القاف مفخمة والميم مرققة في العربية، عكس اللغة الإيطالية فإذا استعملنا الصائت a مع الصامت t ننطقه مفخماً مثل كلمة "Italiano" بما هو قريب إلى حرف الطاء المفخم، وإذا استعملنا معه صائناً مرققاً مثل e نتلفظ به مرققاً مثل كلمة "Testo" بما هو قريب إلى حرف التاء المرققة، فالصامت يتبع الصائت الذي بعده من حيث الترقيم والتفخيم في الإيطالية، وفي العربية الصائت هو الذي يتبع الصامت الذي قبله من حيث الترقيم والتفخيم، وعليه يمكن أن نقول أن هذا الإبدال في الصفات هو نقل عادات صوتية نطقية من نظام اللغة الأم إلى نظام اللغة الثانية المستهدفة بالتعلم، بما لا يتلاءم مع نطقها السليم، مع توهم المتعلم الإيطالي أن a هي المقابل الوحيد للفتحة سواء نتج هذا التوهم مما تلقاه من معلميه بأن الصائت a هو المقابل الوحيد لصائت الفتح في العربية، لأن معظم البرامج التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية تقدم هذا الطرح بأن حركة الفتحة تقابلها صائت a، وهذا طبعاً خطأً يمكن تداركه بتوضيح أن هذا الصائت يقابل الفتحة العربية المفخمة فقط، أما الفتحة المرققة فيقابلها الصائت e، وبذلك يتكوّن لدى المتعلم اعتقاداً أن هناك نوعان من الفتح في اللغة العربية، أحدهما مفخم يقابله صائت a مثل ما نجده في كلمة "Italian" أو آخر مرقق يقابله الصائت e مثل ما نجده كلمة "Testo".

وهنا أيضاً يجب التوضيح للمتعمّل أنه إذا كان صامت التاء t في كلمتي "Italiano" و"Testo" في اللغة الإيطالية هو صامت واحد، ويمثل له برمز واحد والفرق بينهما أنّ التاء "t" في كلمة "Italiano" مفخمة وفي كلمة "Testo" مرققة، ولكن ما يقابلها في اللغة العربية هو صامتان مختلفان تماماً، فإذا كان ما يقابل صامت "t" في كلمة "Testo" في اللغة العربية هو صامت التاء، فإن الذي يقابل صامت "t" في كلمة "Italiano" في اللغة العربية هو صامت الطاء وليس التاء، وبذلك يستطيع المتعلم الإيطالي التمييز بين صامتين عرييين في مقابل صامت واحد في اللغة الإيطالية، ويمكنه أيضاً التمييز بين الطاء والتاء فلا يتلفظ بالطاء مكان التاء، وهذا ينطبق على جميع الصوامت المرققة التي لها مقابل مفخم، وهنا نقصد بها ثنائية من الصوامت التالية: التاء/الطاء، الذال/الظاء، الدال/الضاد، السين/الصاد.

أما في بقية الصوامت أي التي ليس لها مقابل، وهي ما تبقى من الصوامت العربية فهناك تطابق بين اللغة العربية واللغة الإيطالية من حيث عدد الصوامت في كل لغة، فالباء المفخمة أو المرققة في اللغة الإيطالية يُعبر عنها بصامت واحد وهو "B"، وكذلك في اللغة العربية يقابلها صامتاً واحداً وهو صامت الباء، سواء كان مرققاً أو مفخماً

وهذا ينطبق على جميع الصوامت العربية التي ليس لها مقابل مفخم ويوجد مقابل لها في اللغة الإيطالية، ولكن الإشكال يبقى في أن يدرك المتعلم الإيطالي أن الفتحة العربية المفخمة يقابلها في اللغة الإيطالية الصامت "a" مثل ما نجده في كلمة "Il Bar"، والفتحة العربية المرفقة يقابلها في اللغة الإيطالية الصامت "e" مثل ما نجده في كلمة "Bere"، و لو أدرك هذا الفرق بين الحركتين في لغته الأم الإيطالية واللغة العربية كلغة ثانية قيد الاكتساب لكان نقله من لغته الأم إلى لغته الثانية سليماً، فلا يتلفظ بجميع الصوامت التي فوقها الفتحة مفخمة، كما حدث مع هذه الأخطاء التي بين أيدينا، حيث أن معظم أخطاء هذا الصنف كانت مصدرها الالتباس بين حركة الفتحة المفخمة والمرفقة، وهذا ما يعبر عنه هذا الجدول والدائرة النسبية التاليان :

جدول رقم (22) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صفات الصوامت حسب الحركات المصاحبة لها

نوع الإبدال في الصفات والسمات	مجموع التكرارات	إبدال صفات لصوامت مفتوحة	إبدال صفات لصوامت مضمومة	إبدال صفات لصوامت ساكنة
تفخيم الكاف	05	04	00	01
تفخيم الباء	05	04	00	01
تفخيم الشين	03	03	00	00
تفخيم الباء	10	08	02	00
تفخيم اللام	09	09	00	00
تفخيم النون	11	11	00	00
تفخيم الدال	01	01	00	00
تفخيم التاء	03	03	00	00
تفخيم الجيم	01	01	00	00
تفخيم الميم	03	03	00	00
المجموع	51	47	02	02

دائرة نسبية للجدول رقم (22) توضح نسب تكرارات أخطاء إبدال الصوامت حسب



وما نلاحظه من خلال هذين الرسمين البيانيين أن النسبة الغالبة من أخطاء إبدال صفات الصوامت هي التي كانت مصاحبة لحركة الفتحة حيث قدرت نسبتها بـ 91%، وهذا ما يؤكد ما قلناه سابقاً بأن معظم أخطاء هذا الصنف مرجعه إلى عدم تمييز المتعلم بين الفتحة المفخمة والمرفقة، وهذا ناتج عن نقله الخاطئ من لغته الأم عندما قاس صائت الفتح في اللغة العربية على صائت a الموجود في لغته الأم.

2.2. التكرار في الراء: من أمثله كلمة "قُرْب" لفظت "قُرْب"، كلمة "سُكَّر" لفظت "سُكَّر"، كلمة "فَرَّاه" لفظت "فَرَّاه"، كلمة "اسْتَنْكَر" لفظت "اسْتَنْكَر"، كلمة "رَأَى" لفظت "رَأَى"، كلمة "الأشْجَار" لفظت "الأشْجَار" بتفخيم الراء وفي الأصل الراء ترقق، بلغت نسبة تكرار الراء 12% من مجموع أخطاء إبدال الصفات، وهي نسبة معتبرة، وصفة التكرار تُعتبر صفة غير مستحبة عند العرب يجب اجتنابها خاصة عند قراءة القرآن، لكن هذه الصفة في اللغة الإيطالية هي صفة حميدة بل هي صفة تُميّز الناطقين الأصليين باللغة الإيطاليين عن غيرهم، والذي يتتبع حديث المتحدثين الأصليين باللغة الإيطالية يلاحظ ذلك بوضوح، ولكن في اللغة الإيطالية هناك شكلين مختلفين لنطق الراء، الأول وهو الذين يمثل الصامت [r] ويسمى في الأبجدية الصوتية الدولية "Consonant Voiced Tap" و"يتم نطق هذا الصوت 'r' مع نقرة واحدة من اللسان، كما ما ينطق صوت الدال تماماً"¹، ومن أمثله في اللغة الإيطالية كلمة "Caro"، يعني ينطق بدون تكرار تقريباً.

أما الشكل الثاني فهو الذي يمثل الصامت [r] ويسمى في الأبجدية الصوتية الدولية "Consonant Voiced Trill" و"يتم نطق هذا الصوت 'r' مع لفتين أو أكثر من لفات اللسان"²، يعني بتكرار متعمد، ومثاله في

¹ - Anna Wentlent, Op.cit, P46.

² - Ibid, P45.

اللغة الإيطالية كلمة "Amor" وكلمة "Terra"، ونحن إذا عدنا إلى تعريف صفة التكرار في العربية فهي تعني ارتداد اللسان أثناء النطق بالراء حتى كأنك تسمع صوت الراء عدة مرات عوض مرة واحدة، وهو ما يتطابق مع تعريف الصائت الصامت [r] الذي يتم نطقه مع لَفَتَيْنِ أو أكثر من لَفَات اللسان، وهنا شرط اللفتين أو أكثر هو الذي يفرقه عن الصائت الأول [r] ، والذي يتم نطقه بالنقر نقرة واحدة من اللسان على الحنك الأعلى، وبذلك فهو يمثل النطق الصحيح للراء العربية التي لا يظهر فيها التكرار، أما الصامت [r] فهو يمثل الراء المكررة الموجودة في اللغة الإيطالية .

وعليه يمكن فهم لماذا ظهرت أخطاء تكرير الراء عند المتعلمين الإيطاليين للغة العربية، فالمتعلم الإيطالي نقل عادة صوتية موجودة في لغته الأولى، وهي صفة أصيلة في لغته الأم، وهنا نقصد بها الراء المكررة والتي يمثلها الصائت [r] إلى لغته الثانية والتي هي قد الاكتساب أي العربية، مُتَوَهِّمًا أن اللغة العربية كاللغة الإيطالية تقبل شكلين من الراء؛ الراء [r] المكررة والراء [r] غير المكررة في حين أنّ اللغة العربية تعتبر صفة التكرار في الراء صفة غير مستحبة وهي تعرف ليتم اجتنابها.

المبحث الثالث

تحليل أخطاء الحذف

المبحث الثالث: تحليل أخطاء الحذف

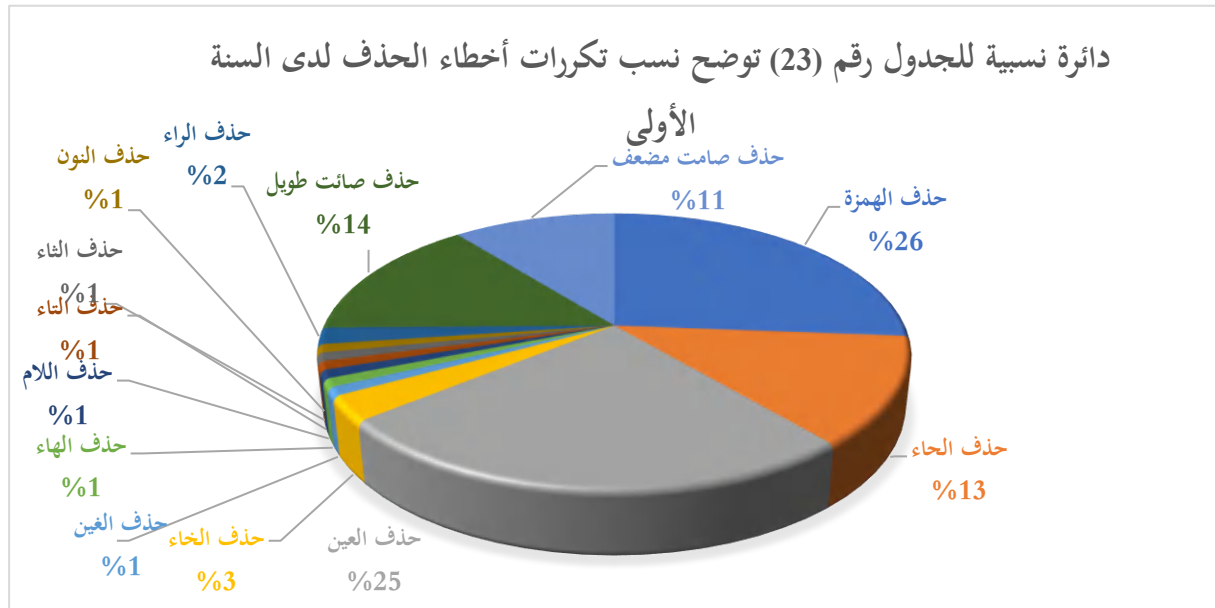
1. عرض للبيانات الإحصائية الخاصة بظاهرة الحذف:

أسفرت عملية تصنيف أخطاء الحذف في المستوى الأول على أن أخطاء حذف صامت الهمزة تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى، حيث قدرت نسبتها بـ 26% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، بمجموع تكرارات بلغت 27 خطأ، تليها أخطاء حذف العين حيث قدرت نسبتها بـ 25% بعدد تكرارات بلغت 25 خطأ من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، ثم أخطاء حذف الصوائت الطويلة حيث قدرت نسبتها بـ 14% بعدد تكرارات بلغت 15 خطأ، ثم تليها أخطاء حذف الحاء حيث قدرت نسبتها بـ 13% بعدد تكرارات بلغت 13 خطأ من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، بعدها أخطاء حذف صامت مضعف (الشدة) بنسبة قدرت بـ 11% بعدد تكرارات 11 خطأ، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الحذف ضئيلة جدا تراوحت بين 1 و 2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (23) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف السنة الأولى ليسانس

ترتيب الصنف	نوع التصنيف	عدد التكرارات
1.	حذف الهمزة	27
2.	حذف الحاء	13
3.	حذف العين	26
4.	حذف الخاء	03
5.	حذف الغين	01
6.	حذف الهاء	01
7.	حذف اللام	01
8.	حذف التاء	01
9.	حذف الثاء	01
10.	حذف النون	01
11.	حذف الرء	02
12.	حذف صائت طويل	15
13.	حذف صامت مضعف	11
المجموع	TOTAL	103

وما نلاحظه من خلال هذا الجدول الإحصائي والدائرة النسبية هو أن معظم أخطاء الحذف مست الصوامت



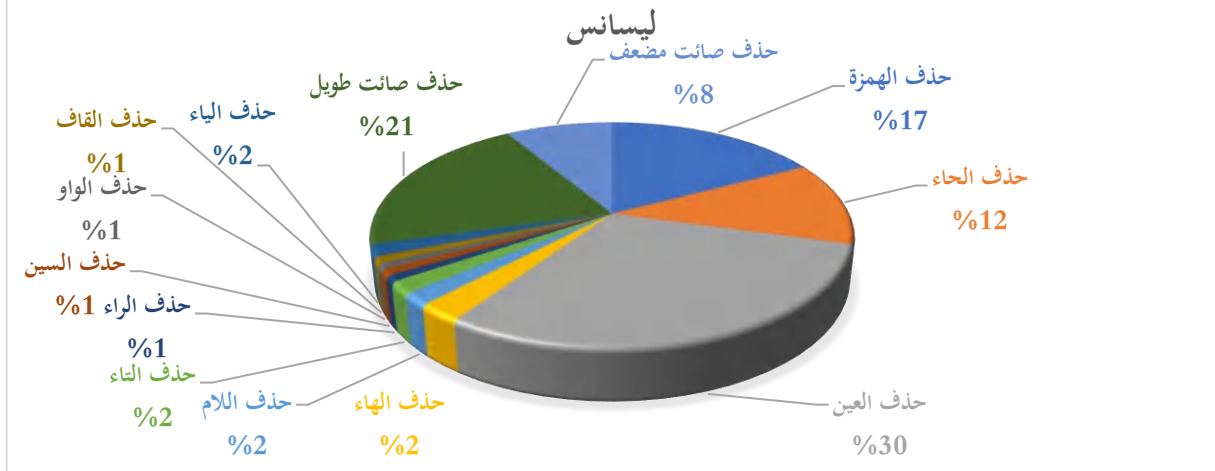
التي مخرجها الحلق وهي الهمزة والعين والحاء، وهذه الصوامت كلها غير موجودة في لغة المتعلم الأولى أي اللغة الإيطالية، بالإضافة إلى حذف الصوائت الحلقية هناك نسبة عالية لحذف الصوائت الطويلة أو المد الطبيعي، وكذلك حذف الصامت المضعف أو الشدة، أما بقية أخطاء الحذف فكانت قليلة التواتر ونسبة تكرارها قليلة جداً، وأغلبها لم يتكرر وهذه الأخيرة مست الصوامت الموجودة في لغة المتعلم الأولى (اللغة الإيطالية).

وأُسفرت عملية تصنيف أخطاء الحذف في المستوى الثاني على أن أخطاء حذف صامت العين تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى حيث قدرت نسبتها بـ 30% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، بمجموع تكرارات بلغت 35 خطأً، تليها أخطاء حذف الصوائت الطويلة حيث قدرت نسبتها بـ 21% بعدد تكرارات بلغت 24 خطأً، تليها أخطاء حذف الهمزة حيث قدرت نسبتها بـ 17% بعدد تكرارات بلغت 20 خطأً من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، ثم تليها أخطاء حذف الحاء حيث قدرت نسبتها بـ 12% بعدد تكرارات بلغت 14 خطأً من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، تليها أخطاء حذف صامت مضعف (الشدة) بنسبة قدرت بـ 8% بعدد تكرارات 10 أخطاء، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الحذف ضئيلة جداً تراوحت بين 1 و 2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (24) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف السنة الثانية ليسانس

ترتيب الصنف	نوع التصنيف	عدد التكرارات
1.	حذف الهمزة	20
2.	حذف الحاء	14
3.	حذف العين	35
4.	حذف الهاء	03
5.	حذف اللام	02
6.	حذف التاء	02
7.	حذف الراء	01
8.	حذف السين	01
9.	حذف الواو	01
10.	حذف القاف	01
11.	حذف الياء	02
12.	حذف صائت طويل	24
13.	حذف صامت مضعف	10
المجموع	TOTAL	116

دائرة نسببة للجدول رقم (24) توضح نسب تكرارات أخطاء الحذف للسنة الثانية



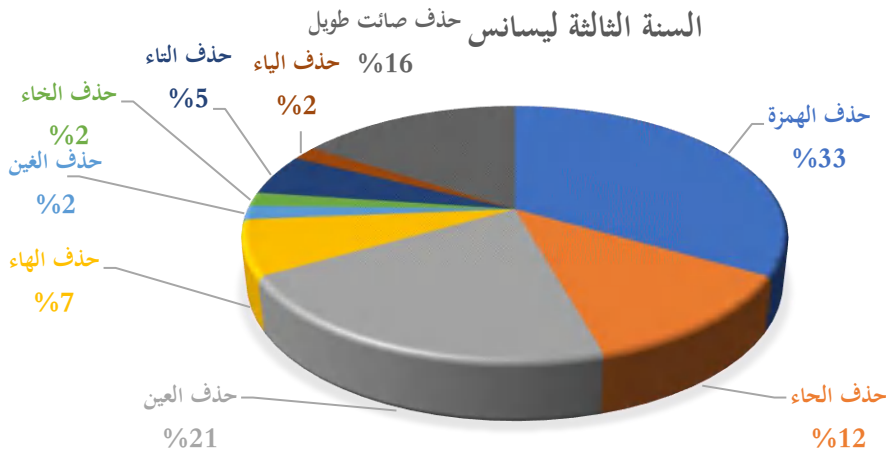
وبمقارنة أولية بين النسب الواردة في المستوى الأول والنسب في المستوى الثاني نلاحظ تراجع نسب أخطاء الهمزة إلى المرتبة الثالثة في المستوى الثاني، بعدما كانت في المرتبة الأولى في المستوى الأول، وتقدم أخطاء حذف العين إلى المرتبة الأولى في المستوى الثاني بعدما كانت في المرتبة الثانية في المستوى الأول، وكذا تقدم أخطاء حذف الصوائت الطويلة إلى المرتبة الثانية في هذا المستوى بعدما كانت في المرتبة الثالثة في المستوى الأول، وسنحاول إيجاد تفسير لحركة تطور كل ظاهرة من ظواهر هذا الحذف من خلال القادم من البحث، عندما نقوم بتحليل كل صنف على حدى .

كما أسفرت عملية تصنيف أخطاء الحذف في المستوى الثالث على أن أخطاء حذف صامت الهمزة تشكل أعلى نسبة في هذا المستوى حيث قدرت نسبتها بـ33% من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى بمجموع تكرارات بلغت 19 خطأً، تليها أخطاء حذف العين حيث قدرت نسبتها بـ21% بعدد تكرارات بلغت 12 خطأً من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، تليها أخطاء حذف الصوائت الطويلة حيث قدرت نسبتها بـ16% بعدد تكرارات بلغت 9 أخطاء، ثم تليها أخطاء حذف الهاء حيث قدرت نسبتها بـ12% بعدد تكرارات بلغت 7 أخطاء من مجموع أخطاء هذا الصنف في هذا المستوى، تليها أخطاء حذف الهاء بنسبة قدرت بـ7% بعدد تكرارات 4 أخطاء، في حين كانت نسب تكرارات بقية أصناف أخطاء الحذف ضئيلة جدا تراوحت بين 1 و2% والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (25) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف للسنة الثالثة ليسانس

ترتيب الصنف	نوع التصنيف	عدد التكرارات
1	حذف الهمزة	19
2	حذف الحاء	07
3	حذف العين	12
4	حذف الهاء	04
5	حذف الغين	01
6	حذف الخاء	01
7	حذف التاء	03
8	حذف الياء	01
9	حذف صائت طويل	09
المجموع	TOTAL	57

دائرة نسبية للجدول رقم (25) توضح نسب تكرارات أخطاء الحذف لدى متعلمي



وبمقارنة بسيطة بين النسب الواردة في المستوى الثالث والنسب الواردة في المستوى الأول والمستوى الثاني نلاحظ اختفاء أخطاء حذف صامت مضعف (الشدة) نهائياً من أداءات المتعلمين، وهذا يعود لجودة البرامج التعليمية المقدمة للمتعلمين، كما يعود أيضاً لتركيز الأساتذة على هذا الخطأ - وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا دروس الطلبة - وتقديم في كل مرة يرتكب فيها الطلاب هذا النوع من الخطأ تغذية راجعة تصحيحية (Cf) Corrective Feedback مناسبة، الشيء الذي ساهم في اختفاء هذا الخطأ نهائياً من أداءات المتعلمين، وهو مؤشر إيجابي يمكن الاعتماد عليه في معالجة بقية أخطاء الحذف، وهناك عامل مهم أيضاً ساهم في اختفاء هذا الصنف من أخطاء الحذف، سنحاول الكشف عنه من خلال التحليل التفصيلي لأخطاء حذف الصامت المضعف الشدة. بعد تقديمنا لبيانات إحصائية وكمية لأخطاء الحذف لكل مستوى، سنحاول تحليل كل صنف على حدى محاولين الغوص في أسبابه وعوامل حدوثه، وسنستهل ذلك بأخطاء حذف الصوائت الطويلة:

2. حذف صائت طويل: مثل حذف المد الطبيعي في كلمة "اسْتِنْكَار" لفظت "اسْتَنْكَر"، كلمة "الأَوْلَاد" لفظت "الأَوْلَد"، كلمة "أَبَاه" لفظت "أَبَه"، كلمة "صُنْدُوق" لفظت "صُنْدُق"، كلمة "وَعَادَ" لفظت "وَعَد"، كلمة "الأَزْهَار" لفظت "الأَزْهَر"، كلمة "النَّاس" لفظت "النس"، كلمة "آخرون" لفظت "أَخْرُون"، وكلمة "فَارُوق" لفظت "فَرُوق"، وسبب الحذف يعود إلى أن المتعلم الإيطالي لا ينتبه إلى شيء اسمه صائتا طويلا أو مدا طبيعيا، فهو لا يميز بين صائت قصير وآخر طويل أو حركة قصيرة وأخرى طويلة ولا يعطيها الأهمية المطلوبة، ولا يوجد لديه وعي بالاختلاف بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة في اللغة العربية، ومدى تأثيرها في تبدل الدلالة مثل ما نجده في مدى الفرق الدلالي بين هذين اللفظين "جَمَل" و"جَمَال" بعد إضافة فقط صائت طويل، فالطالب لا يفكر في مدى أهمية هذا الصائت، والسبب هو عدم وجود مفهوم للمد في لغته الأم أي اللغة الإيطالية من حيث المفهوم وكذا من حيث الكتابة والرسم.

ففي اللغة الإيطالية لا يوجد مفهوم للمد كما أنه لا يوجد رسم كتابي للمد فيها أيضا، لكن المد كظاهرة صوتية موجودة في اللغة الإيطالية، ويمارسها الناطق بها بصفة لاواعية أو ما يصطلح عليه بالمعالجة اللاواعية Unconscious Processing¹ مثل ما نجده في كلمة "كازا" "Casa" والتي تعني بالعربية "بيت"، فالتعلم الإيطالي يضيف مدا طبيعيا بمقدار حركيتين -بالمفهوم العربي للمد- في نهاية نطقه لهذه الكلمة الإيطالية، لكنه لا يعرف ذلك من حيث المفهوم كما أنه لا يمثل له رسما أو كتابة.

حتى وإن كان التمثيل الكتابي للصامت القصير موجود في اللغة الإيطالية وهو الذي يمثله الرسم الكتابي "a" لكن لا يوجد تفريق في الرسم بين الصائت الطويل والصائت القصير فيها، فكلاهما يكتب برسم خطي واحد وهو "a"، بخلاف اللغة العربية والتي يمثل فيها للصائت القصير برمز الحركات الضمة والفتحة والكسرة "ُ" "َ" "ِ"، وتُمَيِّز عن الصوائت الطويلة مفهوما وخطا، ويمثل لها بحروف العلة الثلاث ألف المد وياء المد وواو المد، ومن خلال هذا التفسير يمكن تمييز سبب آخر من أسباب الأخطاء الصوتية للمتعلم الإيطالي للغة العربية، وهو الغياب المفهومي والكتابي لبعض الظواهر الصوتية العربية في اللغة الإيطالية، فالتعلم الإيطالي لا يوجد له مفهوما للصائت الطويل ولا رسما كتابيا لهذا المفهوم في لغته الأم، وبالتالي فهو عندما يرى رمزا يرمز للمد وهو الألف المدية لا يعطي أهمية لهذا الرمز أبدا ويلفظه صائتا قصيرا وهو ما ينتج عنه حذف المد أو الصائت الطويل، وهنا دائما لا بد من التأكيد على ضرورة التمييز بين الأخطاء الصوتية الناتجة عن التلغظ البحث، والأخطاء الصوتية الناتجة عن القراءة من مكتوب.

ومن خلال ما سبق يمكن تمييز العامل الأساسي الذي ساهم في حدوث هذا الصنف من أخطاء الحذف وهو:

- الغياب المفهومي والكتابي لظاهرة المد الطبيعي أو الصائت الطويل في لغة المتعلم الأم.

3. حذف الهمزة: من أمثله كلمة "أحب" لفظت "هَحَب"، وكلمة "الامتحان" لفظت "اللِمْتِهَان"، وكلمة "الأكل" لفظت "اللُكُل"، وكلمة "الأول" لفظت "اللُول"، وكلمة "أولاد فقراء" لفظت "أولاد فُكْرَى"، وكلمة "أغبياء" لفظت "أُخْبِيَا"، وكلمة "رأى" لفظت "رَهَى"، وكلمة "فَسَلِّهِمْ" لفظت "فَسَلِّهِمْ"، وكلمة "سُئِلَ" لفظت "سُول"، وكلمة "يؤكد" لفظت "يُكَّد"، وكلمة "مع الأمير" لفظت "مع اللِّمير"، كلمة "و أجاب" لفظت "وهاجب"، كلمة "متأخرين" لفظت "مُتَلَخَرَيْن"، هذا النوع من أخطاء الحذف يشبه ما يسمى في العربية بالنقل وهو خاص بالهمزة، والنقل في اللغة العربية موجود ومنتشر عند علماء القراءات، والمقصود به حذف الهمزة في مواضع

¹ - ينظر إلى الفصل الأول حيث قمنا بتعريف هذا المصطلح.

معينة ونقل حركتها إلى ما قبلها تسهيلا للنطق، فالعرب قديما كانت تعتبر الهمزة صوتا صعب النطق فجاءت بالنقل للتخفيف عند نطقها.

لكن ليست جميع أخطاء الحذف يمكن تبريرها بظاهرة النقل، رغم أننا وجدنا فقط أستاذة واحدة من بين جميع أساتذة العربية في جامعة اللغات والاتصال تتلفظ بالهمزة نقلا، في حين يتلفظها بقية الأساتذة بالتحقيق، ومن بين أخطاء الحذف التي تشبه ظاهرة النقل ما نجده في كلمة "الامتحان" والتي لفظت "اللِمْتِهَان"، وكلمة "الأكل" والتي لفظت "اللَكَل"، وكلمة "الأول" لفظت "اللَوَل"، وأخطاء الحذف من هذا النوع كثيرة، وهناك أنواع أخرى من أخطاء الحذف تشبه ظاهرة "الإسقاط" مثل ما نجده في إسقاط الهمزة من كلمة "يُوَكِّد" لفظت "يُكِّد"، و"سُئِل" لفظت "سُول".

لكن هل حقا أن المتعلم قام بهذه الظاهرة الصوتية عن علم أو أنه سمعها من معلميه، والحقيقة أن المتعلم قام بذلك عن غير قصد منه، بل أن صوت الهمزة صوت صعب على الناطق الأصلي للعربية وهو أصعب على الناطق بغيرها، لهذا فالمتعلم الإيطالي للغة العربية يجد صعوبة بالغة في نطق هذا الصامت، رغم أن صامت الهمزة يوجد في اللغة الإيطالية، لكن يستعمل وينطق فقط كصامت مثل الهمزة في موضع واحد فقط، وهو في بداية الكلمة مثل ما نجده في الكلمات الإيطالية الآتية: Offrire "أوفريرا"، Aperto "أبَرطُو"، Anno "أَنُو"، Ancora "أَنكُورا"، أما في بقية المواضع فهو يستعمل كصائت، ما يقابله حركات الفتحة والضمة والكسرة في اللغة العربية، وهو بذلك لا يُنطق بذاته وإنما ينطق تابعا للصامت الذي قبله، وهو ما يعني أنه لا ينطق همزة مثل ما نجده في الكلمات الإيطالية التالية: Posizione "بُوزيتِسيُونِي"، Trovato "تُرُوفَاطُو"، وما يمكن استنتاجه مما سبق أن الصوائت الإيطالية "a" "o" "i" "u" "e"، إذا كانت في أول الكلمة تنطق مثل صامت الهمزة العربية، وفي المواضع الأخرى تنطق كالصوائت والحركات العربية.

والاستنتاج الذي نخلص إليه هو أن صامت الهمزة موجود في اللغة الإيطالية، ولكن يستعمل فقط في أول الكلمات، فالمتعلم الإيطالي للغة العربية يعرف صوت الهمزة ومتعود على نطقه ولكن في موضع واحد فقط وهو بداية الكلمات، فإذا كان في غيرها من المواضع فهو يعتبر صوتا جديدا عليه ويجد صعوبة كبيرة في نطقه.

وانطلاقا من استنتاجنا السابق حول الفرق بين أسباب الإبدال وأسباب الحذف، حيث خَلَصْنَا أن المتعلم للغة الثانية إذا وجد صعوبة في التلفظ بصوت جديد غير متعود على نطقه في لغته الأم، فإنه سيلجأ إلى الصامت القريب منه في المخرج والصفات، الذي يجب أن يكون موجودا في لغته الأم فيقوم بعملية الإبدال إليه، وفي حالة إذا

لم يجد هذا الصوت القريب في المخرج والصفات في لغته الأم سيقوم بعملية حذف الصامت الجديد، ويمكن اختصار حالات متعلم اللغة الثانية مع أصوات اللغة الجديدة في ثلاث حالات:

● **القاعدة الأولى:** "تقول إذا كان الصامت موجودا في اللغة الثانية (L2) وموجودا أيضا في اللغة الأولى (L1)، فالنتيجة هي النطق السليم للصامت، وعدم وجود أخطاء أو انحصارها إلى مستويات دنيا"، مثل الصوامت التي لم تمسها أخطاء الإبدال والحذف إلا نادرا مثل صوامت: الشين الباء النون الميم أو صوامت كان الإبدال نحوها، ولم تبدل هي في نفسها مثل الطاء أبدلت تاء ولم تبدل التاء طاء، والصاد بدلت سينا أو زايا ولم يحدث العكس باعتبار أن هذه الصوامت (الطاء الصاد الطاء) غير موجود في اللغة الإيطالية على الأقل مفهوما ورسميا.

● **القاعدة الثانية** التي تقول إذا كان الصامت موجودا في اللغة الثانية (L2) وغير موجود في اللغة الأولى (L1) ولكن موجودا صامت آخر قريب جدا منه في المخرج والصفات، فالنتيجة تكون الإبدال إلى هذا الصامت الأقرب كما وقع بين القاف والكاف، والطاء والتاء، الصاد والسين، والضاد والذال، والطاء والذال.

● **القاعدة الثالثة:** التي تقول إذا كان الصامت موجودا في اللغة الثانية (L2) وغير موجود في اللغة الأولى (L1)، ولا يوجد صامت آخر قريب جدا منه في المخرج والصفات في اللغة الأولى (L1)، فالنتيجة تكون حذف هذا الصامت كما وقع مع حروف الحلق مثل الهمزة بخلاف وضعية أول الكلمة والحاء والعين. ونحن إذا حاولنا تطبيق هذه القواعد على صامت الهمزة فسنخلص إلى نتيجتين باعتبار أن الهمزة مَعْنِيَةٌ بقاعدتين من الثلاث:

إذا طبقنا القاعدة الأولى فصامت الهمزة الموجود في اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية (L2) بالنسبة للمتعلم الإيطالي وموجودة أيضا في اللغة الإيطالية وهي اللغة الأولى (L1)، ولكن الهمزة هنا موجودة فقط في وضعية واحدة وهي أول الكلمة وفي هذه الوضعية المتعلم الإيطالي نطقها سليمة ولم يخطأ فيها أبدا، بل وفي بعض الحالات التي وجدت فيها همزتان، واحدة في أول الكلمة، والثانية في موضع آخر حيث حذفت التي في الموضع الآخر، ولفظت التي في أول الكلمة سليمة كما في المثال التالي: "أولاد فقراء" لفظت "أولاد فُكْرَى"، فالهمزة التي في أول الكلمة نطقها سليمة، والتي في آخر الكلمة حذفتها.

أما إذا طبقنا القاعدة الثانية فالهمزة بخلاف وضعها في أول الكلمة غير موجودة كصامت في اللغة الإيطالية كلغة أولى (L1) بالنسبة للمتعلم، وبذلك هو غير متعود على نطقها بخلاف هذه الوضعية، وحين لم يستطيع تلفظها حاول إبدالها إلى الصامت الأقرب مخرجا وصفاتاً، وهنا الصوامت الأقرب مخرجا هي الصوامت الحلقية وهي الهاء والعين والحاء والغين والحاء، وإذا نظرنا إلى هذه الصوامت فهي كلها تقريبا غير موجودة في اللغة الإيطالية، فالإبدال

إلى الصوامت الحلقية في هذه الحالة مستحيلا، لأن المتعلم الإيطالي للغة العربية غير متعود على نطقها، باعتبارها غير موجود في لغته الأم.

وإذا طبقنا القاعدة الثالثة ففي هذه الحالة يقوم المتعلم بحذف الهمزة إذا لم تكن في أول الكلمة، أي في باقي الحالات باعتبار الهمزة صامت غير موجود في اللغة الإيطالية (L1)، وهو ما ينطبق على بقية الأخطاء التي وردت فيها الهمزة بخلاف وضعية أول الكلمة كما في هذه الأمثلة: "الامتحان" لفظت "اللمتّهان"، "فسلّهم" لفظت "فسلّهم"، "شيئا" لفظت "شيئا"، "الزائرون" لفظت "الزائرون"، "متأخرا" لفظت "متأخرا".

وعليه فإن أسباب وعوامل حذف الهمزة هي:

- عدم وجود صامت الهمزة في لغة المتعلم الأولى إلا في وضعية واحدة وهي بداية الكلمات.
- عدم وجود صامت آخر قريبا منها في المخرج والصفات في اللغة الأولى للمتعليم الإيطالي.

4. حذف العين: ومن أمثله كلمة "العربية" تلفظها المتعلم "الأربية"، كلمة "يلعبون" لفظت "يلاّبون"، كلمة "فأقتنع" لفظت "فأكتنه"، كلمة "إعلان" لفظت "إلان"، كلمة "العلمي" لفظت "الإلمي"، كلمة "مؤعد" لفظت "مؤد"، كلمة "عندي" لفظت "إندي"، كلمة "عمر" لفظت "أمر"، كلمة "يعيش" لفظت "ييش"، ويعد صامت العين من أكثر الصوامت التي مسها الحذف لدى متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، حيث قدرت نسبته في المستوى الأولى 25% من مجموع أخطاء الحذف في هذا المستوى محتلة المرتبة الثانية بعد أخطاء حذف الهمزة، وفي المستوى الثاني احتلت المرتبة الأولى بنسبة بلغت 30% من مجموع أخطاء الحذف في هذا المستوى قبل أخطاء الهمزة، وفي المستوى الثالث تراجعت إلى المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 22% من مجموع أخطاء الحذف في هذا المستوى، وأغلب أخطاء الحذف مسّت هذا الصامت بالإضافة إلى صامت الهمزة وصامت الحاء.

ونحن إذا أردنا أن نبحت عن أسباب حذف العين لدى المتعلمين الإيطاليين للغة العربية فعلى تطبيق القواعد الثالثة السابقة، بحيث أننا إذا طبقنا القاعدة الأولى فإن صامت العين موجود في اللغة العربية كلغة ثانية بالنسبة للمتعليمين الإيطاليين، وغير موجود في اللغة الإيطالية كلغة أولى بالنسبة لهم، والنتيجة هي ارتفاع نسبة احتمال الخطأ في نطق العين، وهو ما وجدناه فعلا من ارتفاع حذف العين.

أما إذا طبقنا القاعدة الثانية فإنه إذا كان صامت العين موجودا في اللغة الثانية، وغير موجود في اللغة الأولى، ولكن موجود صامت آخر قريب جدا منه في المخرج والصفات، فالنتيجة تكون الإبدال وفي هذه الحالة سنقوم بالبحث عن الصوامت القريبة مخرجا وصفاتا من صامت العين، وهي الصوامت الحلقية وقد بينّا من قبل أنها لا توجد

في اللغة الإيطالية باستثناء الحالة الخاصة بالهمزة في أول الكلمة، وعليه فالإبدال في هذه الحالة غير وارد إلى هذه الصوامت.

أما إذا طبقنا القاعدة الثالثة فسنجد أنها هي التي تَنْطَبِقُ على صامت العين، فصامت العين موجود في اللغة الثانية للمتعلم أي اللغة العربية، ولا يوجد في لغة المتعلم الأولى اللغة الإيطالية، ولا يوجد أيضا في اللغة الإيطالية صامت قريب منه يمكن الإبدال إليه، وهنا المتعلم يقوم بحذفه في حالة عدم القدرة على نطقه، لأنه غير متعود على نطقه، ولم يجد صامت آخر قريب له في المخرج والصفات يمكن أن يعوضه به، ومن خلال ذلك نستنتج أن سبب حذف العين هي عدم وجودها كصامت في اللغة الإيطالية كلغة أولى بالنسبة للمتعلمين الإيطاليين للغة العربية.

5. حذف الحاء: ومن أمثلته كلمة "الحُقُول" تلفظها المتعلم "اللُقُول"، كلمة "حُلُو" لفظت "هُلُو"، كلمة "حُلُوَّة" لفظت "أَلُوَّة"، كلمة "وَاحِد" لفظت "واهد"، كلمة "حَمَام" لفظت "هَمَام"، كلمة "سَيَحَدُّث" لفظت "سَيَهْدُّث"، كلمة "حَوْلَه" لفظت "هَوْلَه"، كلمة "صَحْرَاء" لفظت "صَهْرَاء"، ونحن إذا أردنا أن نبحث عن سبب الحذف فسوف نحاول أيضا تطبيق القواعد الثلاثة السابقة، فالقاعدة الأولى تقول إذا كان الصامت موجود في اللغة الثانية وموجود أيضا في اللغة الأولى فالنتيجة عدم وجود أخطاء أو انحصارها إلى مستويات دنيا، وفي حالة صامت الحاء فهو موجود في اللغة العربية كلغة ثانية وغير موجود في اللغة الإيطالية كلغة ثانية والنتيجة حتما وجود أخطاء نطقية لدى المتعلمين، وهو بالفعل ما جمعناه من أخطاء الحذف الخاصة بهذا الصامت.

وفي حالة تطبيق القاعدة الثانية التي تقول إذا كان الصامت موجودا في اللغة الثانية وغير موجود في اللغة الأولى ولكن موجود صامت آخر قريب جدا منه في المخرج والصفات فالنتيجة تكون الإبدال إليه، وفي هذه الحالة سنقوم بالبحث عن الصوامت القريبة مخرجا وصفاتا من صامت الحاء، وهي طبعاً لن تكون خارج الصوامت التي مخرجها الحلق باعتبار الحاء صوت مخرجه الحلق، وهي في هذه الحالة الهمزة والهاء والعين والغين والحاء، ومعظم هذه الصوامت لا توجد في اللغة الإيطالية باستثناء الحالة الخاصة بالهمزة في أول الكلمة، وعليه فالإبدال في هذه الحالة مستحيل إلى هذه الصوامت.

أما إذا طبقنا القاعدة الثالثة والتي تقول إذا كان الصامت موجودا في اللغة الثانية (L2) وغير موجود في اللغة الأولى (L1) ولا يوجد صامت آخر قريب جدا منه في المخرج والصفات في اللغة الأولى (L1)، فالنتيجة تكون حذف هذا الصامت، وهو ما يَنْطَبِقُ على صامت الحاء فهو موجود في اللغة الثانية للمتعلم أي اللغة العربية، كما أنه غير موجود في لغة المتعلم الأولى اللغة الإيطالية، ولا يوجد أيضا في اللغة الإيطالية صامت قريب منه يمكن الإبدال إليه، وهنا المتعلم يقوم بحذفه لأنه غير متعود على نطقه كما أنه لا يجد صوتاً قريباً يشبهه يمكن أن يعوضه به.

وسبب الحذف يبقى عدم وجود صامت الحاء في لغة المتعلم الأولى، وهو شيء جديد بالنسبة له ومن الصعوبة بمكان أن ينطقه بسهولة، فالطالب في بعض أخطاء حذف الحاء ونقل حركتها القصيرة الضمة إلى ما قبلها، وهو بذلك قام بظاهرة صوتية تشبه ظاهرة "النقل" في اللغة العربية حين حذف صامت الحاء ونقل حركته إلى الصامت الذي قبله، ولكن النقل في العربية خاص بصامت واحد وهو الهمزة، ولا يشمل بقية الصوامت مثل ما نجد في كلمة "الأرض" حين تنطق في بعض قراءات القرآن الكريم "الارض" بحذف الهمزة ونقل حركتها القصيرة إلى ما قبلها، ولكن ليست جميع أخطاء حذف الحاء تشبه ظاهرة النقل في العربية.

والهدف من تشبيه بعض أخطاء حذف الحاء بظاهرة النقل الخاصة بالهمزة، هي الغاية من ذلك عند كل من العرب في نقل الهمزة، إسقاطها، إبدالها أو تسهيلها، وعند المتعلمين الإيطاليين في حذف الحاء أو الهمزة، فالغاية عند كليهما هو تجنب صعوبة النطق والاقتصاد في الجهد عند التلفظ بهذه الصوامت، ومن خلال تحليل هذا الخطأ يمكن استنتاج أحد أسباب أخطاء الحذف التي يقع فيها المتعلم الإيطالي للغة العربية، وهو عدم وجود بعض الصوامت العربية في اللغة الأولى للمتعليم الإيطالي، وصامت الحاء من بين هذه الصوامت الموجودة في العربية ولا توجد في اللغة الإيطالية، وهو من بين أهم الصوامت التي مستها أخطاء الحذف.

6. حذف الهاء: ومن أمثلته كلمة "سَهْدَم" لفظت "سَتَدَم"، وكلمة "لِيَذْهَب" لفظت "لِيَذْب"، وكلمة "المَهَارَات" لفظت "المَرَات"، وكلمة "بِنَهَايَةِ الأسبوع" لفظت "بِنِيَاة الأسبوع"، وكلمة "تَظَاهَر" لفظت "تَظَار"، وكلمة "هَاجِرُوا" لفظت "أَجِرُوا"، وكلمة "الاهْتِمَام" لفظت "الاتِمَام"، ورغم أن حذف صامت الهاء لم يكن شائعاً كثيراً بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية حيث قدرت نسبته في المستوى الأول بـ 01%، وفي المستوى الثاني 02%، لكنها ارتفعت في المستوى الثالث إلى 07%، ورغم ذلك يبقى هذا الصنف من حذف الصوامت غير شائع بين المتعلمين، مقارنة بحذف الهمزة والعين والحاء رغم أن الهاء تنتمي إلى نفس المخرج الحلقى وتشترك معهم في صفات كثيرة، ونحن لو طبقنا القواعد الثالثة السابقة على هذا الصامت، فسنصل إلى نتيجة حتمية بأن الحذف سيكون هو النسبة الغالبة التي تمس هذا الصامت باعتبارها صامتا حلقياً، كما أن الهاء لا توجد في لغة المتعلم الأولى وهي اللغة الإيطالية، فما هو السبب يا ترى الذي نفس هذه الاستنتاجات السابقة وكان وراء انخفاض مستويات الحذف الذي مست هذا الصامت الحلقى.

نحن قلنا سابقاً أن سبب الحذف هو عدم تعود المتعلم الإيطالي على نطق بعض الصوامت العربية غير الموجودة في لغته الأولى، وعلامة وجود هذه الصوامت تكون من خلال الوجود الكتابي المرئي، أو الوجود الصوتي المسموع، ونحن إذا بحثنا عن هذا الصامت في اللغة الإيطالية من خلال مظهري وجوده الكتابي المرئي والصوتي المسموع، فإننا وانطلاقاً من أن صامت الهاء في اللغة العربية كرمز كتابي يقابله في اللغة الإيطالية الرمز الكتابي H والذي يسمى "أكا"

"Acce" في الهجائية الإيطالية، ولكن هل هذا الرمز الكتابي لصامت "أكّا" H له نفس التشكيل الصوتي لصامت الهاء العربي؟

في اللغة الإيطالية يستعمل الحرف H كحرف سالب Nater، أي أنه لا يكون له قيمة صوتية أو دلالية إلا إذا كان مع غيره من الأحرف الأخرى، وهو في ذاته لا يمثل صوتاً، ولكنه يمثل إشارة ورمزاً فقط، لذلك فله قيمة ويعمل فقط في الإملاء والكتابة، ويشير الحرف H إلى بعض أشكال فعل الملكية: Io Ho "إيو أو" لدي، Tu Hai "تو آي" لديك، Lui Ha "لوي أ" لديه، Loro Hanno "لورو أنو" لديهم، وهو هنا لا ينطق كصوت بل له تمييز دلالي من خلال الرسم الكتابي فقط.

كما يستعمل أيضاً في الأصوات المركبة والتي لا يوجد لها رمز كتابي منفرد، مثل ما نجده في الكلمات الإيطالية الآتية: Giochi - Giochi "جوكي" "جوكو"، في كلمة Giochi أضيفت حرف H لخلق صوت K الكاف لأن صامت C في اللغة الإيطالي إذا جاء بعده الصائتين I و E ينطق شينا مشددة "تشي"، ولاستخراج صوت الكاف نحتاج لإضافة رمز H، بينهما لنحصل على الصوت المركب Chi "كي" أو Che "كاي" كما في الأمثلة الآتية : Chiavi "كِيَفِي" Macchina "ماكينة"، Maschera "ماسكِينَا"، Pacchetto "بَكَاطُو".

كما يستعمل أيضاً للحصول على صوت Ghi أو Ghe (لا يوجد له مقابل في العربية وهو صوت قريب من القاف باللهجة المصرية) لأن صامت g في اللغة الإيطالية إذا جاء بعده الصائتين I و E ينطق جيما مشددة "دْجِي" وللاستخراج صوت Ghi أو Ghe نحتاج لإضافة رمز H بين g و i أو e لنحصل على الصوت المركب Ghi أو Ghe، وهذا الصوت لا يوجد في العربية الفصيحة، ولكنه يوجد في اللهجة المصرية عندما ينطقون القاف مثل ghe، Ga Go Gu ghi كما في الأمثلة الآتية : Colleghi "كُولِيَقِي"، Margherita "مَرْقَرِيْطَا"، Ungheria "أُونْقَرِيَا".

ومما سبق نستنتج أن صامت "أكّا" H في اللغة الإيطالية له وظيفة في الكتابة وفي التفريق الدلالي بين الكلمات الإيطالية، وله وظيفة في التفريق بين بعض الأصوات المركبة في اللغة الإيطالية، ولكن كل هذه الوظائف لا تقابل الدور الذي يمثله صامت الهاء في اللغة العربية من الناحية الصوتية على الأقل، بل هو بعيد كل البعد عنه، ونستنتج من ذلك أن صامت "أكّا" H الإيطالي لا يقابل صامت الهاء العربي على الأقل صوتياً.

وعطفاً على ذلك نصل إلى استنتاج، أن صامت الهاء لا يوجد في اللغة الإيطالية، وإذا كان ذلك صحيحاً فمن المتوقع أن تكون أخطاء حذف الهاء نسبتها كبيرة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية

حسب القواعد الثلاثة السابقة، ولكن البيانات المجموعة من أداءات المتعلمين الإيطاليين تُفند هذا الادعاء باعتبار أن نسبة حذف الهاء كانت منخفضة، إذا فما هو السبب وراء ذلك؟

من خلال حضورنا لقاءات الدرس في جامعة اللغات والاتصال IULM لاحظنا أن المتعلمين الإيطاليين يتلفظون بصوت الهاء دون مشكل، ورغم أن هذا الصامت غير موجود في اللغة الإيطالية ولكننا لمسنا وجوده في أداءات المتعلمين في حالتين:

-الأولى: من خلال بعض التعبيرات الشائعة في اللغة الإيطالية مثل كلمة "Ahimè! أوهيمي!" التي تعبر عن الحسرة "واحسرتاه"، تعبيرات مثل إيه! - آه! - أوه!، وتعبير "Ohib! أوهيب" "يا للعار".

-والثانية من خلال الكلمات الإنجليزية الموجودة في اللغة الإيطالية مثل كلمة "هوليود"، أو من خلال تلفظهم أحيانا ببعض الكلمات الإنجليزية باللغة الإنجليزية، وهنا سنعود للحديث عن التأثير باللغة الثانية التي اكتسب قبل اللغة العربية، وما نستنتجه هو أن المتعلم الإيطالي للغة العربية يعرف صوت الهاء ومتعود على نطقه ولكن ليس من خلال وجود صوت الهاء في لغته الأم، بل من خلال وجود هذا الصامت في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مكتسبة قبل اللغة العربية التي هي في مرحلة قيد الاكتساب ولم تكتسب بعد.

وبهذا المنظور وحسب القواعد الثلاثة السابقة فإن المتعلم إذا كان متعودا على نطق صامت معين، فهو إما أن ينطقه سليما حسب القاعدة الأولى، والتي تقول بأن وجود الصامت في اللغة الأولى وجوده في اللغة الثانية فالنتيجة النطق السليم وانحصار الأخطاء إلى مستويات دنيا، هذا إذا اعتبرنا أن وجود الهاء في الإنجليزية كلغة ثانية مكتسبة قبل اللغة العربية يعوض غيابه في اللغة الإيطالية كلغة أم، وإما أن يقوم بإبداله حسب القاعدة الثانية وهي لا تُنطَق على الهاء في هذه الحالة، ولا يمكن أن يحذفه كما تقول القاعدة الثالثة لأن الحذف يصيب فقط الصوامت التي لا توجد في اللغة الأم، ولكن حسب البيانات المجموعة من أداءات المتعلمين فإن الهاء تُلفظ بها سليمة في غالب الحالات وهو ما يتوافق مع القاعدة الأولى.

ولكن الهاء حذفت في حالات عديدة ولم تبدل إلا نادرا في خطأ واحد عندما أبدلت ميمًا علَّناه بتشابه الرسم الكتابي بين الهاء والميم، وهو مالا يتوافق مع القاعدة الثالثة التي تقول بأن الحذف يصيب فقط الصوامت غير الموجودة في اللغة الأم، وهنا يمكن العثور على استنتاج خاص وهو أن النقل من لغة ثانية مكتسبة إلى لغة ثانية أخرى قيد الاكتساب ليس كالنقل من اللغة الأولى، بحيث أن المتعلم إذا تعرض إلى صامت موجود في لغته الأولى، وموجود في اللغة الثانية قيد الاكتساب فأدائه سيكون سليما بنسبة عالية، وفي حالة الخطأ سيكون إبدالا إلى المخرج الأقرب،

أما إذا نقل من اللغة الثانية المكتسبة ففي حالة الخطأ سيكون حذفاً وليس إبدالاً ويمكن اختصار ذلك في الحالات التالية:

- **في الحالة الأولى:** "وجود الصامت في اللغة الأولى (الإيطالية)، وجوده في اللغة الثانية قيد الاكتساب (العربية)، فالنتيجة هي نسبة غالبية من الأداء السليم ونسبة قليلة من أخطاء الإبدال".

- **في الحالة الثانية:** "وجود الصامت في اللغة الثانية المكتسبة (الإنجليزية)، وعدم وجوده في اللغة الأم، وجوده في اللغة الثانية قيد الاكتساب (العربية) فالنتيجة هي نسبة غالبية من الأداء السليم ونسبة قليلة من الحذف".
فالفارق بين الحالين أن اللغة الثانية المكتسبة وهي هنا اللغة الإنجليزية تُعَوِّض اللغة الأم وهي هنا اللغة الإيطالية في حالة الأداء السليم باللغة قيد الاكتساب وهي هنا اللغة العربية، لكن في حالة اخفاق المتعلم في الأداء الصحيح فإنه يقوم بالإبدال في حالة النقل من اللغة الأم، لأنه يملك القدرة على التلفظ بالصوت الذي سيعوضه به، ومتعود على المخرج الأقرب الذي سيبدل إليه، وفي حالة النقل من اللغة الثانية المكتسبة قبل اللغة الثانية الأخرى والتي تكون قيد الاكتساب فإن المتعلم يحذف ولا يبدل، لأنه لا يملك ولا يعرف المخرج الأقرب الذي سيبدل إليه.

والحالة الثانية هي التي تنطبق على صامت الهاء لأن المتعلم الإيطالي تلفظ بمعظم الهاءات بشكل صحيح، وكانت نسبة الخطأ قليلة وكانت كلها حذف ولم تكن إبدالاً إلا في حالة وحيدة حين بدلت ميمًا.

أما بقية الصوامت الموجودة في اللغة الإيطالية باعتبارها لغة أولى بالنسبة للمتعلمين واللغة العربية باعتبارها لغة ثانية قيد الاكتساب، مثل صوامت الباء، النون، الدال، السين، التاء، اللام وغيرها، فنسبة الأداء الصحيح كانت عالية ونسبة الأخطاء كانت متدنية، والأخطاء في هذه الحالة كانت إبدالاً ولم تكن حذفاً عكس الحالة الأولى، وهنا يبرز الفرق بين النقل من اللغة الأم والنقل من اللغة الثانية المكتسبة بعدها.

7. أسباب عدم حذف الخاء والغين رغم أنهما صوتان حلقيان وغير موجودان في اللغة الأم للمتعلمين:

تكلمنا سابقاً عن ارتفاع نسبة الإبدال من صامت الخاء إلى صامت الخاء حيث تكررت ستة عشر 16 مرة، فرغم أن الصامتين الخاء والحاء لا يوجدان في اللغة الإيطالية، وإذا طبقنا القواعد الثلاثة السابقة فإن نسبة أخطاء الحذف ستكون هي النسبة الغالبة عند النطق بهما لدى متعلمي العربية من الناطقين بالإيطالية، وهو ما تحقق فعلاً مع صامت الخاء ولم يتحقق مع صامت الخاء رغم اشتراكهما في المخرج الحلقى، وكذا عدم وجودهما في لغة المتعلم الأولى، وكان من المنطقي أن تصيبهما أخطاء الحذف معاً، فما هو السبب الذي جعل المتعلم الإيطالي يقع في الخطأ عندما يتلفظ بالحاء فيحذفها أو يبدلها؟ ويتلفظ بالحاء سليمة رغم أنه غير متعود عليها؟

وللإجابة على هذا التساؤل علينا أولاً العودة إلى البيانات المجموعة من أداءات المتعلمين وتفحص الأخطاء القليلة التي وقع فيها المتعلمون عند النطق بهذا الصامت، حيث عثرنا على أن الحاء حُذفت مرتين فقط مرة في المستوى الثاني ومرة في المستوى الثالث، أما الإبدال فقد عثرنا فقط على خطئين حيث بدلت مرة جيما ومرة كافا وهي أخطاء قليلة جدا مقارنة بالأخطاء التي مست أخواتها من الصوامت الحلقية باستثناء الغين، وبمنظرة عكسية فإننا إذا نظرنا إلى الإبدالات التي كانت نحوها فسنجدها كثيرة، حيث أبدلت الحاء خاء ستة عشر مرة، وأبدلت القاف خاء مرة واحدة، وأبدلت الغين خاء مرة واحدة، وأبدلت الجيم خاء مرتين، وأبدلت الكاف خاء مرة واحدة، فمجموع الإبدالات نحو الحاء تكرر واحد وعشرون 21 مرة، في حين أنها لم تبدل إلا مرتين فقط، ولم تحذف إلا مرتين فقط، رغم أنها تتوفر فيها شروط الحذف جميعا، وهذا إن دلَّ على شيء فإنه يدل على سهولة مخرج الحاء والغين لدى المتعلمين الإيطاليين رغم عدم وجودهما في لغتهم الأولى، ورغم عدم تعودهم على نطقهما من قبل.

وهنا ما يمكن أن نخلص له أن شرط وجود الصوت أو الصائت في اللغتين، اللغة الأم واللغة المستهدفة بالاكتساب يقلل من الأخطاء ليس شرطا مطلقا، إذ يستثنى من ذلك الصوامت التي يكون مخرجها سهلا بحيث لا يشترط تواجدها في اللغة الأم حتى يتمكن متعلم اللغة الثانية من اكتسابها بسهولة، وهو ما تحقق أيضا مع صامت الغين بالإضافة إلى صامت الحاء، حيث أن الغين مخرجها الحلق وهي لا توجد في اللغة الإيطالية كلفة أولى للمتعلمين، وهي بالنسبة لهم صوت جديد وغير متعودين على التلفظ به، لكنهم اكتسبوه بسرعة ولم يقعوا في أخطاء حين يتلفظون بها إلا نادرا، حيث لم تحذف الغين إلا مرتين رغم توفر جميع عوامل الحذف فيها، ولم تبدل إلا مرتين؛ مرة حين بدلت عينا وهنا السبب واضح وهو التباس رسمهما الكتابي لدى المتعلمين، والثانية حين أبدلت راء. والنتيجة أن بعض الصوامت التي يكون مخرجها سهلا التلفظ بها، لا تحتاج إلى تَعَوُّد مسبق ليتمكن المتعلم من التلفظ بها سليمة فهي مثل الصوامت التي تكون موجودة في اللغتين الأولى والثانية ولا يحتاج المتعلم اللغة الثانية لجهد كبير لاكتساب نطقها الصحيح، وهذا ما يؤكد علماء الأصوات المحدثين.

8. حذف الصامت المضعف (الشدة): من أمثلته كلمة "سُكَّر" لفظت "سُكَّر"، كلمة "إِلَّا" لفظت "أَلِي"، كلمة "النادي الصَّحِّي" لفظت "النادي الصَّالي"، كلمة "مُطَلَّق" لفظت "مُتَلَق"، كلمة "ثُمَّ" لفظت "ثُمَّا"، كلمة "أَغْنِي" لفظت "أَغْناي"، كلمة "حَتَّى" لفظت "حَتَّى"، كلمة "الليل" لفظت "الليل"، كلمة "وهم" لفظت "وَحَم"، كلمة "حَتَّى" لفظت "هَتَّى"، كلمة "جَزَاراً" لفظت "جَزَرًا"، كلمة "يَأْكُد" لفظت "يَكُد"، كلمة "أَكْدَن" لفظت "أَكْدَن"، كلمة "يُسَجِّل" لفظت "يُسَاجِل"، كلمة "نُمُو" لفظت "نَامُو"، كلمة "المَحَلِّي" لفظت "المَهَلِّي"، كلمة "الصَّرَاف الآلي" لفظت "الصَّرَف الآلي".

قلنا سابقا حين قمنا بمقارنة أولية بين النسب الواردة في المستوى الثالث والنسب الواردة في المستوى الأول والمستوى الثاني، أنّ أخطاء حذف صامت مضعف (الشدة) قد اختفت نهائيا من أداءات المتعلمين في المستوى الثالث، وأرجعنا ذلك لجودة البرامج التعليمية المقدمة للمتعلمين، ولتركيز الأساتذة على هذا الخطأ، وتقديم في كل مرة يرتكب فيها الطلاب هذا النوع من الخطأ تغذية راجعة تصحيحية (Cf) Corrective Feedback مناسبة، الشيء الذي ساهم في اختفاء هذا الخطأ نهائيا من أداءات المتعلمين، وقلنا أنّ هناك عامل مهم أيضا ساهم في اختفاء هذا الصنف من أخطاء الحذف سنحاول الكشف عنه من خلال التحليل التفصيلي لأخطاء حذف الصامت المضعف الشدة، فما هو هذا العامل يا ترى ؟

للإجابة على هذا التساؤل لابد أولا من العودة إلى لغة المتعلم الأولى لنستكشف إن كان هذا النوع من الصوامت وجود فيها أم لا، ونحاول أن نطبق عليه القواعد الثلاثة السابقة لنعرف إن كان سيصيبه الإبدال أو الحذف أم يكون فيه الأداء النطقي سليما.

في اللغة الإيطالية يوجد هذا الصامت المضعف ويستعمل في كثير من الكلمات الإيطالية، وهو يرمز له في الكتابة بتكرار رسم الصامت مرتين مع تشديده عند النطق به، مثل ما نجد في الكلمات الإيطالية التالية: **Rosso** رؤسو، **Caffè** كفي، **Iettera** ليثيرا، **Gatto** قاطو، **La Città** لثييطا، **Fratello** فراتيّلوا، ومن خلال ذلك نلاحظ أن ما يقابل الصامت المضعف (الشدة) في اللغة الإيطالية يتكون من حرفين الأول ساكن والثاني متحرك من نفس الصامت تماما، مثل ما هو موجود في اللغة العربية حيث يتكون الحرف المشدد من حرف ساكن وآخر متحرك من نفس الصامت، وبناء على ذلك نستنتج أن المتعلم الإيطالي يعرف جيدا الصامت المضعف ومتعود على نطقه، ونحن لو طبقنا القواعد الثلاثة السابقة سنجد أنّ القاعدة الأولى هي التي تنطبق عليه والتي تقول بأن وجود الصامت في اللغة الأولى ووجوده في اللغة الثانية فالنتيجة هي النطق السليم وانحصار الأخطاء إلى مستويات دنيا.

لكن الذي حدث أن نسبة حذف هذا الصامت المضعف كانت مرتفعة في المستوى الأول والمستوى الثاني وإن اختفت في المستوى الثالث، وارتفاع نسبة الحذف يتطابق مع القاعدة الثالثة، والتي تقول أن سبب الحذف هو عدم وجود الصامت المقصود بالاكْتِسَاب في لغة المتعلم الأولى، فما هو السبب وراء حذف الصامت المضعف (الشدة) رغم أن المتعلم الإيطالي متعود على نطقه في لغته الأولى؟ وهنا لم نجد تبريرا لهذا إلى أنّ المتعلم الإيطالي في المستويين الأول والثاني لا زال لم يدرك بعد العلاقة بين الرموز الكتابية للصامت المضعف (الشدة) في كل من اللغة العربية واللغة الإيطالية، فهو ظن أن الرسم الذي يمثله تتابع حرفين في اللغة الإيطالية **II** من نفس الصامت ليس

له علاقة برمز الشدة " ّ " في اللغة العربية، وظن أن الضغط على مخرج الحرف عند النطق بحرفين متتابعين في اللغة الإيطالية لا علاقة له أيضا بالشدة العربية.

وبعد التصحيحات التي قدّمها له الأساتذة أدرك أن هذا الصامت المضّعف هو نفسه في اللغتين العربية والإيطالية، وإنّما الاختلاف فقط أنّه في اللغة العربية لا يكتب في الرسم برمز الصامت المكرر مرتين كما يرمز له في الرسم الكتابي في اللغة الإيطالية، ولكن في اللغة العربية له رمز كتابي خاص وهو رمز الشدة، وهذا ما يفسر اختفاء أخطاء هذا الصنف من أخطاء الحذف في المستوى الثالث بمجرد ما أدرك جميع المتعلمين هذه العلاقة بين الرمزين الكتابين المختلفين العربي والإيطالي للنفس الصامت المضّعف.

بعد أن أقمنا تحليل أخطاء حذف الصامت المضّعف (الشدة)، نكون قد أنهيّنا من معالجة أخطاء الحذف، وسننتقل إلى المبحث الثالث من هذا الفصل والذي سنتناول فيه أخطاء الإضافة وسنستهله بمقدمة إحصائية للبيانات المجموعة حول هذا الصنف من الأخطاء.

المبحث الرابع

أخطاء الإضافة

المبحث الرابع: أخطاء الإضافة

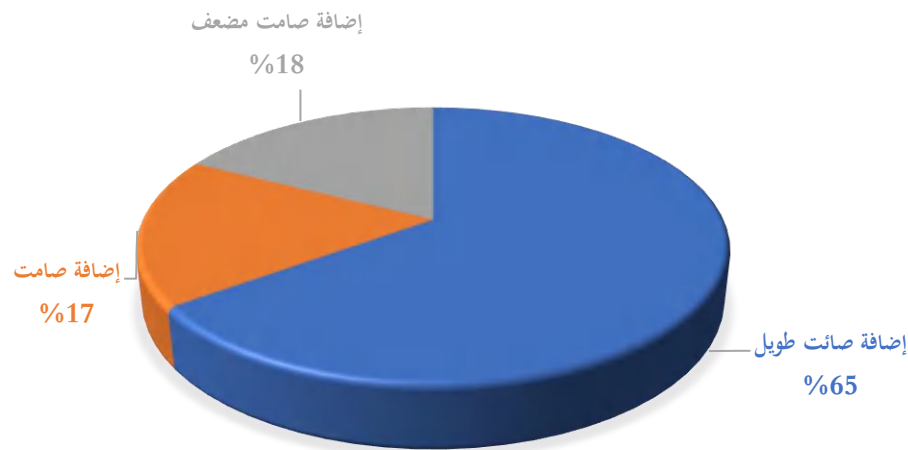
1. مقدمة إحصائية:

أظهرت نتائج عملية تصنيف أخطاء الإضافة على إحصاء أربعين خطأ لهذا الصنف، توزعت بين ثلاثة أصناف فرعية هي: إضافة صائت طويل قدرت نسبته بـ65%، تم إضافة صامت مضعف قدرت نسبته بـ18%، وإضافة صامت قدرت نسبته بـ17%، والملاحظ من خلال هذه النسب أنّ أخطاء إضافة صائت طويل هي الغالبة بالنسبة لأنواع هذا الصنف كما يوضحه هذا الجدول والدائرة النسبية التاليان:

جدول رقم (26) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإضافة

نوع أخطاء الإضافة	عدد التكرارات
إضافة صائت طويل	26
إضافة صامت	07
إضافة صامت مضعف	07
المجموع	40

دائرة نسبية للجدول رقم (26) توضح نسب تكرارات أخطاء الإضافة



2. إضافة صائت طويل:

بلغت نسبة تكرارات هذا الصنف 65% من مجموع أخطاء الإضافة، وهذا الصنف من أخطاء الإضافة هو الغالب على أخطاء متعلمي اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال بميلانو، وما نلاحظه إذا نظرنا في أخطاء هذا الصنف الفرعي، سنجد أن أغلب أخطائه كانت بإضافة صائت طويل مفتوح، ولم نجد إضافة صائتا طويلا مكسورا أو مضموما إلا نادرا ولننظر لهاته الأمثلة لتتأكد من ذلك:

كلمة "بُرْد" لفظت "بَرِيد"، كلمة "الدَّرْس" لفظت "الدَّارِس"، كلمة "شَمْس" لفظت "شَامْس"، كلمة "السَّبْت" لفظت "السَّابِت"، كلمة "الصَّحِي" لفظت "الصَّالِي"، كلمة "الشَّهْر" لفظت "الشَّاهِر"، كلمة "الجَو" لفظت "الجَاو"، كلمة "أَغْنِي" لفظت "أَغْنَاي"، كلمة "فَطْلَب" لفظت "فَطَّالَب"، كلمة "بَدَوْر" لفظت "بِدَاوِر"، كلمة "مُضْحِك" لفظت "مُضَّاحِك"، كلمة "قُبْعَة" لفظت "قُبُوعَة"، "أَخَذَتْ" لفظت "آخَذَتْ"، "أَتَعَثَّر" لفظت "أَتَعَاثَّر"، "سَيِّدَة" لفظت "سَيَّادَة"، "مُعْتَذِرًا" لفظت "مُعَاتَذِرًا"، "فَلْتَقَتْ" لفظت "فَلْتَاقَتْ"، كلمة "أَتَرَكْنِي" لفظت "أَتَرُوكْنِي"، كلمة "شَيْئًا" لفظت "شِيَاء"، كلمة "نَعْتَذِر" لفظت "نَعْتَاذِر"، كلمة "بَيْتِكَ" لفظت "بَايْتِكَ"، كلمة "نُمُو" لفظت "نَامُو"، كلمة "سَجَّل" لفظت "سَجَّلَا"، كلمة "الْخَطَر" لفظت "الْخَطَار"، كلمة "الْمَلِك" لفظت "الْمَالِك"، كلمة "هَل" لفظت "هَال"، فنحن لم نجد سوى خطئين متعلقين بإضافة صائتين طويلين مضمومين، وخطأ واحد متعلق بإضافة صائت طويل مكسور، في حين كانت أغلب الأخطاء متعلقة بإضافة الصوائت الطويلة المفتوحة، فما هو يا ترى السبب وراء وقوع المتعلمين في أخطاء إضافة الصوائت الطويلة المفتوحة دون غيرها من الصوائت الطويلة الأخرى؟

وقبل الإجابة عن هذه التساؤلات لابد من الإشارة إلى ملاحظة أخرى متعلقة أيضا بهذا الصنف من أخطاء الإضافة، وهي أن معظم أخطاء إضافة مد طبيعي أو صائت طويل مفتوح، وقعت بين حركتي الفتحة من جهة، وبين السكون أو الشدة من جهة أخرى (انظر في الأخطاء الحركة التي فوق الأحرف الملونة باللون الأزرق)، التي قلنا أنها تتكون من حركتين سكون زائد حركة سواء كانت ضما أو فتحا أو كسرا، ويبدو أن هناك مشكلة دائما بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية مع حركة الفتحة إذا جاء بعدها سكون، رغم أن هاتين الحركتين سهلتا النطق، ولعل السبب وراء ذلك يعود إلى هذه سهولة نطق حركة الفتحة نفسها، وإلى طول مدة الوقت التي نحتاجها للنطق بالحرف ساكنا أو مشددا.

فالصائت الطويل أو الفتحة الطويلة يمثلها في الكتابة الصوتية الدولية [æ] الصائت الأمامي Forward Vowel والذي وصفت وضعية النطق به بـ: "ابق الشفتين مُفْتَرَقَتَيْنِ والفك في حالة استرخاء" ومثاله في اللغة

الإنجليزية كلمة "Cat"، وهي الفتحة العربية الممدودة، وقيل أن هذه الوضعية النطقية مريحة جدا أثناء النطق بها، لكن الخطأ يبدو أنه برز من خلال السكون أو الشدة التي تأتي من بعد هذا الفتح السهل التلغظ به، فإذا كل من السكون والشدة يحتاجان لوقت أطول من بقية الحركات خلال التلغظ بهما، إذ أنهما كلاهما (الشدة والسكون) يحتاجان للضغط على مخرج الحرف أثناء النطق بهما، فهذه الحركة النطقية تحتاج أولا لقوة عضلية للضغط على المخرج، وتحتاج ثانيا لزمناً أطول لتحقيق هذا الضغط على المخرج.

ومن هنا يمكن أن يقع المتعلم في الخطأ، لأن الجهاز النطقي يكون في حالة استرخاء حين النطق بحركة الفتحة، وعندما يحاول المتعلم نطق السكون الذي بعدها أو الشدة، فعليه أن ينتقل سريعا من هذه الوضعية التلغظية المريحة إلى وضعية تَلْفُظِيَّة تحتاج إلى قوة عضلية ومدة زمنية أطول من أجل النطق بالسكون أو الشدة، وفي حالة إذا لم ينتبه المتعلم لذلك، فإنه سيبقى على الشفتين مُفَتَّرَتَيْن ومفتوحتين والفك في حالة استرخاء، فيتلفظ بذلك فتحة قصيرة أخرى بالإضافة إلى الفتحة السابقة للسكون أو الشدة، مما ينتج عنه فتحة طويلة أو صائتا طويلا مفتوحا، وهو فعلا ما حدث مع معظم أخطاء هذا الصنف حين تم إضافة صائت طويل مفتوح.

أما الإجابة عن التساؤل حول عدم حدوث أخطاء إضافة صوائت طويلة مضمومة أو مكسورة، فذلك يعود إلى أن وضعية الجهاز النطقي أثناء النطق بالضممة أو الكسرة لا تكون في حالة استرخاء، كما هو الحال حين النطق بالفتحة مما يساعد المتعلم على الرجوع بسرعة إلى السكون أو الشدة دون عناء كبير، خاصة مع الكسرة أين تكون وضعية أعضاء النطق خاصة اللسان والشفيتين والفك في أوج قوتهم، لأن النطق بالكسرة يتطلب جهدا كبيرا باعتبارها حركة قوية وصعبة النطق كما قلنا سابقا.

أخطاء إضافة صامت طويل هي الأخطاء التي كانت نسبتها كبيرة وغالبة في صنف أخطاء الإضافة، في حين كانت نسبة تواتر الصنفين الآخرين: إضافة صامت، وإضافة صامت مضعف قليلة وغير متواترة يغلب عليها طابع الخطأ الفردي للمتعلم، ولم نجد لها علاقات فيما بينها تدل على تواترها وانتشارها بين المتعلمين، وسنكتفي بذكرها دون تحليل:

3. إضافة صامت:

كلمة "العائلي" لفظت "العائلي"، كلمة "الشمس" لفظت "إلشمس"، كلمة "يَوْم" لفظت "يَهُوم"، كلمة "الحرب" لفظت "الأحب"، كلمة "عَجِيبَة" لفظت "عَنْجِبَة"، كلمة "انْهِيار" لفظت "انْهِيار".

4. إضافة صامت مضعف:

كلمة "سَبَب" لفظت "سَبَب"، كلمة "حيوان" لفظت "حَيُون"، كلمة "فَرَاه" لفظت "فَرَاه"، كلمة "طال" لفظت "تَل"، كلمة "تُعاني" لفظت "تُعاني"، كلمة "ستحرق" لفظت "سَتْحَرْك"، كلمة "سَتْحَرْق" لفظت "سَتْحَرْق".

الفصل الرابع

الأخطاء الإملائية

دراسة وصفية تحليلية

محتويات الفصل الرابع

المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية الخطية

المبحث الثالث: الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية

المبحث الرابع: الأخطاء الإملائية الصرفية

المبحث الخامس: الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر

تمهيد:

الأخطاء الإملائية هي الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة سواء كانوا الناطقين بها أو الناطقين بغيرها، نتيجة لعدم اكتمال كفاءتهم السمعية الاستقبالية، أو كفاءتهم الأدائية الإنتاجية في اللغة محل الاكتساب، ما يؤثر على رسمهم للحروف الهجائية بالصورة الصحيحة، وعدم قدرتهم على التمييز بين رسم الحروف والحركات في الكتابة، أو هي "الزيادة في حروف الكلمة المقصودة، أو نقصانها، واستبدالها بغيرها، أو رسمها بصورة صحيحة مما يطل قراءتها، ويسبب تحريف الكلمة، أو تعطيل معناها مما يترتب عنه الغموض"¹.

وتحليل الخطأ هو مصدر مهم للمعلومات للمعلمين، ويوفر معلومات عن أخطاء الطلاب، والتي بدورها تساعد المعلمين على تصحيح أخطاء الطلاب، وكذلك تحسين فعالية التدريس، فتحليل الأخطاء وسيلة إجرائية مهمة يستخدمها المتعلمون والتربويون لتتبع أسباب أخطاء المتعلم، من أجل تحديد إستراتيجيات التعلم، والحصول على معلومات حول الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة، أو حول كيفية إعداد تدريس المواد، فالتحليل المنهجي لأخطاء الطلاب الإملائية يمكن أن يكون ذا قيمة كبيرة لجميع المعنيين، أي المعلمين والطلاب والباحثين، ويمكن للمعلم تقديم صورة واضحة لمعرفة طلابه باللغة الهدف، واكتشاف المشكلات الكتابية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية كلغة ثانية.

ولقد قمنا في هذا الفصل بإجراء دراسة تطبيقية على أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، واخترنا جامعة اللغات والاتصال IULM لتنفيذ هذه الدراسة الميدانية، وقد اشتمل هذا الفصل على خمسة مباحث، بحيث سنتناول في المبحث الأول مراحل الدراسة الميدانية، وعينة الدراسة، وكيفية جمع بيانات الدراسة ثم تفرغها في جداول ثم تصنيفها، كما قدمنا جداول عن إحصائيات عامة لأصناف الأخطاء الإملائية، في حين خصصنا المبحث الثاني لتحليل الأخطاء الإملائية الخطية، وتناولنا في المبحث الثالث الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية، وسناقش في المبحث الرابع الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية، أما المبحث الخامس فقد خصصناه لمناقشة الأخطاء المتعددة العوامل، وسنستهل هذا الفصل بالحديث عن مراحل الدراسة التطبيقية للأخطاء الإملائية.

(1) أحمد حسن، أساسيات تعليم الإملاء، طبعة الثانية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1973م، ص139.

المبحث الأول

مراحل الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية

المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية

1. عينة الدراسة: Subjects Of The Study

تتكون عينة هذه الدراسة بالنسبة للأخطاء الإملائية من 24 طالبا ممن حضر يوم إجراء اختبار الإملاء الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال IULM بميلانو بدولة إيطاليا للسنة الدراسية 2022/2021، منهم 09 طلبة يدرسون في السنة الأولى ليسانس، أربعة طلبة يدرسون في السنة الثانية ليسانس، ستة طلبة يدرسون في السنة الثالثة ليسانس، وخمسة طلبة يتابعون دراستهم في مرحلة الماجستير.

جدول رقم (27) يحدد عينة الدراسة في المستويات الأربع

سنة التدرج	عدد المتعلمين
السنة الأولى ليسانس	09
السنة الثانية ليسانس	04
السنة الثالثة ليسانس	06
مرحلة الماجستير	05
المجموع	24

2. إجراءات الدراسة: Procedure of the Study

أولاً: جمع بيانات الدراسة

تم أخذ العينات من خلال إعداد مدونات إملائية تتكون من نوعين مختلفين: النوع الأول موجه لمتعلمي مرحلة الليسانس، يتكون من أكثر من خمسين مفردة ستملى على المتعلمين للمستويات الثلاث، وهذا نموذج المدونة الإملائية الموجه لمتعلمي مرحلة الليسانس بمستوياته الثلاث:



مدونة الأخطاء الإملائية

أساتذة اللغة العربية المحترمون في جامعة اللغات والانصال IULM، نرجو منكم مساعدتنا في إتمام هذا الاختبار الموجه لطلبة اللغة العربية والترجمة في جامعتكم العريقة، قصد إتمام متطلبات بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة قسنطينة 01 بالجزائر موسوم ب: " الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية جامعة IULM نموذجاً " للطلاب صنوبر بوخميس، نرجو منكم أساتذتنا الكرام القيام بإملاء كلمات الاختبار على طلبتكم، ثم جمع مسودات الإملاء وتسليمها لطلبة الماجستير كيارا داليسندرو Chiara D'Alessandro. وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام ودام عطاءكم.

Stimati docenti di lingua araba presso l'Università IULM di Milano, Vi chiediamo di aiutarci a completare questo test rivolto agli studenti di lingua araba e traduzione presso la vostra università. Al fine di completare i requisiti per una ricerca presentata per il conseguimento del dottorato di ricerca presso l'Università di Costantino 1 in Algeria, dal titolo: "Gli errori fonetici e ortografici degli studenti di lingua araba italofoeni: l'Università IULM come modello, dello studente Senouber Boukhmis.

Gentili docenti, Vi chiediamo di dettare le seguenti parole ai vostri studenti, quindi raccogliere le bozze del dettato e consegnarle alla studentessa magistrale Chiara D'Alessandro.

Infine, Vi prego di accettare la mia più alta considerazione e rispetto per la vostra generosità.

ملاحظة: هذا الاختبار موجه فقط لطلاب مرحلة الليسانس سنة أولى وسنة ثانية وسنة ثالثة.

.Nota: questo test è rivolto solo agli studenti del primo anno, del secondo e del terzo anno

قائمة الكلمات: Lista di parole

"قَهْوَةٌ"، "يَتَسَّ"، "أَبْيَضٌ"، "سُؤَالٌ"، "ضَعِيفٌ"، "فَجَاءَ"، "مَدْرَسَةٌ"، "قِرَاءَةٌ"، "طَالِبَةٌ"، "لَأَسِيمًا"، "عُظْلَةٌ"، "الصَّغَارُ"، "قَرَأَ"، "بَيْتٌ"، "وُظِيفَ"، "الأَزْهَارُ"، "المَصَانِعُ"، "أَبْوَابٌ"، "حَتَّى"، "اتَّخَذَ"، "مُدِيرٌ"، "ذَلِكَ"، "ضَلَّ"، "صَحْنٌ"، "الحُقُولُ"، "الخَسَارَةُ"، "المُخْلِصُونَ"، "يُحِبُّ"، "النَّاتِجُ"، "الْمَنْظَرُ"، "النِّسَاءُ"، "سَيْفٌ"، "صَيْفٌ"، "أَعْظَمَ"، "شَخْصِيَّةٌ"، "عَلَامَةٌ"، "خَضْرَاءٌ"، "كُبْرَى"، "صَيْدًا"، "إِنَّ"، "أَنَّ"، "الْوَلَدُ"، "اسْتَخْدَمَ"، "اُكْتُبَ"، "عَلَى"، "الدُّنْيَا"، "صَفَاً"، "مُقْبَلَاتٍ"، "شَعْرَتُ"، "رَأَتْ"، "مِنْهُ".

أما النوع الثاني الموجه لمتعلمي مرحلة الماجستير فيتكون من فقرة تضم أكثر من خمسين كلمة وهذا هو نموذج مرحلة الماجستير:

شكل رقم (9) مدونة الأخطاء الإملائية لمرحلة الماجستير



مدونة الأخطاء الإملائية

أساتذة اللغة العربية المحترمون في جامعة اللغات والاتصال IULM، نرجو منكم مساعدتنا في إتمام هذا الاختبار الموجه لطلبة اللغة العربية والترجمة في جامعتكم العريقة، قصد إتمام متطلبات بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة قسنطينة 01 بالجزائر موسوم بـ: "الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية جامعة IULM نموذجاً للطلاب صنوبر بوخميس، نرجو منكم أساتذتنا الكرام القيام بإملاء فقرة الاختبار على طلبتكم ثم جمع مسودات الإملاء وتسليمها لطالبة الماجستير كيارا داليسندرو Chiara D'Alessandro.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام ودام عطاءكم.

Stimati docenti di lingua araba presso l'Università IULM di Milano, Vi chiediamo di aiutarci a completare questo test rivolto agli studenti di lingua araba e traduzione presso la vostra università. Al fine di completare i requisiti per una ricerca presentata per il conseguimento del dottorato di ricerca presso l'Università di Costantino 1 in Algeria, dal titolo: "Gli errori fonetici e ortografici degli studenti di lingua araba italofofoni: l'Università IULM come modello, dello studente Senouber Boukhmis.

Gentili docenti, Vi chiediamo di dettare il seguente paragrafo ai vostri studenti, quindi raccogliere le bozze del dettato e consegnarle alla studentessa magistrale Chiara D'Alessandro.

Infine, Vi prego di accettare la mia più alta considerazione e rispetto per la vostra generosità.

ملاحظة: هذا الاختبار موجه فقط لطلاب مرحلة الماجستير سنة أولى وسنة ثانية.

Nota: Questo test è solo per gli studenti del primo anno e del secondo anno della laurea Magistrale.

قائمة الكلمات في فقرة:

" إِنَّ الْحَيَاةَ جَمِيلَةٌ مَا سَعَى فِيهَا الْإِنْسَانُ لِفَعْلٍ خَيْرٍ وَمُسَاعَدَةِ النَّاسِ فِي قَضَاءِ حَوَائِجِهِمْ، وَهِيَ أَجْمَلُ إِذَا فَعَلَ النَّاسُ ذَلِكَ مِنْ غَيْرِ انْتِظَارِ جَزَاءٍ مِنَ النَّاسِ وَلَا رَدٍّ إِحْسَانٍ، وَالْدُّنْيَا لَا مَحَالََةَ فَانِيَةً، يَذْهَبُ الْمَرْءُ وَتَبْقَى ذِكْرُهُ الطَّيِّبَةُ، فَالْخَيْرُ كَاللُّؤْلُؤِ الْمُتَنَاقِثِ عَلَى صَدْرِ الْبَكْرِ الْحَسَنَاءِ، يَزِيدُهَا جَمَالًا وَيَبْهَاءُ، أَوْ كَوُرُودِ حَمْرَاءِ تَلَالُاتٍ فِي جَنَّةِ خَضْرَاءٍ ."

- ثالثاً: نقوم بعدها بتصنيفها إلى أصناف مختلفة، ووضعها في جداول.
- رابعاً: نقوم بتحليلها وتفسيرها، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي في عملية جمع البيانات وتصنيفها، وعلى منهج "تحليل الأخطاء" ومنهج "التحليل التقابلي" ومنهج "تحليل الأداء" و"منهج تحليل النقل" في عملية التحليل والتفسير، والنموذج التالي يوضح طريقة تصنيف الأخطاء في جداول ذلك:

جدول رقم (28) نموذج أولي لتصنيف الأخطاء الإملائية

الخطأ متعلم 01	تصحيحه	الخطأ 01	الخطأ 02	الخطأ 03	الصنف الخاص	الصنف العام
قوة	قَهْوَةٌ	حذف الهاء (لم يسمع صوت الهاء)	حذف تنوين ضمة		حذف صوتي خطي + حذف التنوين (خطي)	خطأ صوتي خطي + خطأ خطي
يَ إِسَ	يَيْسَ	كتابة هـ على النبرة هـ تحت الألف	كتابة الحروف متفرقة		كتابة الحروف متفرقة (خطي) + خطأ همزة (خطأ خطي)	خطأ خطي 02
أَبْيَضُ	أَبْيَضُ				لم تكتب	
سُأَن	سُؤَالُ	كتابة هـ على الواو هـ على الألف	حذف ألفا مدية (الطالب لم يدرك مقدار المد سماعاً)	إبدال اللام نونا كتابة (سمع نونا مكان اللام)	إبدال صوتي خطي + حذف صوتي خطي للمد + خطأ همزة (خطأ خطي)	خطأ صوتي خطي 02 + خطأ خطي
ضَعِيفُ	ضَعِيفُ	حذف ياء مدية (لم يدرك مقدار المد سماعاً)			حذف صوتي خطي للمد	خطأ صوتي خطي
فَحْ أة	فَجَاءَ	كتابة الحروف متفرقة	إبدال الجيم حاء (نسيان نقطة أو اختلاط عليه الرسمين)		إبدال الحروف خطياً (نسيان النقطة متعلق بمهارة الكتابة) + كتابة الحروف متفرقة (خطأ خطي)	خطأ خطي 02
مَدْرَسَة	مَدْرَسَة				الكتابة سليمة	

قِرَة	قِرَاءَة	حذف ألفا مدية (لم يدرك المقدر الزمني للمد سماعا)	حذف الهمزة (لم يسمع صوت الهمزة)	حذف صوتي خطي للحرف + حذف صوتي خطي للمد	خطأ صوتي خطي 02
طَالِبَة	طَالِبَة			الكتابة سليمة	
لَسَامَا	لَا سِيمَا	حذف ألفا مدية (لم يدرك المقدر الزمني للمد سماعا)	إبدال الياء همزة (لم يستطع التمييز بين الصوتين)	إبدال حروف صوتيا ثم خطيا + حذف صوتي وخطي للمد.	خطأ صوتي خطي 02
عُطْلَة	عُطْلَة			لم تكتب	
أَلَسَّرُ	الصَّغَار	كتابة هـ الوصلية هـ قطعية (خطأ خطي)	إبدال الصاد سينا + إبدال الغين راء (سمع غينا كتب راء (لم يستطيع التمييز بين الصوتين المتقاربين استقبالا)	إبدال حروف صوتي وخطي + خطأ الهمزة (خطأ خطي) + حذف صوتي خطي للمد	خطأ صوتي خطي 03 + خطأ خطي
قَرَع	قَرَأَ		إبدال الهمزة عينا	إبدال صوتي خطي حروف	خطأ صوتي خطي
بَيْتَة	بَيْتُ	كتابة ت المفتوحة ت مربوطة		خطأ التاء (خطأ خطي)	خطأ خطي
وَتِفَة	وَطِيفَة	إبدال الظاء تاء (لم يستطيع التمييز بين الصوتين)	حذف للمد (لم يسمع المقدار الزمني للمد)	حذف صوتي وخطي للمد + إبدال حروف صوتيا وخطيا	خطأ صوتي خطي 02

المقارنين استقبالا						
أَلَسَرُّ	الأَزْهَار	كتابة هـ الوصلية هـ قطعية (خطاً خطي)+حذف الهمزة	إبدال الزاي سينا (لم يستطيع التميز بين الصوتين المقارنين سماعاً) + حذف مد (لم يدرك المقدر الزمني للمد سماعاً)	إبدال الهاء راء (سمع هاء كتب راء)	خطاً الهمزة (خطاً خطي) + إبدال حروف صوتي خطي+ حذف صوتي خطي للمد+ حذف صوتي خطي للحرف.	خطاً خطي + خطاً خطاً صوتي خطي 02

3. مشكلة المصطلح الدقيق:

حينما بدأنا في تصنيف الأخطاء الإملائية وجدنا صعوبة كبيرة في إيجاد تصنيفات فرعية لها، لكثرتها ولغياب تسميات مصطلحية دقيقة لها في الدراسات العربية، فأغلب الدراسات السابقة في هذا المجال تُقسّم الأخطاء إلى تصنيفات كبرى مثل الأخطاء الصوتية، والأخطاء الإملائية، والأخطاء النحوية التركيبية، ولا تجعل تفصيلات فرعية لكل صنف من هذه الأصناف، وقد فضلنا إطلاق بعض المصطلحات الخاصة على أصناف الأخطاء الإملائية لسببين: أولاً: محاولتنا إمداد الدراسات العربية بمصطلحات أكثر دقة في مجال تحليل الأخطاء بصفة عامة، ومجال تحليل الأخطاء الإملائية بصفة خاصة.

ثانياً: وقع علينا بعض الالتباس عند محاولتنا تصنيف الأخطاء الإملائية بالطرق التقليدية، خاصة حين اعتمادنا على طريقة يمكن أن تكون مستحدثة وتختلف عن الطرق السابقة، هذه الطريقة في التصنيف تعتمد على تصنيف الأخطاء الإملائية حسب مسببها أو مصادرها، ومن خلال محاولتنا تلك وجدنا أن الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية تنحصر في أربعة أصناف كبرى:

فالصنف الأول مصدره كتابي خطي بحث، وهو متعلق بمهارة الكتابة لدى المتعلم، واصطلحنا عليه اسم "الأخطاء الإملائية الخطية"، تخصيصاً لهذا الصنف من الأخطاء الإملائية عن بقية الأصناف، وكذا تمييزه كفرع خاص يتميز عن الصنف العام وهو الأخطاء الإملائية والمندرج تحته بالطبع.

أما الصنف الثاني فقد أطلقنا عليه مصطلح الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية، وهو صنف مصدره الخطأ الصوتي الذي أدى إلى الخطأ الخطي، أو قد يكون له مصدران أحدهما صوتي والآخر خطي، وأحدهما محتمل لكن

لا نستطيع الجزم أيهما كان مصدراً للخطأ فكلا المصدرين محتملين، مثل ما نجد في هذا الخطأ الإملائي في كلمة "وُطِيفَةٌ" كتبت "وُضِيفَةٌ"، فنحن لا نستطيع أن نجزم بأن تقارب الرسم بين حرف الظاء والضاد، أو التقارب الصوتي بينهما هو الذي أدى إلى هذا النوع من الأخطاء، فكلاهما محتملان.

أما الصنف الثالث فقد اصطللنا عليه مصطلح "الأخطاء الإملائية الصرفية الخطية"، وهو صنف مصدره ضعف الكفاءة الصرفية للمتعلم الإيطالي في اللغة العربية كلغة ثانية، مما يؤدي به إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية. وأما الصنف الرابع فهو الذي سَمَّيناه "الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر" (الخطية، الصوتية، الصرفية، المعجمية)، والذي كان السبب المحتمل في الخطأ الكتابي هو ضعف في إحدى الكفاءات الأربع (الكفاءة المعجمية أو الصوتية أو الكتابية أو الصرفية) لدى المتعلم الإيطالي في اللغة العربية وجهله لمعاني الكلمات.

وباعتمادنا على مصطلحات "الأخطاء الإملائية الخطية" و"الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية" و"الأخطاء الإملائية الخطية الصرفية" و"الأخطاء الإملائية الخطية المتعددة المصادر"، سنجعل القارئ يدرك مباشرة الفرق بين هذا التصنيفات الفرعية الأربعة، كما أنه يمكننا تمييزها عن الفرع العام، وهو الأخطاء الإملائية المندرجة تحته كل هذه الأصناف، وفي الدراسات السابقة كانت الأخطاء الإملائية تُمَيَّز فقط عن الفروع العامة الأخرى، مثل الأخطاء الصوتية، والأخطاء النحوية التركيبية، والأخطاء الدلالية والمعجمية، ولم يكن هناك فصل أو تصنيف أكثر دقة للأخطاء الإملائية وتصنيفاتها الفرعية، حيث أن أغلب الدراسات كانت تتجه مباشرة إلى دراسة الأخطاء الإملائية ككتلة واحدة أو كصنف واحد.

فالدراس مباشرة ينطلق في دراسة الأخطاء الإملائية فيتناول مثلاً خطأ كتابة الهمزة، وخطأ كتابة أل التعريف كأخطاء إملائية في صنف واحد، مع خطأ إبدال الصاد سينا في الكتابة، أو إبدال الدال ذالا، بالرغم من أن هناك فرق كبير بين الصنفين من حيث مسبباتها ومصادر حدوثها، ونحن إذ لم نقم بالتحديد الدقيق لمصدر الخطأ، لا يمكننا وضع مناهج وبرامج دقيقة لمعالجته، والتحديد الدقيق لمصدر الخطأ يفرض علينا التصنيف الدقيق له أيضاً، حتى تتمكن من حصر الأصناف الفرعية للأخطاء في مجموعات ذات مصادر وعوامل مشتركة، مما يسهل علينا وضع البرامج الدقيقة لمعالجتها، وسنقوم من خلال هذه الدراسة بتسمية كل صنف حسب مصدره الدقيق، وسنقوم بتوضيح سبب التسمية والتصنيف لكل نوع عند بداية تحليله.

أهم التصنيفات المقترحة للأخطاء الإملائية:

بعد قيامنا بتحليل الأخطاء الإملائية من خلال مسودات المتعلمين وجدناها تنحصر في أربعة أصناف، بحيث ينطوي كل صنف على أصناف فرعية متعددة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (29) التصنيفات المقترحة للأخطاء الإملائية

الأخطاء الإملائية الخطية	الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية	الأخطاء الإملائية الصوتية	الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر
أخطاء الهمزة	الحذف الصوتي الخطي للمد	الإضافة الخطية للحرف	الإبدال الخطي للحروف
الإضافة الخطية للمد	الحذف الصوتي الخطي للحرف	أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة	الإبدال الصوتي المعجمي للحروف
الإبدال الخطي للمد	الإبدال الصوتي الخطي للحركات	كتابة نون التنوين	الإبدال الصرفي الخطي للحروف
أخطاء ترتيب الحروف في الكتابة			الإبدال العشوائي أو العرضي للحروف
كتابة الحروف متفرقة			إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث
			خطأ أ ل تعريف

1. الأخطاء الإملائية الخطية: وهي أخطاء مرتبطة بأخطاء الكتابة وسميها الأخطاء الإملائية الخطية وجمعنا

منها أربعة أصناف فرعية وهي:

- أخطاء في كتابة الهمزة: وهي الخطأ في رسم الهمزة سواء في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.
- الإضافة الخطية للمد: وهي إضافة حركة طويلة خطيا رغم عدم وجودها في أصل الكلمة.
- كتابة الحروف متفرقة: وهي أن يكتب المتعلم حروف الكلمة غير متلاصقة.
- خطأ في ترتيب الحروف في الكتابة: وهي أن يكتب المتعلم جميع حروف الكلمة لكن يغير في ترتيب موضع الحرف فيقدم موضعه أو يؤخره.

2. الأخطاء الإملائية الصوتية: وهي أخطاء كتابية أصلها أخطاء صوتية أو خطية، وسميها الأخطاء الصوتية

الخطية، ويعود سبب هذه التسمية إلى أن المتعلم أبدل أولا الصوت سواء من خلال الاستقبال، فهو متعلق بمهارة الاستماع، أو بمهارة الإنتاج من خلال إعادة نطق الكلمة التي أملت عليه قبل كتابتها، فيتلفظ بها خاطئة ويقوم بكتابتها خاطئة أيضا، ففي هذه الحالة الخطأ الصوتي هو سبب الخطأ الخطي، وبذلك يكون الخطأ الإملائي مشترك بين الصوتي والخطي، ولكن الخطأ الصوتي هو الأسبق، أو هناك سبب خطي ومعه سبب صوتي هو الذي أدى إلى الخطأ الإملائي، مثل ما نجده حين يقوم الطالب بكتابة حرف الدال مكان الذال، فهنا لا ندري إن كان التقارب الصوتي بين الحرفين هو الذي أدى إلى حدوث هذا الخطأ الإملائي، أو التقارب الخطي بينهما من خلال تشابه رسمهما الكتابي، والتصنيفات الفرعية المقترحة للأخطاء الإملائية الصوتية الخطية هي كالآتي:

– **الحذف الصوتي الخطي للحرف:** وهي الأخطاء التي يحذف فيها الحرف من الكتابة، ويكون سبب الحذف إما صوتي أو خطي أو كلاهما معا.

– **الحذف الصوتي الخطي للمد:** وهي الأخطاء التي يحذف فيها صائتا طويلا من الكتابة، ويكون السببان الصوتي والخطي محتملين.

– **الإبدال الصوتي الخطي للحركات:** وهي الأخطاء التي تُبدل حركة بحركة سواء بين الضم أو الفتح أو الكسر، ويكون السبب هو صوتي، وأحيانا خطي كما بين الكسرة والفتحة لأحدهما متطابقتان خطيا، وإنما الفرق بينهما هو في موضعهما تحت أو فوق الحرف.

3. الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية: وهي الأخطاء الإملائية التي يكون فيها سبب الخطأ الإملائي صوتي، ويسنده سبب آخر صرفي، أو العكس فالسببان محتملان معا، أو إحداهما محتمل بشكل أكبر حسب كل خطأ والظروف المحيطة به، ومن أهم أصنافها الفرعية ما يلي:

– **الإضافة الخطية للحرف:** وهي أخطاء إضافة حرف زائد على الكتابة الصحيحة، والسببان المحتملان أحدهما صوتي والآخر صرفي.

– **أخطاء في كتابة التاء المفتوحة مربوطة أو العكس:** وهي أن يكتب الطالب مكان التاء المربوطة تاء مفتوحة أو العكس، وهذا كان يعتبر خطأ إملائيًا بحثا لكن من خلال هذا البحث سنحاول التأكيد على أنه ليس كذلك، بل هو بالإضافة إلا أنه خطأ إملائي فهو خطأ صوتي وصرفي أيضا.

– **حذف التنوين:** وهو خطأ خطي بحث في حين اعتبرنا أن خطأ كتابة نون التنوين خطأ صوتي خطي لأن الطالب كتب ما سمعه باعتبار أن نون التنوين تنطق ولا تكتب.

4. الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر (الصوتية الخطية الصرفية المعجمية): وهي أخطاء كتابية ولكن تعددت مصادرها بين الصوتية والخطية والمعجمية والصرفية، وسمّيناها الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر، وسبب هذه التسمية يعود إلى أن المتعلم كتب حرفا مكان حرف، ولا ندري إن كان التقارب الصوتي بين الحرفين هو الذي أدى إلى حدوث هذا الخطأ الإملائي، أو التقارب الخطي بينهما من خلال تشابه رسمهما الكتابي، أو من خلال عدم فهم المتعلم لمعاني الكلمات ودلالاتها وهو السبب المعجمي الدلالي، والتصنيفات الفرعية المقترحة لأخطاء هذا الصنف هي كالآتي:

– **الإبدال الخطي للحروف:** وهو إبدال حرف مكان حرف في الكتابة، بسب تشابه أو تقارب خطيهما منه: إبدال النون باء أو العكس، فالحرفان متشابهان خطيا ولا يفصل بينهما إلا موضع النقطة فوق أو تحت الحرف،

وسمّيناه الإبدال الخطي لأن التقارب الخطي هو المصدر الأكثر احتمالاً، وبقية المصادر الصوتية والصرفية والمعجمية نسبة احتمالها قليلة ولكن ليست مستبعدة مطلقاً.

- الإبدال الصوتي المعجمي للحروف: وهو ما نقصد به بالإبدال الواقع بين الأصوات المتقاربة في المخرج والصفات، أو ما اصطلاحنا عليه في الفصل السابق بالمتقابلات الصوتية، والآخر معجمي دلالي وهو عدم معرفة المتعلم لمعاني الكلمات، وهذان السببان هما اللذان أديا إلى وقوع الأخطاء الكتابية الخطية.

- الإبدال الصوتي المعجمي والخطي: وهذا الصنف من الإبدال اجتمعت فيه عدة أسباب محتملة، لا يمكننا أن نجزم أن سببا واحدا منها دفع المتعلم الإيطالي للغة العربية إلى الوقوع في هذا النوع الخطأ، فتلك الأسباب الثلاثة كانت لها مساهمات مختلفة بنسب معينة في بروز هذا النوع من الأخطاء.

- الإبدال العشوائي أو العرضي: وهو الإبدال الذي يكون بين حرفين متباعدين، سواء من حيث الرسم أو المخرج أو الصفات، وهو إبدال عرضي يقع نادرا حين لا يسمع المتعلم الأصوات والحروف المكونة للكلمة، أو العبارة ولا يستطيع التمييز بينها.

- إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث: هذا صنف خاص، اصطلاحنا عليه اسم الأخطاء الإملائية الصرفية والمعجمية، لأن عوامل المساعدة على حدوثه هي عوامل صوتية وصرفية ومعجمية.

- أخطاء في كتابة أل التعريف: وصنفناها ضمن الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر لأن جميع الأخطاء هذا النوع لها علاقة بضعف الكفاءات الأربع للمتعلم، سواء كانت الكتابية أو الصوتية أو المعجمية أو الصرفية، وهو ما سنوضحه لاحقا عندما نتناول هذا النوع من الأخطاء الإملائية بالتفصيل.

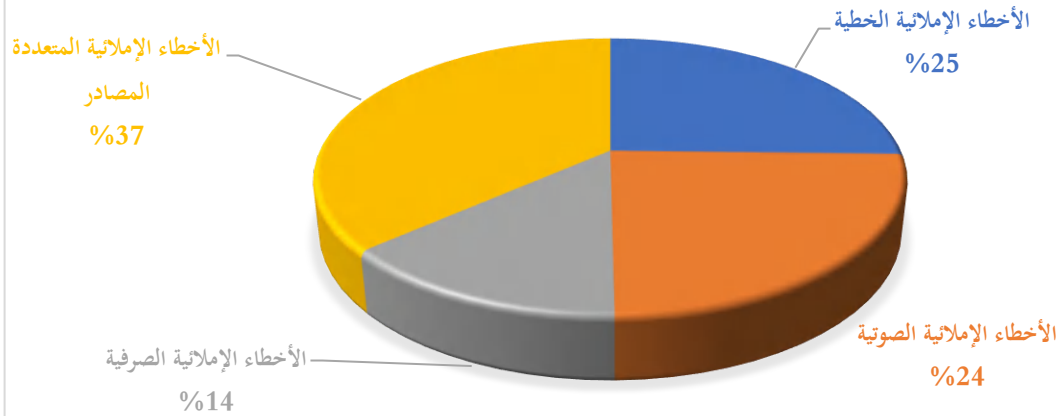
4. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أسفرت عملية جمع بيانات الأخطاء الإملائية عن حصر ألف ستة عشر 1016 خطأ إملائي للمستويات الأربع، توزعت بين الأصناف الأربعة بحيث كان عدد أخطاء الصنف الأول، أي الأخطاء الخطية 258 خطأ، وهو ما يمثل نسبة 25%، وكان عدد أخطاء الصنف الثاني وهو الأخطاء الصوتية الخطية 248 خطأ بنسبة قدرت بـ 24% من مجموع الأخطاء الإملائية، وكانت عدد أخطاء الصنف الثالث وهو الأخطاء الصوتية والصرفية 139 خطأ بنسبة بلغت 14% من مجموع الأخطاء الإملائية، وكان عدد الأخطاء في الصنف الرابع وهو الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر هو الغالب بعدد أخطاء 371 خطأ، من مجموع الأخطاء بنسبة 37%، والجدول والدائرة النسبية التاليان يوضحان ذلك:

جدول رقم (30) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية

أصناف الأخطاء الإملائية	المجموع
الأخطاء الإملائية الخطية	258
الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية	248
الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية	139
الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر	371
المجموع	1016

دائرة نسببة رقم (30) توضح نسب تكرارات الأصناف الرئيسة للأخطاء الإملائية



ما نلاحظه من خلال هذا الجدول والدائرة النسبية أنّ نسبة الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر كانت مرتفعة، حيث بلغت نسبتها 37%، في حين بلغت نسبة الأخطاء الخطية 41%، وهذا راجع لطبيعة الدراسة في حد ذاتها، فهي تتناول تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بالنسبة للمتعلمين الإيطاليين، أو كلغة ثانية تختلف عن لغتهم الأم، والفرق بين الأخطاء الإملائية لمتعلم اللغة الأولى والأخطاء الإملائية لمتعلم اللغة الثانية، يتمحور حول هذه النقطة بالذات، فمتعلم اللغة الثانية تغلب على أخطائه الإملائية صنف الأخطاء المتعددة المصادر، لأن كفاءاته الأربع أي الصوتية والكتابية والصرفية والمعجمية لا تزال ضعيفة، أما متعلم اللغة الأولى فتغلب على أخطائه الإملائية الصنف الأول وهو الأخطاء الخطية، وهذا ما سنحاول إثباته من خلال القادم من البحث، والذي يعتبر من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وسنبداً بتحليل الأخطاء الإملائية الخطية في المبحث القادم.

المبحث الثاني

الأخطاء الإملائية الخطية

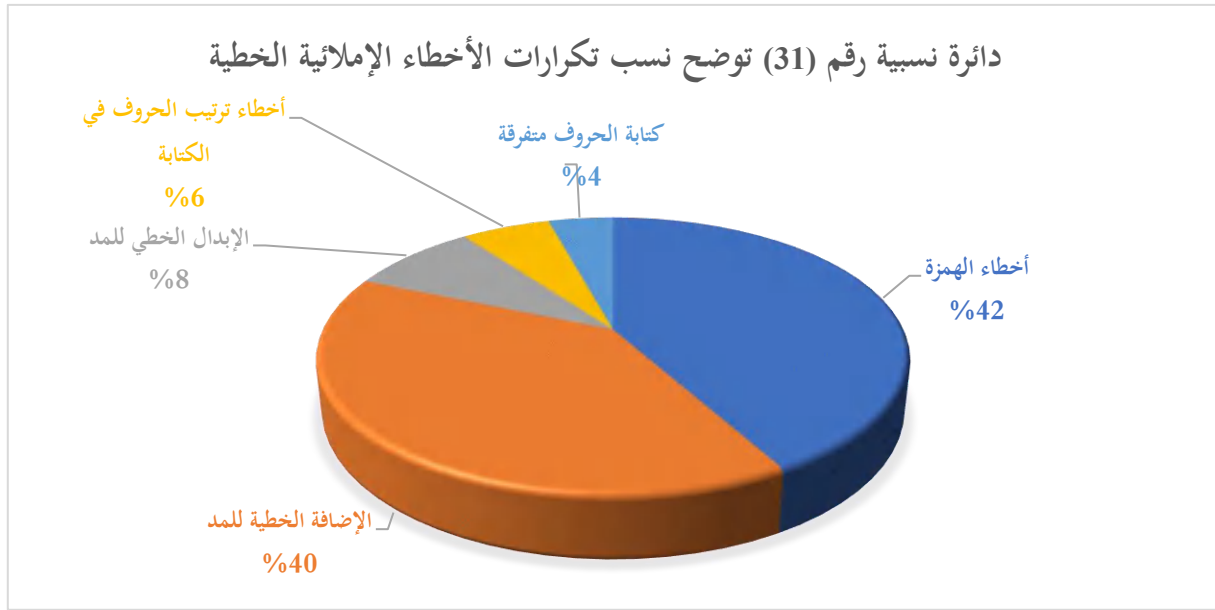
المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية الخطية

الأخطاء الإملائية الخطية هي أخطاء مرتبطة بأخطاء الكتابة وسمّيناها الأخطاء الإملائية الخطية لأن مصادرها خطية متعلقة بخطأ في الكتابة، وجمعنا منها أربعة أصناف فرعية وهي:

- أخطاء في كتابة الهمزة: وهي الخطأ في رسم الهمزة سواء في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.
- الإضافة الخطية للمد: وهي إضافة حركة طويلة خطيا رغم عدم وجودها في أصل الكلمة.
- الإبدال الخطي للمد: فقد اعتمدنا هذه التسمية بناء على أن المتعلم الإيطالي أدرك ظاهرة المد من خلال سماعه، ولكنه أخطأ فقط في رسمها وكتابتها، كأن يكتب الطالب الألف المدية بدلا من الألف المقصورة.
- كتابة الحروف متفرقة: وهي أن يكتب المتعلم حروف الكلمة غير متلاصقة .
- خطأ في ترتيب الحروف في الكتابة: وهي أن يكتب المتعلم جميع حروف الكلمة لكن يغير في ترتيب موضع الحرف فيقدم موضعه أو يؤخره، والجدول والدائرة النسبية التاليين يوضحان عدد ونسب تكرارات كل صنف:

جدول رقم (31) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية الخطية

أصناف الأخطاء الإملائية الخطية	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
أخطاء الهمزة	47	04	34	23	108
الإضافة الخطية للمد	23	08	47	24	102
الإبدال الخطي للمد	05	02	09	06	22
أخطاء ترتيب الحروف في الكتابة	01	00	05	09	15
كتابة الحروف متفرقة	08	00	01	02	11
المجموع	84	14	96	64	258



بلغت نسبة الأخطاء الإملائية الخطية 25% من مجموع الأخطاء الإملائية، وبذلك جاءت في المرتبة الثانية بعد الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر، واحتلت أخطاء الهمزة المرتبة الأولى بالنسبة للأخطاء الخطية بنسبة قدرت بـ 42% من مجموع الأخطاء الإملائية، تليها أخطاء إضافة المد، والتي اصطلاحنا عليها مصطلح "الإضافة الخطية للمد" بنسبة بلغت 40%، ويليهما الإبدال الخطي للحرف بنسبة 8%، ثم أخطاء ترتيب الحروف في الكلمة بنسبة قدرت بـ 2%، ثم أخطاء كتابة حروف الكلمة متفرقة بلغت 2%، وسنبداً بتحليل أخطاء الهمزة وهي الأكثر شيوعاً في هذا الصنف مع أخطاء الإضافة الخطية للمد.

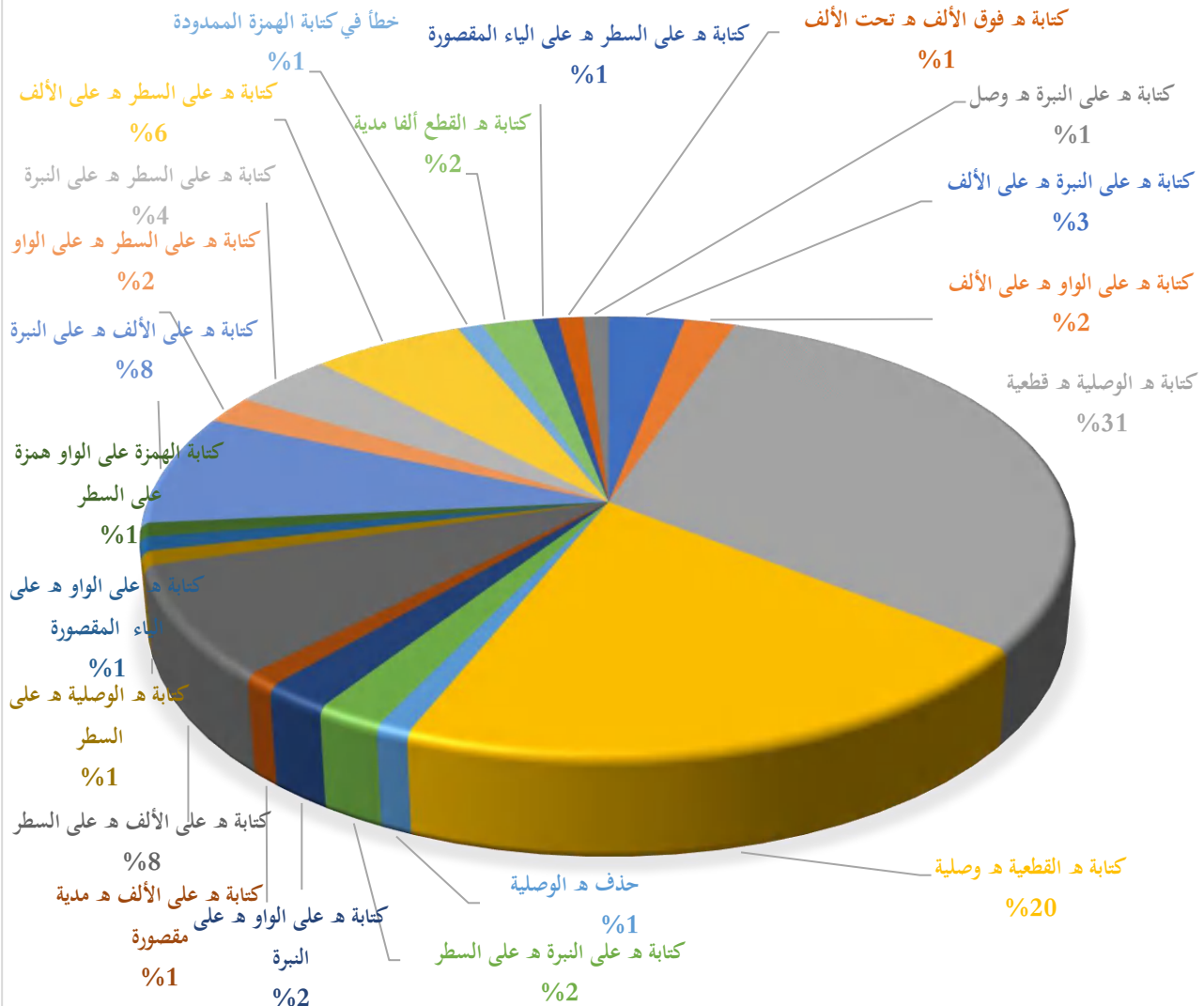
1. أخطاء الهمزة:

جدول رقم (32) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الخطية في كتابة الهمزة

أصناف أخطاء الهمزة	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مستوى الماجستير	المجموع
كتابة هـ على النبرة هـ على الألف	00	00	03	00	03
كتابة هـ على الواو هـ على الألف	01	00	00	01	02
كتابة هـ الوصلية هـ قطعية	21	00	09	03	33
كتابة هـ القطعية هـ وصلية	05	04	05	02	16
حذف هـ الوصلية	01	00	00	00	01
كتابة هـ على النبرة هـ على السطر	02	00	01	00	03
كتابة هـ على الواو هـ على النبرة	02	00	00	01	03
كتابة هـ على الألف هـ مدية مقصورة	00	01	00	00	01
كتابة هـ على الألف هـ على السطر	03	01	05	00	09
كتابة هـ الوصلية هـ على السطر	01	00	00	00	01
كتابة هـ على الواو هـ على الياء المقصورة	00	00	00	01	01
كتابة الهمزة على الواو همزة على السطر	00	00	01	00	01
كتابة هـ على الألف هـ على النبرة	03	0	06	02	11
كتابة هـ على السطر هـ على الواو	02	00	00	00	02
كتابة هـ على السطر هـ على النبرة	01	00	02	01	04
كتابة هـ على السطر هـ على الألف	01	01	01	01	07
خطأ في كتابة الهمزة الممدودة	01	01	00	00	02
كتابة هـ الققطع ألفا مدية	01	01	00	00	02
كتابة هـ على السطر هـ على الياء المقصورة	00	00	01	01	02
كتابة هـ فوق الألف هـ تحت الألف	00	00	01	01	02
كتابة هـ على النبرة هـ وصل	00	00	01	01	02
المجموع	45	9	36	18	108

أسفرت عملية جمع الأخطاء وتصنيفها على العثور على خمس وتسعين خطأ متعلقا بأخطاء الهمزة، مع العثور على واحد وعشرين نوعا فرعيا لهذا الصنف، حيث كان لخطأ "كتابة الهمزة الوصلية همزة قطعية" الحصة الأكبر من أخطاء الهمزة قدرت نسبتها بـ31% من مجموع أخطاء هذا الصنف، تليها أخطاء كتابة الهمزة القطعية همزة وصلية حيث قدرت نسبتها بـ20% من مجموع أخطاء هذا الصنف، بعدها أخطاء كتابة الهمزة على الألف همزة على السطر؛ وكتابة الهمزة على الألف همزة على النبرة حيث بلغت نسبتها 8% لكل واحد منهما، ثم أخطاء كتابة الهمزة على السطر همزة على الألف بنسبة قدرت بـ6% من مجموع أخطاء هذا الصنف، ثم أخطاء كتابة الهمزة على السطر همزة على النبرة بنسبة قدرت بـ2%، في حين تراوحت نسب بقية الأصناف الفرعية لأخطاء الهمزة بين 1% و2%.

دائرة نسبية للجدول رقم (32) توضح تكرارات أخطاء الهمزة



1. خطأ كتابة الهمزة الوصلية همزة قطعية: ومن أمثلة الصنف الأول ما يلي: كلمة "اتخذ" كتبت "اِتَّخَذَ"، كلمة "المنظر" كتبت "اَلْمَنْشَرُ"، كلمة "النساء" كتبت "اَلنِّسَاءُ"، كلمة "الولد" كتبت "اَلْوَلَدُ"، كلمة "اُكْتُبْ" كتبت "اَكْتُبْ"، كلمة "الناتج" كتبت "اَلنَّاتِجُ"، كلمة "اِسْتَحْدَمَ" كتبت "اِسْتَحْدَمَ"، كلمة "اِنْتَظَرِ" كتبت "اِنْتَظَرِ".

2. خطأ كتابة الهمزة القطعية همزة وصلية: ومن أمثلته ما يلي: كلمة "أنواب" كتبت "اَنْوَابُ"، كلمة "أبيض" كتبت "اَبْيَضُ"، كلمة "الأزهار" كتبت "اَلْاَزْهَارُ"، كلمة "أعظم" كتبت "اَعْظَمَ"، كلمة "الأزهار" كتبت "اَلْاَزْهَارُ"، كلمة "الإنسان" كتبت "اَلْاِنْسَانُ"، كلمة "أجمل" كتبت "اَجْمَلُ"، كلمة "إذا" كتبت "اِذَا"، كلمة "إحسان" كتبت "اِحْسَانِ".

مفهوم همزة الوصل: "همزة الوصل هي همزة يُتوصَّل بها إلى النطق بالحرف الساكن الذي يليها"¹، وهي تكتب ولا ينطق بها، إلا إذا بدأنا بها الكلام، ورسمها الخطي هو عبارة عن ألف دون همزة، وتكون في الفعل الخماسي مثل: اجتمع، وفي الفعل السداسي مثل: استخرج، وفي الأمر الثلاثي مثل: اضرب، والأمر الخماسي مثل: ابتعد، والأمر السداسي مثل: استخرج، وتكون في الأسماء الخمسة مثل: ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اسم.

مفهوم همزة القطع: أما همزة القطع فهي همزة تكتب وتنطق أيضا، ورسمها الخطي يكون عبارة عن ألف فوقها همزة في حال الفتح أو الضم، وألفا تحتها همزة في حالة الكسر، وتكون في جميع الأسماء ما عدا التي تكتب بهمزة الوصل، وفي الأفعال تكون في الماضي الثلاثي مثل: أخذ، وفي الماضي الرباعي مثل: أعطى، وفي الأمر الرباعي مثل: أسرع، وتكون مع جميع الحروف مثل: إنَّ، أنَّ، باستثناء أَل التعريف.

وخطأ كتابة همزة القطع في مكان همزة الوصل منتشر سواء بين متعلمي اللغة من الناطقين بها، أو من الناطقين بغيرها، ومن أهم أسباب حدوث هذا الخطأ تشابه الهمزتين في النطق مما يؤدي إلى الالتباس على متعلم اللغة العربية في رسمهما، خاصة بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، فهو لن يجد فرقا صوتيا بين الهمزة في كلمة "إحسان"، والهمزة في كلمة "استخدم" من الناحية الصوتية، رغم أن الأولى قطعية والثانية وصلية، فالفرق بين الهمزتين بالتأكيد ليس في النطق أو الأصوات، بل في المستويات اللغوية الأخرى كالدلالة والمعجم والصرف والإملاء، ونحن هنا يعنينا جانب الإملاء والكتابة، فما دام أنه لا توجد علاقة بين التطابق الصوتي للهمزتين والاختلاف في الكتابة بينهما، فالعلاقة اعتباطية كما سماها دي سوسير، فهنا وجب أن توضع قواعد دقيقة للتفريق بينهما في الكتابة ما دام النطق متطابق.

(1) سعد علي زابر، عهود سامي هاشم، وسن عباس هاشم، الإملاء العربي مشكلاته قواعده طرائق تدريسه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص59.

ونحن إذا عدنا إلى العلماء الأقدمين نجدهم لم يعيروا اهتماما كبيرا لهذا الأمر، المتمثل في وضع قواعد محددة من أجل التفريق بين مواضع كتابة الهمزة الوصلية والهمزة القطعية، وذلك ربما يعود لعدم حاجتهم لذلك، باعتبار أن العربي أو حتى الأعجمي الذي كان يتعلم اللغة العربية في تلك الفترة كان يندمج في المجتمع العربي مباشرة، وهو ما مكّنه من تكوين ملكة لغوية قوية مستمدة من السليقة الفطرية للعربي، الذي لا يمكنه أن يقع في مثل هذه الأخطاء، لكن الحاجة الآن أصبحت ملحة لوضع قواعد مضبوطة ومختصرة يمكن لمتعلم اللغة العربية استيعابها بسرعة بحيث تمكنه من حصانة كتابية من أخطاء عدم التفريق بين الهمزة الوصلية والهمزة القطعية.

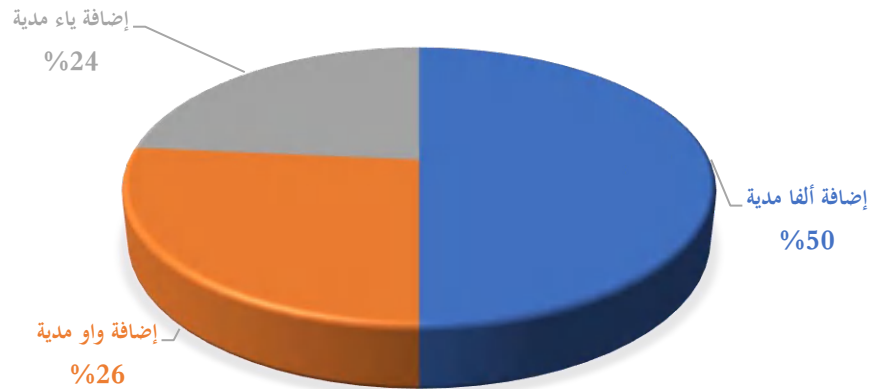
2. الإضافة الخطية للمد:

ونقصد به أن يضيف المتعلم صائتا طويلا إلى الصامت الذي يسبقه، وهو غير موجود في الكلمة لا صوتا ولا رسما، وقد رصدنا ثلاثة أصناف فرعية لهذا الصنف وهي: إضافة ألفا مدية، وإضافة واو مدية، وإضافة ياء مدية، والجدول التالي والدائرة النسبية يوضحان نسب تكرارات كل صنف فرعي من هذا الصنف:

جدول رقم (33) يبين تكرارات أصناف أخطاء الإضافة الخطية للمد

أصناف الإضافة الخطية للمد	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
إضافة ألفا مدية	13	06	17	15	51
إضافة واو مدية	06	01	17	03	27
إضافة ياء مدية	04	01	13	06	24
المجموع	23	8	47	24	102

دائرة نسببة رقم (33) توضح نسب تكرارات الإضافة الخطية للمد



وما نلاحظه من خلال الرسم البياني السابق أن أخطاء إضافة الألف المدية هي الغالبة في أخطاء هذا الصنف بنسبة قدرت بـ50%، تليها أخطاء إضافة واو مدية بنسبة بلغت 26%، ثم أخطاء إضافة الياء المدية بنسبة قدرت بـ24%، وقد جمعنا مجموعة من أخطاء كل صنف كما هو مبين في الجداول الثلاثة التالية:

1. إضافة ألفا مدية (كتابة الصائت القصير المفتحة برسم الصائت الطويل الألف):

جدول رقم (34) يبين أمثلة من أخطاء إضافة ألفا مدية

الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
الوَلَدُ	أَلْوَلَادُ	فَجَاءَ	فَجَنَّتَا	ذَلِكَ	دَلَاكَ	عُطْلَةٌ	أُتَلَاتُ
قَرَأَ	كَرَأَ	ضَلَّ	ظَلَأَ	أَعْظَمَ	أَلْحَمَّا	شَخْصِيَّةٌ	شَكْسَاتٌ
بَيْتٌ	بَايَةٌ	أَبْيَضٌ	أَبَاضٌ	عُطْلَةٌ	عطلاة	يَيْسَ	يَا إِيْسَةً
قَرَأَ	قَرَاءَ	ضَلَّ	ضَلْنَا	الْمَنْظَرُ	الْمَنْظَارُ	أَعْظَمَ	أَعْظَامَةٌ
شَعَرْتُ	شَعَارْتُ	لَأَسِيمَا	لَاسِيَامَةٌ	صَيْفٌ	سَايْفٌ	أَعْظَمَ	عَازِمَةٌ
بَيْتٌ	بَايْتُ	يَيْسَ	يَأْسَى	قَضَاءٌ	قَادَائٍ	لِفِعْلٍ	لِفَعْلَا
أَجْمَلُ	أَجْمَالٌ	الْمُتَنَاقِرُ	الْمُتَنَشْرِ	سَعَى	سَاعَةٌ	لِفِعْلٍ	لِفَعَالٌ
جَنَّةٌ	جِنَاةٌ	لِفِعْلٍ	لِفَاعِلٍ	غَيْرٌ	زَايِرٌ		

الفصل الرابع

2. إضافة واو مدية (كتابة الصائت القصير الضمة برسم الصائت الطويل الواو):

جدول رقم (35) يبين أمثلة من أخطاء إضافة ياء مدية

الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
النِّسَاءُ	النِّسَاو	الحُقُولُ	الحُقُولو	اُكْتُبْ	اُكْتُوب	رَأْهُ	رَاهو
الْوَلَدُ	الْوَلَدوا	كُبِّرَى	كوترا	صَحْنٌ	صَحْنون	الخُقُولُ	الخوقولُ
اُكْتُبْ	اُكْتُوب						

3. إضافة ياء مدية (كتابة الصائت القصير الكسرة برسم الصائت الطويل الياء):

جدول رقم (36) يبين أمثلة من أخطاء واو مدية

الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب	الخطأ
المُخْلِصُونَ	المُخْلِيسُنْ	النَّاتِجُ	النَّاتِج	مُقْبَلَاتٍ	مُقْبِلَاتٍ	المَصَائِعُ	المَصَائِج
ذَلِكَ	ذَلِكَ	مُقْبَلَاتٍ	مُقْبَلَاتِين	الصَّغَارُ	السِّغَارُ	طَالِبَةٌ	طَالِبِيَّتْ
الخَيْرِ	الخَيْرِي	وَمُسَاعَدَةٍ	وَمُسَاعَدَتِي	الحَسَنَاءِ	الْأَسَاهِي		

ونحن لو نظرنا إلى هذه الأخطاء لوجدنا أن المتعلم الإيطالي يحاول أن يكتب الحركة أو الصائت القصير برمز الحروف "أ، و، ي" كما يفعل في الإيطالية بالضبط، ونحن نعلم أن الصوائت أو الحركات في اللغة الإيطالية أو الفرنسية مثلاً تكتب بعد كتابة الحرف الساكن أو الصوامت، ويرمز لها بالصوائت التالية a, o, u, e، فنكتب مثلاً كلمة "بيت" بالإيطالية "Casa"، أي أننا نكتب الحرف وراءه مباشرة الحركة، فحرف a هو رسم الحركة أو الصائت، والمتعلم الإيطالي حاول نقل هذه العادة الكتابية من لغته الأم إلى اللغة العربية، ولم يدرك أن الصوائت أو الحركات القصيرة في العربية لا تكتب في شكل أحرف، وإنما تكتب برمز خاصة تسمى الفتحة والضمة والكسرة، فنجدته كتب لكل حركة الحرف المقابل لها، فكتب في مكان الفتحة ألفا كما في الإيطالية يكتب a كما في الأمثلة التالية: **الْوَلَدُ/الْوَلَادُ، بَيْتُ/بَايْتُ، شَعَرْتُ/شَعَارْتُ.**

كما أنه كتب أيضاً الواو في مكان حركة الضمة كما يكتب حرف o أو u في الإيطالية، وهو ما يظهر في الأمثلة الآتية: **الحُقُولُ/الحَقُولو، رَأْهُ/رَاهو، اُكْتُبْ/اُكْتُوب**، وهو فعل ذلك مع الكسرة أيضاً كما يفعل مع الصائت i كما هو موضح في الأمثلة الآتية: **الخَيْرِ/الخَيْرِي، وَمُسَاعَدَةٍ/وَمُسَاعَدَتِي، ذَلِكَ/ذَلِكَ**، ونحن عندما تحدثنا عن ظاهرة المد في اللغة الإيطالية في الفصل السابق، وجدنا أن المد لا يوجد كمفهوم في هذه اللغة، ولا يرمز له في الكتابة، ولكنه موجود كظاهرة صوتية يمارسها المتعلم الإيطالي في لغته الأم، ولكن لا يعرفها كمفهوم ولا يرمز لها برسم كتابي.

فالمتعلم الإيطالي يعرف فقط الحركة القصيرة أو الصائت القصير الذي يرمز له بالحروف a, o, u, e، ولا يعلم أنه في العربية هناك حركات قصيرة يرمز لها برموز الفتحة والضمة والكسرة، وهناك حركات طويلة، وهي التي يُرمز لها في الكتابة بحروف الألف والواو والياء، وهو حين قام بنقل هذه العادة من نظام لغته الأم، وطبقها في اللغة العربية كتب الحركات القصيرة برموز الحركات الطويلة، فوقع في خطأ كتابة الحركة القصيرة برسم الحركة طويلة، وهو الذي اصطلحنا عليه اسم "الإضافة الخطية للمد"، وعليه يمكن رد أسباب حدوث هذا الصنف من الأخطاء إلى سببين رئيسين: - نقل عادات إملائية وكتابية من نظام اللغة الأم إلى نظام اللغة الثانية، ففي المستويات الابتدائية للتعلم يبقى النظام الكتابي للغة الأم مسيطراً على الأداء الكتابي للمتعلم، ويكون نظام اللغة الثانية المستهدفة بالاكْتساب لا يزال ضعيفاً، ومع تدرج المتعلم إلى مستويات أعلى تضعف نسبة السيطرة لنظام الكتابة للغة الأم، وتشتد قوة النظام الكتابي الجديد إلى أن تقضي على تأثيرات نظام اللغة الأم.

- عدم معرفة القاعدة الإملائية في العربية التي تقول أن الصوائت القصيرة (الحركة) لا تكتب، وإنما يرمز لها فقط برموز الضمة والفتحة والكسرة، والصوائت الطويلة (المد) تكتب برموز الحروف كما هو عليه الحال في اللغة الإيطالية واللغات اللاتينية بصفة عامة.

3. إبدال خطي للمد:

في هذا الصنف من الأخطاء الإملائية والذي اصطلحنا عليه اسم "الإبدال الخطي للمد"، فقد اعتمدنا هذه التسمية بناءً على أن المتعلم الإيطالي أدرك ظاهرة المد من خلال سمعه، ولكنه أخطأ فقط في رسمها وكتابتها، فالطالب الذي كتب الألف المدية بدلاً من الألف المقصورة، يظن أن الصائت الطويل المفتوح يرمز له فقط بالألف المدية، أما الطالب الذي كتب ألفاً مقصورة بدلاً من الألف المدية، فهو يريد أن يبين أنه يعرف أن الألف المقصورة كرمز كتابي ثان للصائت الطويل المفتوح بالإضافة إلى الألف المدية، فهذا الخطأ خطي بحت ولا دخل للجوانب اللغوية الأخرى فيه سواء الصوتية، الصرفية، التركيبية، أو المعجمية، والجدول التالي يقدم أمثلة على أخطاء هذا الصنف:

جدول رقم (37) يقدم أمثلة لأخطاء الإبدال الخطي للمد

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
أبا	عَلَى	حَتَا	حَتَّى	صَفَى	صَفَا	أَلَا	عَلَى
حتا	حَتَّى	لَأَسِمَى	لَا سِمَا	كبرا	كُبْرَى	صَفَى	صَفَا
السيجير	الصَّغَار	النسيح	النَّسَاء	كبرا	كُبْرَى	ساعة	سَعَى
وعلى	وَلَا	صا	سَعَى	ولى	وَلَا	لى	لَا
حميلا	جَمَالاً						

ولو أردنا أن نبحث في الأسباب الخطية التي ساهمت في حدوثه، سنحاول أولاً أن نجري تصنيفات فرعية لأخطائه، لنبحث عن الصنف الغالب، ثم نحاول أن نبحث عن أسباب كل صنف فرعي، ولو نظرنا في هذا الجدول السابق سنجد أن الصنف الفرعي "الإبدال بين الألف المدية والألف المقصورة" هو الغالب ومن أمثلته: **عَلَى/أَبَا، حَتَّى/حَتَّا، عَلَى/أَلَا، كُبْرَى/كَبْرًا، سَعَى/سَاعَاةً، صَفَا/صَفَى، لَاسِيَمًا/لَاسِيَمِي، وَلَا/وَعَلَى، سَعَى/صَا، وَلَا/وَلَى، لَا/لَى**، فجل أخطاء الإبدال الخطي للمد كانت من هذا الصنف الفرعي، ولم نعر سوى على ثلاثة أخطاء لصنف فرعي آخر هو "الإبدال بين الياء المدية والألف المدية" ومن أمثلته: **الصَّغَار/السيجير، النَّسَاء/النسيح، جَمَالًا/حَمِيلًا**.

فيما لو أجرينا مقارنة بين الألف المدية والألف المقصورة؛ فنجد أنهما صوتيا متطابقان بما أنهما يمثلان معاً الصائت الطويل المفتحة، أما إملائياً فهما يختلفان فلكل منهما رسمه الخاص، والتفريق بينهما يظهر من خلال تعريفهما، فالألف الممدودة هي الألف الساكنة التي قد سُبقت بحرف مفتوح، وأصلها واو، أما الألف المقصورة فهي ألف ساكنة سُبقت بحرف مفتوح وأصلها ياء، وللتفريق بينهما لابد أن نعرف حالات تموضع كل منهما، أمّا مواضع الألف الممدودة والمقصورة فتقع في نهاية الكلمة، وذلك على نحو: قضى وجنى ودعا وفتى ودنا، وتقع أيضاً في وسط الكلمة، على نحو: قال ونال وجاء وعاد وغير ذلك، ولا تأتي في أول الكلمة لأنها لا تقبل الحركة، والألف اللينة التي تكون في وسط الكلمة تُكتب ممدودة دائماً، وأمّا رسم الألف في آخر الكلمة فيكون وفقاً لقواعد معينة، فقد تُرسم الألف ممدودةً طويلةً في آخر الكلمة، وقد ترسم ألفاً مقصورة، ونحن هنا سنقتصر على قواعد الإملاء التي تخص الأخطاء التي جمعناها من هذا الصنف.

ومن بين أخطاء هذا الصنف كلمة **"كُبْرَى"** التي كتبت **"كَبْرًا"**، فالقاعدة في هذا النحو تقول: تُكتب الألف مقصورة في الأسماء الثلاثية: وذلك إذا كان أصلها ياءً، وذلك على نحو: فتى وجوى، وتُكتب الألف مقصورة في الأسماء الرباعية والخماسية والسداسية: وذلك إذا لم تُسبق الألف اللينة بياء، وذلك على نحو: أغنى وأقوى ومستقصى ومستغنى، وهذه القاعدة الإملائية لا يمكننا تدريسها للمتعلم الإيطالي في مراحل التعليم الأولى، ونحن لا نملك طريق آخر لتجنب هذا الخطأ إلا عن طريق تنمية مهارة الإملاء لديه، عن طريق التكرار المكثف لكتابة مثل هذا النوع من الكلمات.

أما أخطاء مثل: **صَفَا/صَفَى**، فالقاعدة تقول: تكتب الألف ممدودةً في الأفعال الثلاثية إذا كان أصلها واوًا، وذلك على نحو: دنا ودعا وغزا وعفا وسما، فجميع ما سبق أفعال تنتهي بألف ممدودة، تكتب الألف ممدودةً في الأفعال الرباعية والخماسية والسداسية: إذا سُبقت الألف اللينة بياء، وذلك على نحو: استحيا وأحيا ويحيا.

أما أخطاء مثل: **سَعَى/صَا/سَاعَاة**، فالقاعدة تقول تكتب الألف مقصورة في الأفعال الثلاثية وذلك إذا كان أصلها ياءً، وذلك على نحو: قضى ورمى وجنى ونعى.

أما أخطاء مثل: **عَلَى/أَبَا، حَتَّى/حَتَا، عَلَى/أَلَا، وَلَا/وَلَى، لَا/لَى**، فمواضعها في الأحرف تكتب الألف ممدودةً في حروف المعاني وذلك على نحو: أَلَا وأَمَا وهَلَا ومقصورةً في: إِلَى وَعَلَى وَبَلَى وَحَتَّى، والنتيجة من سرد هذه القواعد الإملائية هي أنه لا مناص لمتعلم اللغة العربية كلغة ثانية، من إدراك هذه القواعد الإملائية لتجنب هذه الأخطاء، ولكن لا يمكننا ذلك في المراحل الأولى لبداية التعلم، والسبيل الثاني هو تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية عن طريق الممارسة والتكرار.

والنتيجة الثانية التي نصل إليها وهي أن هذا الصنف من الأخطاء الإملائية – الإبدال الخطي للمد- هو خطأ خطي إملائي بحث لا علاقة للجوانب اللغوية الأخرى به سواء الصوتية أو الصرفية.

ويبقى الصنف الفرعي الثاني وهو "الإبدال بين الياء المدية والألف المدية" والذي لم نعر سوى على ثلاثة أخطاء منه وهي: **الصَّغَار/السيجير، النَّسَاء/النسيح، جَمَالًا/حميلا**، فهنا المتعلم وقع عليه التباس سواء من جهة السمع فهو عوض أن يسمع صائتا طويلا مفتوحا" أو فتحة طويلة فهو سمع صائتا طويلا مكسورا أو كسرة طويلة وهذا الصنف يمكن اعتباره "إبدال صوتي خطي للمد"، لأن الخطأ في سماع الأصوات هو الذي أدى إلى الخطأ في الكتابة.

4. أخطاء ترتيب الحروف في الكتابة: ونقصد بأخطاء ترتيب الحروف في الكتابة أن يقوم المتعلم بكتابة جميع حروف الكلمة ولكنه قد يقدم حرفا عن موضعه أو يؤخره، والجدول التالي يقدم أمثلة لهذا الصنف:

جدول رقم (38) يقدم أمثلة لأخطاء ترتيب الحروف في الكتابة

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
تَلَابَة	طَالِبَةٌ	المُتَنَاسِرِ	المُتَنَاسِرِ	يَسِيْهْدُ	يَزِيْدُهَا	أَمْرَهَا	حَمْرَاءَ
خَدْرَهَا	خَضْرَاءَ	فَاضِي	قَضَاءِ	يَهْدُبُ	يَذْهَبُ		

وهذا الصنف من الأخطاء لم نجد له تفسيراً مقبولا، وعندما سألنا الأستاذة مانويلا جيولفو قالت أن هذا حدث لها شخصيا عندما كانت تتعلم العربية في المراحل الأولى، وسبب ذلك يعود إلى اتجاه الكتابة المختلف بين اللغة العربية واللغة الإيطالية، فاللغة العربية اتجاه الكتابة فيها كما هو معروف من اليمين إلى الشمال، وفي الإيطالية العكس من الشمال إلى اليمين، وعندما يحاول المتعلم الإيطالي أن يقرأ من اليمين إلى اليسار فالحسين تذهب مباشرة إلى اليسار بدون وعي منه، لأن العين متعود على ترتيب الحروف من اليسار إلى اليمين، وفي أغلب الحالات ينتبه إلى اليسار بدون وعي منه، لأن العين متعود على ترتيب الحروف من اليسار إلى اليمين، وفي أغلب الحالات ينتبه

المتعلم فيصح مسار العين إلى اليمين، ولكن الحالات القليلة التي لا ينتبه فيها المتعلم ينتج عنها الخطأ، فيكتب الحروف في غير موضعها الصحيح.

وهذا يحدث عند القراءة وعند الكتابة أيضا، فيظن أن ترتيب الحروف في الكلمة من اليسار إلى اليمين فيقع في الخطأ، وهو بذلك ينقل عادات كتابية إملائية من نظام لغته الأم إلى نظام اللغة العربية، فبسبب هذا الصنف من الأخطاء الإملائية الخطية هو التداخل اللغوي بين العربية والإيطالية، وهذا الأمر تؤكد عدة دراسات التي تهتم بالدعاية والإشهار، حيث وجدت هذه الدراسات أن الشعوب الغربية مثلا الإيطاليون والإنجليز والفرنسيون والإسبان عندما ينظرون إلى الصورة الإشهارية، فأول ما يقع عليه نظرهم هو الجانب الأيسر منها، وأما الشعوب العربية مثلا فإن أول ما يقع عليه بصرهم فهو الجانب الأيمن، لهذا ينصحون بأن يوضع الشيء المقصود بالترويج والإشهار على الجانب الذي يقع عليه البصر أولا.

5- كتابة الحروف متفرقة: ونقصد به أن يكتب المتعلم حروف الكلمة متفرقة وغير متلاصقة كما بينه هذا الجدول من خلال هذه الأمثلة:

جدول رقم (39) يقدم أمثلة لأخطاء كتابة الحروف متفرقة

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
يَ إِسَ	يَسَ	فَجَاءَ أة	فَجَاءَ	عَا مَ ة	عَلَامَةٌ	يَ ء سَ	يَسَ
أَبَّ ء ظُنَّ	أَبْيَضُ	ال هُكْلُ	الْحُقُولُ	مُدِي رَ	مُدِيرٌ	صَف أ	صَفَا
فَجَعَّ ة	فَجَاءَ	هَوَ ا جَهْم	حَوَائِجِهِم	لِي خَلِي	لِفِعْلٍ	فَل حِير	فَالْخَيْرِ

هذا الصنف من الأخطاء كان معظمها في السنة الأولى، وهذا طبعا يحدث في السنوات الأولى لبداية التعلم في وقت الذي مازال فيه المتعلم لم يمتلك بعد أي أدوات تمكنه من مهارة الكتابة في اللغة العربية، زيادة على ذلك هناك عامل آخر يساهم كثيرا في وقوع أخطاء هذا الصنف، وهو تباعد رسم اللغة العربية عن رسم اللغة الإيطالية، فربما لو كان المتعلم الإيطالي يتعلم الفرنسية أو حتى الإنجليزية ما كان سيقع في أخطاء هذا الصنف، لأن الرسم متقارب جدا، فالرسم الإيطالي اللاتيني والرسم العربي السامي مختلفان جذريا، ولا توجد بينهما أي علاقة تشابه أو تقارب.

كما أنه هناك عامل آخر أيضا وهو نقل عادات إملائية من نظام اللغة الأم إلى نظام اللغة قيد الاكتساب، ففي اللغة الإيطالية نظام كتابة حروف الكلمة يكون "متلاصقا" دائما عندما تكون الكتابة بخط اليد، فحروف الكلمة تكون "متلاصقة" وليس "متقاربة" كما تكون الكتابة بالحاسوب أو الآلة، فمثلا لو نظرنا إلى هذه الجملة الإيطالية Lo Studente E Andato A الكلمات مكتوبة بصيغة "التقارب"، لأنها مكتوبة بالحاسوب وليست باليد،

فنجد أن حروف الكلمة فيها متقاربة وليست متلاصقة، وما يفرق بين الكلمات هو فراغ أكبر من الذي بين أحرف الكلمة، لكن الرسم العربي يغلب عليه التلاصق بين أحرف الكلمة، والتقارب يكون أقل فمثلا كلمة "أخطاء" مكتوبة بالنظامين التلاصق والتقارب سواء إذا كتبت باليد أو بالآلة، فالهمزتان في هذه الكلمة مكتوبتان بنظام التقارب، والحاء والطاء والألف المدية مكتوبة بنظام التلاصق، أما في الإيطالية فنجد فقط نظام التلاصق أثناء الكتابة باليد، ولهذا فالمتعلم نقل تلك العادة الإملائية من نظام لغته الأم إلى نظام اللغة العربية، فيكتب أحيانا أحرف الكلمة بنظام التقارب الموجود لأنه ربما يجهل مواضع كتابة الحروف غير المتلاصقة مثلا عندما يسبق الحرف ألفا مديا. بعد فراغنا من تحليل هذا النوع من الأخطاء الإملائية الخطية، نكون قد انتهينا من تحليل أخطاء هذا الصنف وسنمر إلى صنف آخر وهو الأخطاء الإملائية الصرفية الخطية والذي سنتناوله في المبحث القادم.

المبحث الثالث

الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية

المبحث الثالث: الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية

يقصد بالأخطاء الإملائية الصوتية الخطية هي الأخطاء التي تكون مصادر الخطأ الإملائي فيها محتملة بين المصدر الصوتي، و المصدر الخطي، أو كلاهما معا، فمثلا في هذا الخطأ: قَهْوَة/قَوَّة، فالتعلم حذف أولا الهاء صوتيا لأنها تعتبر من الأصوات الصعبة النطق بالنسبة للناطقين باللغة الإيطالية، فهذا الصوت لا يوجد في لغته الأم فهو غير متعود على التلفظ به، وهو ما يجعله لا يستطيع تمييزه سمعيا، فيقوم بحذفه من الكتابة لأنه لم يسمعه، ففي هذا الخطأ المصدر الصوتي هو المحتمل أكثر ليكون سببا في وقوع الخطأ الكتابي الخطي، وقد جمعنا ثلاثة أصناف فرعية لهذا الصنف كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (40) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية

أصناف الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
الحذف الصوتي الخطي للمد	69	06	21	39	135
الحذف الصوتي الخطي للحرف	31	08	30	16	85
الإبدال الصوتي الخطي للحركات	10	00	15	03	28
المجموع	110	14	66	58	248

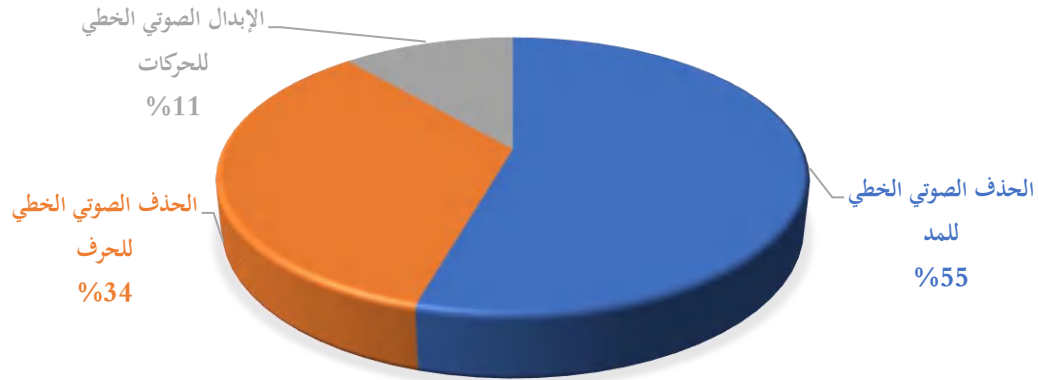
من خلال هذه الدائرة النسبية نستنتج أن نسبة تكرارات الحذف الصوتي الخطي للمد، احتل المرتبة الأولى من مجموع أخطاء هذا الصنف بنسبة قدرت بـ 55%، تليها تكرارات أخطاء الحذف الصوتي الخطي للحرف بنسبة بلغت 34%، ثم تكرارات أخطاء الإبدال الصوتي الخطي للحركات بنسبة قدرت بـ 11%، وسنحاول البحث عن أسباب ومصادر كل صنف لوحده.

1- الحذف الصوتي الخطي للمد: وهو أن يقوم المتعلم بحذف صائت طويل أو المد من الكتابة رغم أنه في الأصل موجود صوتيا وخطيا، وقد صنفناه مع الأخطاء الصوتية الخطية لأن المتعلم يقوم بحذف المد صوتيا قبل أن يحذفه في مرحلة أخرى خطيا، وهذا ما سنوضحه بالتفصيل لاحقا من خلال تحليلنا لهذا الصنف، وسنقدم أولا أمثلة من أخطاء هذا الصنف وهوما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (41) يقدم أمثلة لأخطاء الحذف الصوتي للمد

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
وَتَفَّة	وَضِيفَةٌ	حَتَّ	حَتَّى	أَلْمُخْلِيسُنَ	الْمُخْلِصُونَ	سَفَ	صَفَا
الأزهر	الأزهار	الحسرة	الخسارة	المسنع	المصانع	الخسرت	الخسارة
النتج	النتاج	كُبر	كُبرى	وظقة	وظيفة	مُدِرْ	مُدِيرْ
سُئِلْنِ	سُؤَالٌ	طَلَبَةٌ	طَالِبَةٌ	أصغر	الصغار	الدني	الدنيا
سؤل	سُؤَالٌ	لأسيم	لأسيما	المصنع	المصانع	سَاءَلُنْ	سُؤَالٌ
ضعفن	ضعيف	السعر	الصغار	البوب	أبواب	النساء	النساء
خدرئة	خضرَاءُ	لسيمة	لأسيما	الحية	الحياة	ذكرة	ذكره
جملاً	جمالاً	ومسعدة	ومساعداً	فنية	فانية	ذكرة	ذكره
جمال	جمالاً	يزيده	يزيدها	كورد	كورد	أنس	الناس
محل	محالة						

دائرة نسبائية رقم (40) توضح نسب تكرارات الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية



احتل هذا الصنف من الأخطاء المرتبة الأولى في الأخطاء الصوتية الخطية، ونحن صنفناه مع الأخطاء الصوتية الخطية لأن سبب حذف المد هنا هي نفسها أسباب حذفه في الأخطاء الصوتية، فنحن لو عدنا إلى حذف المد في الأخطاء الصوتية في الفصل السابق، سنجد أنه احتل المرتبة الثانية بعد حذف العين، بنسبة قدرت بـ 21% من مجموع تكرارات الحذف الصوتي.

وقد قلنا سابقا حين تحدثنا عن سبب حذف الصوائت الطويلة في الدراسة التطبيقية للأخطاء الصوتية؛ أنه يعود إلى أن المتعلم الإيطالي لا ينتبه إلى شيء اسمه صائتا طويلا، أو مدا طبيعيا فهو لا يميز بين صائت قصير، وآخر طويل، أو حركة قصيرة وأخرى طويلة، ولا يعطيها الأهمية المطلوبة، ولا يوجد لديه وعي بالاختلاف بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة في اللغة العربية ومدى تأثيرها في تبدل الدلالة، والسبب هو عدم وجود مفهوم للمد في لغته الأم أي اللغة الإيطالية، سواء من حيث المفهوم، أو من حيث الكتابة والرسم، وحتى وإن كان التمثيل الكتابي للصائت القصير موجود في اللغة الإيطالية، وهو الذي تمثله الرسوم الكتابية "a, o, u, i, e"، لكن لا يوجد تفريق في الرسم بين الصائت الطويل والصائت القصير، فمثلا الصائت الطويل والصائت القصير المفتوحان كلاهما يكتبان برسم خطي واحد وهو "a"، بخلاف اللغة العربية والتي يُثَلُّ فيها للصائت القصير برمز الحركات الضمة والفتحة والكسرة " َ ُ ِ"، وتُمَيِّز عن الصوائت الطويلة مفهوما وخطا، ويمثل لها بحروف العلة الثلاث ألف المد وياء المد وواو المد.

وقلنا سابقا أن من أسباب الأخطاء الصوتية في حذف المد بالنسبة للمتعلم الإيطالي هو الغياب المفهومي والكتابي للمد كظاهرة صوتية في اللغة الإيطالية، وغياب المفهوم الكتابي أو رسم للمد الطويل في اللغة الإيطالية هو سبب الحذف الخطي لهذه الصوائت الطويلة أيضا، فالتعلم الإيطالي لا يوجد لديه مفهوما للصائت الطويل، ولا رسما كتابيا لهذا المفهوم في لغته الأم، وبالتالي فهو عندما يرى رمزا يرمز للمد وهو الألف المدية والواو المدية والياء المدية، فهو لا يعطي أهمية بالقدر الكافي لهذا الرمز أبدا، ويتلفظ به صوتا ولا يكتبه خطأ، بل يكتفي بالحركة القصيرة فقط، وهو ما ينتج عنه الحذف الصوتي للمد، ثم الحذف الخطي الكتابي في المرحلة التي تليها، وهي مرحلة الإنتاج الكتابي، كما نجده في هذه الأخطاء: **سَفَ / صَفَا، حَتَّ / حَتَّى، لَدُنِّي / الدُّنْيَا.**

وهناك ظاهرة لاحظناها أيضا في هذا الصنف من الأخطاء الإملائية -الحذف الصوتي الخطي للمد- وهي أن نسبة الحذف للألف المدية تجاوزت التسعين بالمائة مقارنة بحذف الواو المدية أو الياء المدية الذي كان حذفهما في الكتابة قليل جدا، وهذا يمكن تفسيره أيضا إذا عدنا إلى تفسير الأخطاء الصوتية في الفصل الأول، فنحن بيِّنا سابقا أن الكسر هو أقوى الحركات ويليه الضم ثم الفتح ثم السكون¹، فالفتح ضعيف مقارنة بالكسر أو الضم، وضعف كتلته الصوتية يجعله عرضة للحذف أكثر من بقية الصوائت الطويلة الأخرى سواء المكسورة أو المضمومة.

2- الحذف الصوتي الخطي للحرف: وهو أن يقوم المتعلم بحذف حرف من الكتابة رغم وجوده

في الكلمة أو العبارة صوتا وخطا، وصنفاه ضمن الأخطاء الصوتية الخطية لأن الحذف الصوتي للحرف أو الصوت يسبق الحذف الخطي، والجدول التالي يقدم أمثلة لأخطاء هذا الصنف:

¹ - السكون لا يعتبر حركة عند العرب ولكنه يبقى رسما كتابيا لظاهرة صوتية مثل بقية الحركات وإن اختلف فيها.

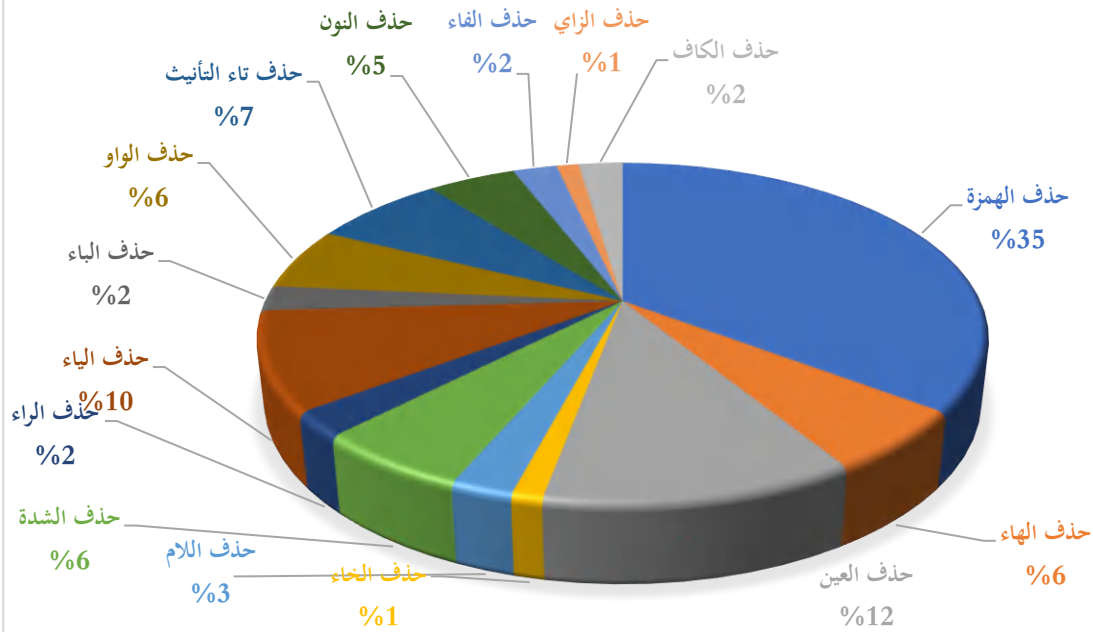
جدول رقم (42) يقدم أمثلة لأخطاء الحذف الصوتي والخطي للحرف

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
قَوَّة	قَهْوَةٌ	قَرَّة	قِرَاءَةٌ	أَلْحَقُو	الْحُقُولُ	خَدَّرُ	خَضْرَاءُ
شَعَّة	شَعْرَتْ	ضَيْفٌ	ضَعِيفٌ	مُقَبِّيا	مُقْبِلَاتٍ	سَاتٌ	سُؤَالٌ
النِّسَاو	النِّسَاءُ	أَدْنَا	الدُّنْيَا	صَح	صَحْنٌ	ضَيْفٌ	ضَعِيفٌ
قاهة	قَهْوَةٌ	اكت	اكتُبْ	راخ	رَأَهُ	وْظِيفٌ	وْظِيفَةٌ
المُخْلِيسِ	المُخْلِصُونَ	عَدَمٌ	أَعْظَمُ	قبراً	قِرَاءَةٌ	الاثار	الأَرْهَار
خدرو	خَضْرَاءُ	مدسته	مَدْرَسَةٌ	أبابن	أَبْوَابٌ	*ومسادة	وَمُسَاعَدَةٌ
ثَلَلَهَتْ	تَلَلَّاتٌ	صا	سَعَى	النسان	الْإِنْسَانُ	محل	مَحَالَةٌ
دبكر	ذِكْرَاهُ	الحسني	الْحَسَنَاءُ	يزدوا	يَزِيدُهُمَا	إِسْتَدَمَ	اسْتَحْدَمَ
صيدا	صَيْدَا	أَدْنَا	الدُّنْيَا	أَكْتُ	اكتُبْ	أَباض	أَبْيَضٌ
أَبْضُنْ	أَبْيَضٌ	عَلَامَةٌ	عَلَامَةٌ	قَهَّة	قَهْوَةٌ	طلاب	طَالِبَةٌ
مدسته	مَدْرَسَةٌ	أبابن	أَبْوَابٌ	الخسار	الْخَسَارَةُ	محل	مَحَالَةٌ

جدول رقم (43) يبين تكرارات الأصناف الفرعية لأخطاء الحذف الصوتي والخطي

أصناف الحذف الصوتي الخطي للحرف	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
حذف الهمزة	9	3	14	4	30
حذف الهاء	3	1		1	5
حذف العين	3	1	3	3	10
حذف الخاء	1				1
حذف اللام	1	1			2
حذف الشدة	1	1	2	1	5
حذف الراء	1		1		2
حذف الياء	3	2	2	1	8
حذف الباء	1	1			2
حذف الواو	2		3		5
حذف تاء التانيث			5	1	6
حذف النون	1		2	1	4
حذف الفاء			2		2
حذف الزاي			1		1
حذف الكاف				2	2
المجموع	26	10	35	14	85

دائرة نسبية رقم (43) توضح تكرارات الحذف الصوتي الخطي للحروف



وما نلاحظه من خلال هذا الجدول والدائرة النسبية أن أخطاء حذف الهمزة من الكتابة هي الغالبة في هذا الصنف من الحذف الصوتي والخطي للحروف، حيث قدرت نسبتها بـ 35% من مجموع أخطاء هذا الصنف، تليها أخطاء حذف العين بنسبة بلغت 12%، ثم حذف الياء بنسبة قدرت 10%، ويليهما حذف تاء التانيث بـ 9%، ثم حذف الهمزة بنسبة 7%، في حين كانت نسب تكرارات بقية الأصناف ضعيفة تراوحت بين 4% و 5%.

ونحن لو أردنا أن نبحت عن تفسيرات لأسباب التكرارات المرتفعة لحذف بعض الحروف بعينها، فلا يمكننا فعل ذلك دون مقارنة الحذف الخطي مع الحذف الصوتي الذي درسناه في الفصل السابق، فنسجد أن الأصوات التي حذفت بنسبة عالية في الأداء الصوتي، هي تقريبا نفسها التي جرى حذفها في الأداء الكتابي الخطي، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أن أسباب الحذفين في الأداء الصوتي والأداء الخطي هي نفسها، فالحذف في المستويين كان بنسبة كبيرة في الأصوات الحلقية، باستثناء التاء المربوطة والياء التي كانت نسبة حذفها في الأداء الكتابي أكثر وذلك يعود لأسباب أخرى سنبيّنها تباعا.

وقد قمنا بإجراء مقارنات بين نسب الحذف بين الأداء في المستويين الصوتي والكتابي بين هذه الأصوات الحلقية، فنسجد أنه في الأداء الصوتي كانت نسبة حذف الهمزة هي الأكبر بـ 33%، وهي نفس النسبة تقريبا في الأداء الإملائي، وبذلك احتل حذف الهمزة المرتبة الأولى في المستويين، كما أن حذف العين احتل المرتبة الثانية لكل منهما، رغم اختلاف العينة من حيث عدد المتعلمين ومن حيث مستويات التمدرس، وإن اختلفت النسبة حيث

قدرت نسبة حذفها في الأداء الصوتي بـ21%، وفي الأداء الإملائي بـ12%، وكان حذف الهاء في المرتبة الخامسة في المستويين قدرت نسبته في الأداء الصوتي بـ07%، في الأداء الكتابي بنفس النسبة، في حين لم نجد حذفاً للحاء في الأداء الكتابي، وقدرت نسبته في الأداء الصوتي بـ12%.

وقد تكلمنا في الفصل السابق عن أسباب حذف الهمزة، ومنها أن صوت الهمزة غير موجود في لغة المتعلم الأولى، إلا في موضع واحد وهو بداية الكلمات، وتوصلنا إلى أن جميع حالات الحذف التي طالت الهمزة في الأخطاء الصوتية هي حين تكون في وسط الكلمة أو آخرها، ولكن لو قارنا ذلك بمواضع حذف الهمزة في الأخطاء الإملائية، فسنجد أن جل الهمزة المحذوفة كانت في آخر الكلمة إلا استثناءات قليلة، حين حذفت في وسط الكلمة أو أولها، وهو ما تبينه الأخطاء التالية: **خَضْرَاءُ/خَدْرُ، النَّسَاءُ/النَّسَاو، خَضْرَاءُ/خَدرو، الحَسَنَاءُ/الحسني.**

ونحن نعلم أن مدونة الإملاء التي أملت على المتعلمين في السنوات التدرج في مرحلة اليسانس كانت عبارة عن كلمات منفردة، أي أنها لم تكن ضمن جملة أو عبارة، وفي هذه الحالة فالمعلمون حين قاموا بعملية الإملاء كانوا حتما يقرؤون بالوقف على الهمزة، سواء بالإسكان أو حركة الضم، وفي الحالتين سيكون هناك إشكالان متعلقان بالهمزة، وجميع حروف الحلق الأخرى بالنسبة للمتعلم الإيطالي، وهما عدم وضوح صوت الهمزة بالنسبة للمتعلم حين يتلقاها عبر مدخلات مسموعة باعتبارها أصواتاً مهموسة فوقها الصوتي يكون ضعيفاً جداً، وثانياً باعتبارها غير موجودة في لغته الأم أي اللغة الإيطالية، وبذلك فهو لا يستطيع تمييزها سمعياً، لأن مهارة الاستماع لديه مازالت ضعيفة، ولا يستطيع التلفظ صوتياً لصعوبتها.

والدليل على أن المتعلم الإيطالي لا يستطيع تمييز صوت الهمزة من خلال مهارة الاستماع، بحيث أنه لا يسمع صوت الهمزة وإنما يسمع شيئاً آخر، فمثلاً في مثل هذا الخطأ، **النَّسَاءُ/النَّسَاو، خَضْرَاءُ/خَدرو، الحَسَنَاءُ/الحسني**، ففي هذه الكلمات المتعلم سمع حركة الهمزة في المثال الأول وهي الضمة، ولم يسمع الهمزة فكتب الواو وهي الصوت المقابل للضمة، وفي المثال الثاني فعل الشيء نفسه، أما في المثال الثالث فسمع حركة الكسر فكتب الياء، ولم يسمع صوت الهمزة فلم يكتبها، ويمكن حصر ثلاث أسباب لحذف الهمزة، ومعها بقية الصوامت الحلقية المهموسة مثل العين والهاء وهي:

- عدم وجود هذه الأصوات الثلاثة في لغة المتعلم الأم.
 - صعوبة التلفظ بهذه الأصوات.
 - عدم القدرة على تمييز هذه الأصوات الحلقية بالنسبة للمتعلم من خلال السماع، فهي غير واضحة بالنسبة له سمعياً.
- وطبيعة هذه الأصوات الضعيفة أو المهموسة يجعلها عرضة في المرحلة الأولى من تسليم المدخلات للمتعلم لإدغامها في الحرف الذي بعدها، أي مرحلة الإملاء التي تكون من طرف المعلمين، فبعض المعلمين لا يعطون لهذه

الأصوات حجما كافيا من الكتلة الصوتية حتى تكون واضحة في السمع، وعلماء الأصوات القدامى، وخاصة علماء القراءات انتبهوا لهذا الإشكال، فوضعوا قوانين صوتية لمنع إدغام هذه الأصوات الضعيفة، فحكموا عليها بالإظهار وليس الإخفاء مثل بقية الأصوات الأخرى، وجمعت في بيت شعري مشهور من خلال بداية كل كلمة نجد الحرف المقصود: "أخي هاك علما حازه غير خاسر"، فحروف الإظهار عندهم هي جميع الحروف الحلقية، وهي الهمزة والهاء والخاء والغين والحاء، وجميع هذه الحروف يصيبها الحذف في أداء متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية باستثناء الخاء والغين التي عادة ما تكون نسب حذفهما قليلة بسبب أن جرسهما الصوتي أقوى من أخواتهم من الصوامت الحلقية الأخرى.

فعدم وضوحها سمعيا يجعلها عرضة للحذف في المرحلة الثانية التي يستلم فيها المتعلم هذه المدخلات السمعية، بعدما أن كانت قد تعرضت للإدغام في المرحلة الأولى من طرف بعض المعلمين، فيحذفها المتعلم في مرحلة الإنتاج الكتابي، خاصة إذا كان معدل تسليم هذه المدخلات سريعا لا يراعي مستوى الكفاءة السمعية لدى المتعلم، وهو ما ينتج عنه أخطاء حذف العين والهاء بالإضافة إلى حذف الهمزة كما تبينه هذه الأمثلة التالية: **قَهْوَةٌ/قَوَّةٌ، ضَعِيفٌ/ضَيْفٌ، يَزِيدُهَا/يزدوا، ومُسَاعِدَةٌ/مُسَادَةٌ.**

لكن إذا كان حذف الأصوات الحلقية يكون بسبب ضعفها الصوتي وعدم وضوحها السمعي، فما هو سبب النسبة المرتفعة لحذف الياء وتاء التأنيث، فنقول أنه بالنسبة للياء فالتعلم الإيطالي يسمعها وكأنها حركة أو كصائت وليس كحرف أو كصامت، فيضع حركة في مكانها ويقوم بحذفها، وهو ما يتضح من خلال هذا المثال: **صَيْدًا/صيدا،** ففي هذا الخطأ المتعلم سمع عوض عن الياء كسرة، ولهذا وضع كسرة تحت الصاد رغم أنها مفتوحة ففي هذه الحالة التَّبَسَّتْ عليه الياء كحرف أو صامت والياء كصائت أو حركة، وفي هذا الخطأ **الدُّنْيَا/أَدْنَا** سمع الشدة على النون ولم يسمع الياء فهو سمعها كحركة لا كحرف، لهذا وضع الشدة على النون وحذف الياء، وفي هذا المثال: **أَبْيَضٌ/أباض،** أيضا المتعلم سمع مكان الياء حركة فتح فغَيَّرَ حركة الباء من السكون إلى الفتح، وأضاف لها حركة أخرى فأصبحت مدا، وما نستنتجه من كل ذلك أن حذف الياء من الكتابة هو بسبب **عدم الوضوح السمعي** للياء لدى المتعلم والتباسها عليه بين الحركة والحرف.

أما بالنسبة لتاء التأنيث كما هو موجود في هذه الأمثلة: **مَحَالَةٌ/محل، وَظِيفَةٌ/وْظِيفٌ، قِرَاءَةٌ/قيرا،** فيبدو أن المتعلم كتب ما سمع، ففي حالات قراءة الكلمات منفردة من طرف المعلم أثناء عملية الإملاء، فيقف على التاء المربوطة دون التلفظ بها، ونحن نعلم أنه في حالة الوقف على التاء المربوطة فهي لا تنطق تاء، بل نكتفى بالنطق بحركة الحرف الذي قبلها مع ميل إلى هاء ساكنة خفيفة، والمتعلم الإيطالي أحيانا لا ينتبه إلى تلك الهاء الساكنة التي هي في الأصل تاء مربوطة فيحذفها من الكتابة، وبذلك يكون سبب حذف التاء هو حذفها صوتيا حال الوقف عليها.

3-إبدال صوتي خطي للحركات: وهو أن يقوم المتعلم برسم حركة مكان حركة أخرى على الحرف في

الكلمة، كأن يكتب ضما مكان الفتح، أو يكتب كسرا مكان الضم، أو أن يكتب تنوينا مضموما مكان التنوين المفتوح، كما هو مبين في هذه الأمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (44) يوضح أمثلة لأخطاء الإبدال الصوتي الخطي للحركات

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
لِفَاعِل	لِفَعْل	كَوْرِد	كَوْرُود	الْأَزْهَار	الْأَزْهَار	أَعْدَم	أَعْظَم
مُقْبَلَة	مُقْبَلَات	شَخْصِيَّة	شَخْصِيَّة	أَبْضُن	أَبْيَض	أَبَاب	أَبْوَاب
أَبِيد	أَبْيَض	سُؤَال	سُؤَال	ضَيْف	ضَعِيف	مَدْرَسَة	مَدْرَسَة
قِرَاءَة	قِرَاءَة	طَالِبَة	طَالِبَة	عُطْلَة	عُطْلَة	وُطِيف	وُطِيفَة
البَوْب	أَبْوَاب	مُدِير	مُدِير	سَيْف	سَيْف	صَيْف	صَيْف
شَخْصِي	شَخْصِيَّة	عَلَامَة	عَلَامَة	خَدْرَة	خَضْرَاء	بَايْت	بَايْت
قَهْهَة	قَهْوَة						

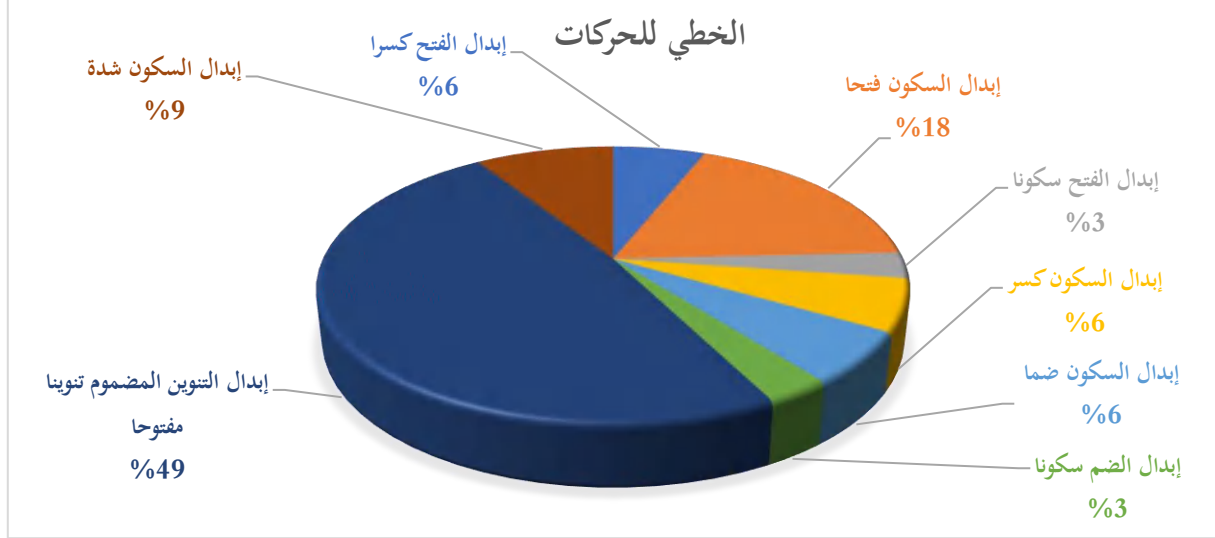
وقد جمعنا حوالي ثمانية أصناف فرعية لهذا النوع، كانت كلها تكراراتها ضئيلة جدا، إلا نوعا واحدا، وهو

إبدال التنوين المضموم تنوينا مفتوحا، كما هو موضح في هذا الجدول والدائرة النسبية التاليين:

جدول رقم (45) يوضح تكرارات الأصناف الفرعية للإبدال الصوتي الخطي للحركات

أصناف الإبدال الصوتي الخطي للحركات	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	ماجستير	المجموع
إبدال الفتح كسرا	01	00	00	01	02
إبدال السكون فتحا	04	00	02	00	06
إبدال الفتح سكونا	01	00	00	00	01
إبدال السكون كسر	01	00	00	01	02
إبدال السكون ضما	00	00	02	00	02
إبدال الضم سكونا	00	00	00	01	01
إبدال التنوين المضموم تنوينا مفتوحا	00	00	16	00	16
إبدال السكون شدة	00	00	00	03	03
المجموع	07	00	20	06	33

دائرة نسبية رقم (45) توضح نسب تكرارات الأصناف الفرعية للإبدال الصوتي



ما نلاحظه من خلال نسب تكرارات هذا الصنف من الأخطاء الإملائية، أن جميع أصنافه الفرعية كانت تكراراتها ضئيلة إلا صنفاً واحداً كانت نسبة تكراراته مرتفعة جداً، وهذا الصنف الفرعي هو "إبدال التنوين المضموم تنوينا مفتوحاً"، حيث قدرت نسبته بـ 49% من مجموع أخطاء هذا الصنف، ونحن عندما تفحصنا أخطاء هذا الصنف الفرعي، وجدناها جميعاً عند طالبة واحدة تدرس في السنة الثالثة ليسانس، وعندما فحصنا جميع الإنتاج الإملائي للطلبة وجدناها كتبت كل الكلمات التي تنتهي بتنوين مضموم تنوينا مفتوحاً، في حين كتبت التنوين المكسور بشكل سليم، وهو ما يؤكد أن مصدر الخطأ هو خطأ في الاكتساب، أي أن الطالبة ترسخ في ذاكرتها أن رسم التنوين المضموم هو فتحتين وليس ضمتين، فهي سمعت تنوين مضموماً لكنها كتبت به رسم التنوين المفتوح، وهذا لا يمكننا اعتباره إبدالاً صوتياً، لأن الطالبة سمعت بشكل صحيح، ولكن ذلك يعود إلى خطأ مرحلة من مراحل الاكتساب.

وقد تكلمنا سابقاً في الفصل النظري عن المراحل التي تمر عليها المدخلات لتتحول إلى استيعاب عبر عمليات ذهنية وعقلية ونفسية مختلفة، حيث تكون هذه المدخلات كمادة خام أولاً في الذاكرة العاملة، ثم تمر عبر جهاز التصفية الانفعالي، الذي يقوم بعملية تصفية هذه المدخلات، فالجزء الذي يتقبله هذا الجهاز يمر إلى الذاكرة المركزية، ويتحول إلى استيعاب، والجزء الذي لا يمر عبر هذا الجهاز يكون عبارة عن أخطاء تظهر من خلال إنتاج ومخرجات المتعلمين في الأداء، وفي حالة أخطاء هذه الطالبة حين كتبت التنوين المضموم تنوينا مفتوحاً، ثم تكرر الخطأ عندها ستة عشر مرة، بل كتبت جميع الكلمات التي تنتهي بتنوين مضموماً تنوينا مفتوحاً، فهذا الخطأ يعود إلى الاكتساب وبالضبط في مرحلة الاستيعاب، حين استقر في ذاكرتها المركزية أن التنوين المضموم يكتب برسم فتحتين وليس برسم ضمتين كما هو موضح في هذه الأخطاء: **سؤال/سؤال، مدرسة/مدرسة، طالبة/طالبت.**

وهنا يمكن تمييز نوعين من أصناف الإبدال الصوتي والخطي للحركات، فالصنف الأول هو الذي كانت نسبة تكراراته قليلة وكان عاما وشاملا توزع بين عدد كبير من المتعلمين، ويعود مصدره إلى ضعف مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، بحيث لا يستطيع تمييز الحركات من بعضها، كما وقع في الأخطاء التالية: الأَزهَار/الأَزْهَار، كَوْرُودٍ/كُورُودٍ، لِفْعَلٍ/فَاعِلٍ، أَعْظَمَ/أَعْدَمَ، مُقْبِلَاتٍ/مُقْبِلَةٍ، ففي هذه الأخطاء المتعلم أبدل الحركة بالسكون وأحيانا يبدل الحركة بالحركة، وهذا الصنف رغم أنه نادر وقليل، وهو ما يدل على أن متعلمي اللغة العربية في جامعة اللغات والاتصال بمدينة ميلانو يحسنون جدا رسم الحركات على الحروف رغم حداثة عهدهم باللغة العربية. أما الصنف الثاني وهو "إبدال التنوين المضموم تنوينا مفتوحا" والذي كانت نسبة تكراره كبيرة فكان خطأ فرديا خاصا بطلابة واحدة، ويعود إلى خطأ في الاكتساب، فنكون بذلك أمام مصدرين لأخطاء هذا الصنف مصدر خاص بالإبدال الصوتي الخطي للحركات وهو خاص بالصنف الأول، ومصدر خاص بالإبدال الخطي الاكتسابي وهو خاص بالصنف الثاني.

المبحث الرابع

الأخطاء الإملائية الصرفية

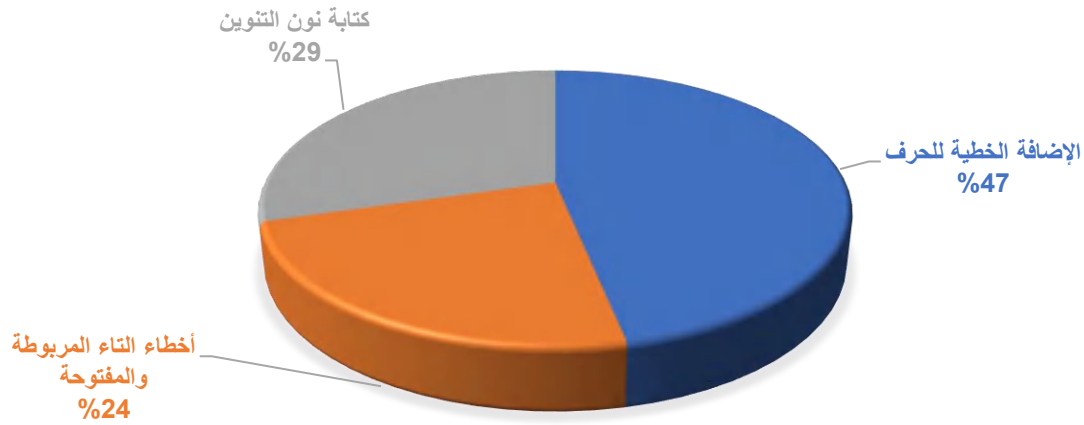
المبحث الرابع: الأخطاء الإملائية الصرفية

تعرف الأخطاء الإملائية الصرفية بأنها الأخطاء التي يكون مصدر الخطأ فيها صرفياً، كأن لا يستطيع لطالب أن يفرق بين صيغة الاسم وصيغة الفعل فيضيف مثلاً أَل التعريف للفعل، أو يضيف تاء التأنيث المربوطة للفعل، وقد عثرنا على ثلاثة أصناف فرعية لهذا النوع كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (46) الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية

أصناف الأخطاء الإملائية الصوتية	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
الإضافة الخطية للحرف	11	06	34	14	65
أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة	20	05	05	03	33
كتابة نون التنوين	13	00	21	07	41
المجموع	44	11	60	24	139

دائرة نسبائية رقم (46) نسب تكرارات الأخطاء الإملائية الصرفية



وما نلاحظه من خلال هذين الرسمين البيانيين أن تكرارات أخطاء الصنف الفرعي "الإضافة الخطية للحرف" هي الغالبة في أخطاء هذا الصنف حيث قدرت نسبتها بـ 47% من مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية الصرفية، في حين قدرت نسبة أخطاء الصنف الفرعي الثاني "أخطاء كتابة نون التنوين" بـ 29%، وبلغت نسبة تكرارات النوع الثالث "أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة" 24% من مجموع تكرارات أخطاء هذا الصنف، وسنحاول البحث في أسباب ومصادر كل صنف فرعي على حدى.

1-الإضافة الخطية للحرف: ونعني به أن يضيف المتعلم حرفاً زائداً عن أصل الكتابة إلى الكلمات

العربية، كأن يضيف تاء تأنيث للأفعال كما في هذا المثال من أخطاء هذا الصنف: ضَلَّ/ضَلَّة، وغالبا ما يرجع ذلك إلى خلل في كفاءته الصرفية في اللغة العربية، والتي لا زال يتعلمها في المراحل الابتدائية الأولى، مما يلاحظ على أخطاء هذا الصنف أنَّ أغلبها يشترك في خصائص مشتركة وهي:

1. أن الحرف المضاف يكون دائما في آخر الكلمة، ونادرا ما يكون في وسط الكلمة أو أولها.

2. أن أغلب الأحرف المضافة كانت تاء مربوطة في آخر الكلمة.

3. أن كل الحالات التي كانت حركة الحرف الذي قبل الحرف المضاف هي الفتحة، ويكون حرف المضاف

إلى الكلمة حتما تاء التأنيث في آخر الكلمة، والجدول التالي الذي جمعنا فيه أغلب هذه أخطاء إضافة الحرف يوضح ذلك:

جدول رقم (47) يوضح أمثلة من أخطاء الإضافة الخطية للحروف

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
إِل تَحْدَء	اتَّخَذَ	ضَلَّة	ضَلَّ	ضَلَّ	ضَلَّ	يَسَّ	يَسَّ
أَسْغَارُ	الصَّغَار	المُخْلِصُونَ	يَسَّ	يَسَّ	يَسَّ	ذَلِك	ذَلِك
الأصغار	الصَّغَار	بيتة	بَيْتٌ	المصنع	المَصْنَعُ	شخصية	شَخْصِيَّة
طالبة	طَالِبَةٌ	لأسمة	لَأَسِيمَا	اعذمة	أَعْظَمَ	استخدمه	اسْتَحْدَمَ
التخذة	اتَّخَذَ	أَعْظَامَة	أَعْظَمَ	الولدوا	الْوَلَدُ	إِسْتَحْدَمَة	اسْتَحْدَمَ
يأيسة	يَسَّ	ضَلَّة	ضَلَّ	عاذمة	أَعْظَمَ	إِسْة	يَسَّ
قرئة	قَرَأَ	التحدة	اتَّخَذَ	ضَلَّة	ضَلَّ	إِسْتَحْدَمَة	اسْتَحْدَمَ
يهيسة	يَسَّ	طلاب	طَالِبَةٌ	التحدة	اتَّخَذَ	ضلة	ضَلَّ
عضمة	أَعْظَمَ	الولده	الْوَلَدُ	الدونياء	الدُّنْيَا	سعلة	سُؤَالٌ
فجعتة	فَجَأَ	مدسته	مَدْرَسَةٌ	قرعة	قِرَاءَةٌ	اطلثة	عُطْلَةٌ
بيتة	بَيْتٌ	مديرة	مُدِيرٌ	سحنة	صَحْنٌ	سيفة	سَيْفٌ
*الاحسنائي	الحَسَنَاءِ	تلات لآت	تَلَالُآتٌ	فالخير	فَالْخَيْرِ	ساعة	سَعَى
المتنافرة	الْمُتَنَافِرِ	الآياتة	الْحَيَاةَ	غَيْرِه	غَيْرِ	وعلى	وَلَا
الطلايبة	الطَّيْبَةُ	النصت	النَّاسِ				

ونحن لو أردنا أن نجد تفسيراً لوجود تلك الخصائص الثلاثة مجتمعة في أخطاء هذا الصنف، حتماً علينا أن نعثر على العلاقات الموجودة بين هذه الخصائص المشتركة، لهذا الصنف من الأخطاء الإملائية، وعليه سنحاول العثور على أول عنصر مشترك بينها، وسنستهل ذلك بالتاء المربوطة في آخر الكلمة، وحركة الفتح التي قبلها والتي لازمتها في أغلب أخطاء هذا الصنف، وسنطلق من الجانب الصوتي لكليهما، أي حركة الفتح والتاء المربوطة في آخر الكلمة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مدونة الإملاء في مراحل التدرج الثلاث سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة ليسانس، كانت عبارة عن كلمات منفردة، أي ليس في عبارة أو فقرة، ونحن أوصينا الأساتذة بأن تكون عملية الإملاء دون نطق التشكيل، أي دون نطق الحركة الأخيرة للحرف، وهذا طبعاً ينطبق على الأسماء وبذلك فهي تنطق بالإسكان.

ولو نظرنا في الجدول السابق سنجد أن أغلب أخطاء إضافة حرف هي إما أفعال تنهي بحركة فتح، فأضاف لها المتعلم تاء مربوطة، ظنا منه أنها أسماء مؤنثة مفردة تنتهي بتاء مربوطة، أو أسماء مذكرة أضاف لها تاء التأنيث، مثل ما نجده في الأخطاء التالية: **مُديرٌ، مديرة، صَحْنٌ، سحنة، سَيْفٌ، سيف، المُتَنَاقِر، المتنافرة، المُخْلِصُونَ، المُخْلِصُونَ، الولدُ، الولده، فَالْخَيْر، فالخير، أو أسماء مؤنثة مفردة تنتهي بتاء التأنيث المفتوحة، فأضاف لها المتعلم تاء تأنيث أخرى مربوطة أو العكس مثل ما نجده في الأخطاء الآتية: فَجْأَةً، فجعة، بَيْتٌ، بيته، مَدْرَسَةٌ، مدرسته، الْحَيَاة، الأيَّاتة، قِرَاءَةٌ، قرعته، عُطْلَةٌ، اطلتة.**

فلمتعلّم يعلم أن التاء المربوطة لا تنطق حال الوقف عليها، فهي تنطق مثل الهاء، ونحن نعلم أن الأسماء التي تلحقها تاء المربوطة هي مؤنثة مفردة، والتاء المربوطة هي تاء التأنيث التي تلحق الأسماء، ونعلم أيضا أن الأسماء والصفات فقط هي التي تقبل اللاصقة "تاء التأنيث"، فالأسماء تقبل أنواعا خاصة من اللواحق كأداة التعريف وضمائر الجر وتاء التأنيث وعلامتي التثنية والجمع"¹، والتي صيغها الصرفية سواء كانت مصادر أو مشتقات تكون لامها التي قبل تاء التأنيث مفتوحة.

وقد حولنا أن نجمع معظمها وهي كالتالي: فَعَالَةٌ، فِعَالَةٌ، فُعُولَةٌ، فُعْلَةٌ، مُفَاعَلَةٌ، إِفْعَلَةٌ، تَفْعِلَةٌ، فَعْلَةٌ، مَفْعَلَةٌ، مِفْعَالَةٌ، فُعْلَةٌ، فُعْلَةٌ، فُعْلَةٌ فُعُولَةٌ، فَعَّالَةٌ، فَاعِلَةٌ، فَعَالَةٌ، فُعَّالَةٌ، فَعِيلَةٌ، فُعَيْلَةٌ، ومن جهة أخرى إذا نظرنا إلى الأفعال التي أضاف لها المتعلمون تاء التأنيث ظنا منهم أنها أسماء وهي كالتالي: "التَّخَذَةُ"، "اتَّخَذَ"، "يَأْتِيَسَةُ"، "يَأْتِيَسُ"، "قِرْنَةٌ"، "قَرَأَ"، "عِصْمَةٌ"، "أَعْظَمَ"، ضَلَّ، أَعْظَامَةٌ، أَعْظَمَ، يَيْسَةُ، يَيْسُ، اِعْذَمَةٌ، أَعْظَمَ، عَاذَمَةٌ، أَعْظَمَ، اسْتَحْدَمَ، سَاعَاةٌ، سَعَى، إِئْسَةُ، يَيْسُ، هي الأفعال الثلاثة أو الرباعية، والتي أضيفت لها تاء التأنيث من خلال أخطاء المتعلمين، التي أغلبها من الثلاثي على وزن "فَعَلَّ"، ومن المعتل خاصة مثل "يَيْسُ"، "قَرَأَ" "سَعَى"، أو من المضعف مثل "ضَلَّ"، أو من الثلاثي المزيد أوله همزة على وزن: "أَفْعَل" مثل "أَعْظَمَ"، ومن صيغة "أَفْعَل" مثل "اتَّخَذَ"، ومن "استفعل" مثل "استخدم".

(1) تمام حسان، اللغة معناها ومناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة السادسة، 2009، ص 94.

فكل هذه الصيغ في حالة النطق تنطق مثل صيغ الأسماء السابقة التي لحقتها تاء التأنيث، فنحن ننطق مثلاً الفعل الثلاثي "عَظُمَ"، ونلفظ بكلمة مؤنثة مثل "عَظْمَةٌ" تقريباً بنفس التلفظ في آخر الكلمة، فنحن حتماً لا ننطق تاء التأنيث مع الفعل، لكننا لا ننطقها أيضاً مع الاسم المؤنث، إذا كانت منفردة خارج السياق الجملة حال الوقف عليها، وقلنا سابقاً أن طلبة مرحلة التدرج مدونة الإملاء الموجهة لهم كانت عبارة عن كلمات منفردة، كما أن الأساتذة أملوا الكلمات بغير تشكيل، فالتعلم الإيطالي للغة العربية الذي مازالت كفاءته الصرفية في العربية ضعيفة، بحيث لا يمكنه أن يدرك أن هناك فرق بين الاسم والفعل وهو يسمع تقريباً صوتاً واحداً، والشيء الذي يمكن أن يوجهه أو يهديه لكتابة الفعل بدون تاء تأنيث، أو الاسم المؤنث بتاء التأنيث هو معرفته الصرفية.

فالصرف هو الموجه الذي يهدي المتعلم لرسم الأصوات التي يسمعهما بشكل سليم، خاصة إذا كانت متطابقة في النطق، ونحن هنا نتحدث عن الفعل الذي ينتهي بفتحة، والاسم المؤنث الذي ينتهي بتاء مربوطة مسبوقه بفتحة، فحين النطق بهما منفردان خارج سياق الجملة فالنطق واحد، لكن الرسم يختلف لأن الأفعال التي تنتهي بفتحة تكتب بدون تاء التأنيث، والأسماء المؤنثة التي تنهي بتاء مربوطة تكتب بتلك التاء في آخرها.

فالذي يبين لنا كيف نرسم الصوتين المتطابقين برسمين مختلفين هو علم الصرف، والنتيجة التي يمكن الوصول إليها من خلال هذا التحليل، هي أن هذا الصنف من الأخطاء هو **صرفي خطي** لأن سبب حدوثه هو ضعف الكفاءة الصرفية لدى المتعلمين، لأنهم مازالوا حديثي عهد بالعربية في المراحل الأولى، خاصة في السنة الأولى والسنة الثانية ليسانس، وهو ما يثبت انحصار هذا الصنف من الأخطاء في السنة الثالثة ليسانس، واختفائه تقريباً في مرحلة الماجستير، ذلك ربما راجع أيضاً إلى أن متعلمي مرحلة الماجستير كانت مدونة الإملاء الموجهة لهم هي عبارة عن فقرة، وقد تعمداً الصعوبة في اختيار مفرداتها نظراً لأن المستوى مرتفع، والمتعلمين يكونون قد اكتسبوا كفاءة لا بأس بها في اللغة العربية.

وأما في النوع الآخر لهذا الصنف وهو حين قام فيه المتعلم بإضافة تاء التأنيث المربوطة للأسماء المذكورة، مثل **مُدِيرٌ، مديرة، سَيْفٌ، سيفة**، حيث قام فقط بقلب المفهوم فظن أن تلك الأسماء مؤنثة، ولكن تاء التأنيث لا تنطق فأضاف لها تاء التأنيث، وهنا لو نظرنا في تصريفات هذه الأخطاء سنجدها: **فُعِيل** مثل مدير، **فَعُل** مثل صحن، سيف، **متفاعِل** مثل المتنافر، **مُفَعِّلُونَ** مثل المخلصون، **فعل** مثل الولد، الخير، وفي هذه الحالة لو كانت كفاءة المتعلم الصرفية ناضجة لعلم أن جميع هذه الصيغ الصرفية لا يمكن أن تكون إلا **مُذَكَّراً**، ولا يمكنها أن تكون مؤنثة أبداً، ولهذه ذلك لكتابتها صحيحة اعتماداً على تلك الكفاءة، هذه الكفاءة الصرفية التي هي عبارة عن قوالب صرفية نصب فيها الأصوات لتعطينا كتابة سليمة.

أما النوع الثالث وهي الأسماء المؤنثة التي تنتهي بتاء التأنيث المفتوحة، فأضاف لها المتعلم تاء تأنيث أخرى مربوطة أو العكس مثل ما نجده في الأخطاء الآتية: **فَجَاءَتْ، فجعة، بَيْتٌ، بيته، مَدْرَسَةٌ، مدرسته، الحَيَاة، الأَيَاتة**.

قِرَاءَةً، قَرَعَةً، عَطَلَةً، اطلت، فالتعلم في هذه الحالة يعرف أن هذه الأسماء مؤنثة لكنه يعرف فقط أن تاء التأنيث المربوطة هي الخاصة بالأسماء المؤنثة، وغاب عنه أن تاء التأنيث المفتوحة أو تاء التأنيث المربوطة المنفصلة كما في الأخطاء الآتية "فَجَاءَ، فَجَعَت، الحَيَاة، الأَيَّات، قِرَاءَةً، قَرَعَةً، تعد لواصق تلحق أيضا الأسماء المؤنثة فأضاف تاء التأنيث المربوطة ليؤكد على أن هذه الأسماء مؤنثة، وهو لو كان يدرك أن صيغ صرفية مثل: "فُعَلَّة": فَجَاءَ، فَجَعَت، "فَعَل": بَيْت، بيتة، "مَفْعَلَة": مَدْرَسَة، مدرسة، "فِعَالَة": قِرَاءَة، قرعة، "فُعَلَة": عَطَلَة، اطلت، "فَعَال": الحَيَاة، الأَيَّات، تمثل أيضا قوالب وأوزان صرفية لأسماء مؤنثة، لما وقع في مثل هذه الأخطاء.

وهناك نقطة يمكن الإشارة إليها هنا، وهي أن الفرق بين التاء المربوطة، والتاء المفتوحة واضح في القوالب الصرفية للأسماء المؤنثة مثل ما نجده بين: فَعَل وفُعَلَة: بَيْت وعَطَلَة، لكن هناك إشكال آخر لمسناه لدى متعلمي اللغة العربية من الإيطاليين، وهي مشكلة التاء المربوطة المنفصلة كما في كلمة قِرَاءَةً والتاء المربوطة اللاصقة كما في كلمة عَطَلَة، حيث أن جل المتعلمين الإيطاليين لم يعتبروا أن التاء المنفصلة تاء تأنيث، وأضافوا لها التاء اللاصقة كتاء تأنيث، وهذا إشكال كبير بما أن الأوزان الصرفية لا تفرق بين هذين النوعين من التاء مثل ما نجده بين: فُعَلَة وفِعَالَة: عَطَلَة وقِرَاءَة، ونحن قلنا أن الأوزان الصرفية هي القوالب التي تصب فيها الأصوات المسموعة كمدخلات لتخرج لنا رسوم مكتوبة كمنحرجات وإنتاجات خطية، والاستنتاج الذي يمكن الإشارة إليه هو أن علم الصرف هو الموجه الذي يهدي متعلم اللغة العربية كلغة ثانية إلى كيفية رسم أو كتابة الأصوات التي يسمعونها، خاصة المتطابقة منها في النطق والمختلفة في الكتابة.

2- أخطاء التاء: وهي أن يكتب المتعلم تاء مفتوحة مكان التاء المربوطة، أو يفعل العكس فيكتب تاء مربوطة مكان التاء المفتوحة، كما هو موضح من خلال هذه الأمثلة في هذا الجدول من أخطاء هذا الصنف:

جدول رقم (48) يوضح أمثلة من أخطاء التاء

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
بَيْت	شَخْسِيَّت	شَخْصِيَّة	مُقْبِلَات	شِعَة	شَعْرَت	بَيْت	مُقْبِلَات
فَجَعَت	طَلِيَّت	طَالِبَة	أُتَلَّت	الَامَت	عَلَامَة	فَجَعَت	عَلَامَة
طَالِبَت	قَهْوَت	قَهْوَة	أُطَلَّت	بَايَة	بَيْت	طَالِبَة	قَهْوَة
قَهْوَت	العمت	عَلَامَة	بِيَّة	مُقْبَلَة	مُقْبِلَات	قَهْوَة	العمت
الامتن	جَنَّب	جَنَّة	فَانِيَّت	فَانِيَّة	فَجَحَت	فَجَعَت	فَجَحَت

سبب حدوث هذا الصنف يشترك مع أسباب حدوث الصنف السابق -الإضافة الخطية للحرف- في بعض منها، ذلك أن السبب يبقى دائما هو ضعف الكفاءة الصرفية للمتعلم في المراحل الأولى التي يبدأ فيها بتعلم اللغة العربية، وهو ما يدعمه انحصار أخطاء هذا الصنف لدى متعلمي السنة الثالثة ليسانس، ومتعلمي مرحلة الماجستير، حيث لم نعثر في كلتا المرحلتين سوى على خطأين لهذا الصنف، والملاحظ أن أغلبية أخطاء التاء كانت من نوع

"كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة"، في حين كانت أخطاء النوع الثاني، وهو "كتابة التاء المفتوحة مربوطة" قليلة مقارنة بالنوع الأول، وذلك ربما يعود إلى سببين محتملين:

أولاً: عدم تفريق المتعلم بين الأوزان الصرفية الخاصة بالأفعال، والأوزان الصرفية الخاصة بالأسماء المؤنثة المفردة، التي تكتب بتاء التأنيث المربوطة اللاصقة، وغير اللاصقة، وتاء التأنيث المفتوحة، فالخلط بين تاء التأنيث المفتوحة التي تلحق بالأسماء المؤنثة المفردة، وتاء المتكلم التي تلحق بالفعل الماضي في مثل كلمة: **شَعَرْتُ** كتبها **شَعَّة**، ومن أمثلة عدم تمييزه بين تاء التأنيث المفتوحة، وتاء التأنيث المربوطة التي تلحقان الأسماء المؤنثة المفردة الأمثلة الآتية: **بَيْتٌ** / **بَيَّة** على وزن **فَعْل**، وهو لو أنه كان يدرك الوزن الصرفي **فَعْل** الذي يدل على الاسم المؤنث لانتبه إلى أن تاء كلمة "بيت" تكتب مفتوحة، لأن التاء المربوطة تظهر في الوزن الصرفي مثل كلمة "**طَالِبَةٌ**" التي وزنها الصرفي "**فَاعِلَةٌ**"، وهو بذلك لن يكتب الأسماء المؤنثة التي تكتب بالتاء المربوطة مفتوحة، مثل ما نجده في هذه الأخطاء: **طَالِبَةٌ** / **طَالِبَتْ**، **فَجَاءَتْ** / **جَنَّتْ**، **قَهْوَةٌ** / **قَهْوَت**، **شَخْصِيَّةٌ** / **شَخْصِيَّت**، **جَنَّةٌ** / **جَنَّت**، **عُطْلَةٌ** / **أُطْلَتْ**، **فَانِيَّةٌ** / **فَانِيَّت**، **عَلَامَةٌ** / **الَامَتْ**، فجميع هذه الكلمات لو رجعنا إلى أوزانها الصرفية فهي تظهر أنها تكتب بالتاء المربوطة كما هو مبين في الأوزان التالية: **قَهْوَةٌ** / **فَجَاءَتْ** / **فَعْلَةٌ**، **شَخْصِيَّةٌ** / **تَفْعِلَةٌ**، **عُطْلَةٌ** / **فُعْلَةٌ**، **طَالِبَةٌ** / **فَانِيَّةٌ** / **فَاعِلَةٌ**، **عَلَامَةٌ** / **فَعَالَةٌ**، فتاء التأنيث تظهر في جميع هذه الأوزان الصرفية، وهو ما يؤكد على دور علم الصرف في توجيه متعلم اللغة العربية كلغة ثانية في رسم وكتابة الأصوات التي يسمعها.

ومن جهة ثانية لو نظرنا إلى النوع الثاني من أخطاء هذا الصنف، وهو "كتابة التاء المفتوحة مربوطة" مثل ما نجده في هذه الأمثلة: **بَيْتٌ** / **بَيَّة**، **مُقْبِلَاتٍ** / **مُقْبِلَاة**، **شَعَرْتُ** / **شَعَّة**، فالمتعلم لو كانت لديه كفاءة صرفية قوية لاهتدى إلى أن هذه الكلمات تكتب حتما بالتاء المفتوحة، وفقاً لأوزانها الصرفية والتي لا تظهر فيها التاء المربوطة كما تبيينه الأمثلة التالية: **بَيْتٌ** / **فَعْل**، **مُقْبِلَاتٍ** / **مُفْعِلَات**، **شَعَرْتُ** / **فَعَلْتُ**، فالمعرفة الصرفية تبقى ضرورية من أجل الكتابة السليمة، فهي الوعاء التي يصب فيها المتعلم الأصوات التي يسمعها ليخرجها لنا كلمات وجمل مكتوبة كما وضعنا سابقاً.

ثانياً: وهو أن المتعلم في هذه الأخطاء أوهمه التنوين الذي فوق تاء التأنيث فركز على التنوين فكتب التاء كما سمعها، وهنا خائنته كفاءته الصرفية فلم يدرك أن تلك الأسماء مؤنثة، وتكتب بالتاء المؤنثة المربوطة، وربما يكون المتعلم الإيطالي هنا قد تأثر بلغته الأم، لأنه في الإيطالية كل ما ينطق بالحرف يكتب، عكس العربية أحيانا نكتب حروف ولا ننطقها دائماً، كما هو الحال مع تاء التأنيث التي تنطق مع الكلمة المصاحبة لها، حين تكون في سياق الجملة، ولا تُنطق حين تكون الكلمة مفردة، وهذا يدخل في إطار التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الإيطالية، فالمتعلم الإيطالي نقل عادات في الكتابة من نظام لغته الأم إلى نظام اللغة العربية بما لا يتطابق مع قواعده الكتابية والصرفية، وقد ساهم في وقوع هذه الأخطاء، وبذلك يكون هذا السبب نابع من التداخل اللغوي بين اللغة الإيطالية واللغة العربية.

3- كتابة نون التنوين: ونقصد بكتابة نون التنوين هو أن يقوم المتعلم بكتابة نون في آخر الكلمة بدلا من كتابة حركتين متشابهتين كرسم لظاهرة التنوين المعروفة بالعربية، فنون التنوين تلفظ ولا تكتب ولكن المتعلم في هذه الحالة كتبها كما تلفظ، والجدول التالي يقدم أمثلة من أخطاء هذا الصنف:

جدول رقم (49) يوضح من أخطاء كتابة نون التنوين

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
أَبَّ ءَظُنْ	أَبْيَضْ	سِفُنْ	سَيْفْ	صِفُنْ	صَيْفْ	أَبْيَظُنْ	أَبْيَضْ
سُئِلُنْ	سُؤَالَ	ضِعِفُنْ	ضَعِيفْ	فَجُئِنْ	فَجَاءَ	أَبْضُنْ	أَبْيَضْ
سَاءَلُنْ	سُؤَالَ	ضِعِفُنْ	ضَعِيفْ	أَبَوَائُنْ	أَبْوَابْ	مُضِيرُونْ	مُدِيرْ
صَحْنُنْ	صَحْنْ	سَائِفُنْ	سَيْفْ	خَذَرَائُنْ	خَضِرَاءْ	مُقْبَلَاتِنْ	مُقْبَلَاتْ
صَحْنُونْ	صَحْنْ	صَحْنُونْ	صَحْنْ	سَيوونْ	سَيْفْ	صيوونْ	صَيْفْ
مكيبيلاتِنْ	مُقْبَلَاتْ	الامتن	عَلَامَةٌ	*جَزَائِنْ	جَزَاءْ	وبحائنْ	وَبَهَاءْ
اجسانينْ	إِحْسَانْ	حسايينْ	جَزَاءْ	احسنينْ	إِحْسَانْ	بحاحنْ	وَبَهَاءْ
قورودينْ	وُرُودْ	حنتينْ	جَنَّةٌ				

هذا الصنف من الأخطاء اعتبرناه من الأخطاء الصرفية الخطية، ولم نعتبره من الأخطاء الصوتية الخطية باعتبار أن نون التنوين هي أوكستيكيا وصوتيا موجودة فعلا، لكنها محذوفة خطيا فقط، ومتعلم اللغة الثانية غالبا ما يكتب ما يسمع، وهو إن كتب نون التنوين المحذوفة خطيا والموجودة صوتيا، فلا يمكننا أن نعتبر هذا خطأ صوتيا خطيا، لأنه سمع نونا فكتب نونا، وإنما في الحقيقة هو خطأ صرفي خطي، فمثلا في الخطأ الذي كتب فيه كلمة "قهوة" "قهوتن" في هذا الخطأ فالطالب الإيطالي كتب ما سمع، حتى التاء التي كانت مربوطة كتبها مفتوحة لأنها بعد حرف وهو النون، فالطالب كتب ما سمع بشكل صحيح، لكن الخطأ هنا هو كتابة نون التنوين التي تقول القاعدة الإملائية أنها تحذف من الكتابة، كما أن القاعدة الصرفية تقول أن كلمة "قهوة" هي اسم مؤنث "فَعْلَةٌ".

لو كانت لديه خلفية صرفية لأدرك أن هذه الكلمة اسم مؤنث مفرد، وأنها تكتب بالتاء المربوطة، حتى وإن كانت عليها تنوين، كما أنه لو كانت له دراية بالقواعد الصرفية لأدرك أن الكلمة غير معرفة فهي نكرة، والنكرة تكون دائما عليها تنوين، وإن كان لا يُنطق صوتيا حال الوقف عليه، وبذلك فهو يسمع نونا لكنه لا يعرف أنها نون التنوين، فيظنها نونا عادية فيكتبها كحرف عادي، ويحذف رمز التنوين خطيا فيقع في الخطأ، وهكذا لو تتبعنا باقي أخطاء هذا الصنف، فسنجد أن ضعف الكفاءة الصرفية للمتعلمين في بداية عهدهم بالعربية يكون غالبا هو السبب المحتمل لهذا الصنف، فمثلا في كلمة: **سَاءَلُنْ / سُؤَالَ** فلو كان المتعلم يعلم أن هذه الكلمة اسم مفرد نكرة،

لعلم أنها تكتب حتما بالتنوين، لأن الاسم المفرد النكرة يكون دائما منونا، حتى وإن وقفنا عليها صوتيا بالإسكان، لكن في الرسم والكتابة يكتب برمز التنوين، ولا تكتب نون التنوين الموجودة صوتيا.

وهذا ينطبق على أمثلة متشابهة صرفيا مثل: **صَحْنٌ** / **صَحْنٌ**، **سَيْفٌ** / **سَيْفٌ**، **سُفْنٌ** / **سُفْنٌ**، **قُرُودٌ** / **قُرُودٌ**، **صَيْفٌ** / **صَيْفٌ**، **سَائِفُنٌ**، **جَنَّةٌ** / **جَنَّةٌ**، **حَنَّتِينَ**، **أَبْوَابٌ** / **أَبْوَابٌ**، **مُدِيرٌ** / **مُضِيرُونَ**، وكذلك الأمر مع الصفات المفردة النكرة مثل: **أَبْيَضٌ** / **أَبْيَضٌ**، **إِحْسَانٌ** / **إِحْسَانٌ**، **اجْسَانِينَ**، **ضَعِيفٌ** / **ضَعِيفٌ**، **جَزَاءٌ** / **جَزَائِنٌ**، **فَجَاءَ** / **فَجَنَّتَن**، **خَضِرَاءُ** / **خَضِرَائُن**، **وَبَهَاءٌ** / **وَبَحَائِن**، فالمتعلم الإيطالي للغة العربية يحتاج في هذه الحالة للتمييز بين النون كحرف أو كصوت عادي ينطق ويكتب، ونون التنوين كصوت ينطق ولا يكتب، وهو لا يمكنه ذلك إلا بأداتين لا بد له منهما : الأولى أداة إملائية خطية وهي معرفته للقاعدة الإملائية التي تقول: أن نون التنوين تنطق صوتا ولا تكتب خطأ، وإنما يرمز لها فقط برمز حركتين متشابهتين، والأداة الثانية هي أداة صرفية، وهي متعلقة بإدراكه لماهية نون التنوين وصفقتها، وماهية الأسماء والصفات التي تقترن بها سواء من حيث التعريف والتنكير أو الأفراد والجمع، وهذه الأداة تمنحه إياها معرفته الصرفية المتنامية من خلال تدرجه إلى مستويات أعلى في اللغة العربية، وعليه تكون أسباب هذا الصنف من الأخطاء الإملائية هي نقص كفاءة المتعلم الإملائية والصرفية، ولذلك أيضا صنفناه مع الأخطاء الصرفية الخطية، وهنا ربما يتساءل البعض كيف للمتعلم العربي أن يفرق بين الأسماء والأفعال، وهو أحيانا لا يعرف الصيغ الصرفية للأسماء والأفعال، وهذا ما سنوضحه من خلال شرح كيف تتحول القواعد المعيارية إلى قواعد شبه فطرية.

1. كيف تتحول القواعد المعيارية إلى ملكات الشبه فطرية مكتسبة تشغل بصفة مؤتمتة (تلقائيا)

الطالب العربي حين يكتب يكون مستند إلى ملكة سمعية قوية، وهو مسلح أيضا بكفاءة صرفية قوية باعتبار أنه يعرف الصيغ الصرفية، كما أنه يستند أيضا على كفاءته التركيبية والنحوية، باعتبار أنه يملك جميع هذه الملكات لأن اللغة العربية هي لغته الأم، فإذا كان الطفل الذي يكتب ليس له دراية بعلم الصرف، أو على الأقل لا يدرك الصيغ الصرفية الأساسية للعربية، فإنه حتما سيقع في أخطاء إملائية كثيرة، فمثلا إذا سمع جملة "لم يذهب إلى البيت"، فالمتعلم الذي يعرف علم التركيب ويملك كفاءة تركيبية، لا يمكنه أن يكتب "لم يذهب إلى البيت" بضم الباء التي قبل حرف الجر، "باعتبار القاعدة النحوية التركيبية التي تقول أن "لم" أداة جزم، والفعل التي يأتي بعدها يكون مجزوما وليس مرفوعا، ولكن المتعلم غير العربي يمكنه أن يكتب ضمة، كما أن المتعلم العربي مثلا لا يمكنه أن يضع تنوينا فوق كلمة شمس، وهي مبتدأ بعده خبره مثل ما نجده في جملة "الشمس مشرقة"، لأنه يعلم أن الجملة اسمية تبدأ باسم مرفوع بالضمة وليس بالتنوين.

وأحيانا متعلم اللغة العربية إذا كانت هي لغته الأم لا يعرف القاعدة، أو يكون قد نسيها لكنه لا يمكنه أن يقع في الخطأ، لأنه يكون قد تَعَوَّد على تلك القاعدة النحوية أو الصرفية في مراحل تعليمية سابقة، لكنه نسي القاعدة، واحتفظ بتطبيقها الصحيح في مخيلته، فلا يمكنه أن يقول "الشمس مشرقة"، بوضع تنوين على المبتدأ، ولكن

سألته لَيَقُولَنَّ هذا لا يصلح في اللغة العربية، ولئن سألته مرة أخرى ولماذا لا يصلح؟ أو ماهي القاعدة التي تمنع ذلك؟ لَيَقُولَنَّ هكذا، فهو يكون قد نسي القاعدة، أو لا يعرفها تماماً لكنه تَعَوَّدَ على تطبيقاتها الصحيحة من خلال ممارسته واستخدامه الطويل والمتكرر للنموذج الصحيح منها، وهو بذلك يكون قد اكتسب ملكة شبه فطرية، أو بمعنى آخر ملكة مكتسبة أصبحت تمتلك خصائص الملكة الفطرية، بفعل الاستخدام المتكرر والطويل لنموذج معين من القاعدة النحوية أو الصرفية.

2. كيفية نشوء الملكة شبه الفطرية: تنشأ من القاعدة المعيارية؛ فمثلاً متعلم اللغة العربية إذا كانت لغته العربية هي اللغة الأم، يبدأ أولاً بالتعرف على الصيغ الصرفية، فيتعلم صيغة الصفة المشبهة مثلاً "فعيل"، بعدها يتعلم البناء عليها، ثم ينسى تلك القاعدة، ولكن يحتفظ بالنموذج التطبيقي الصحيح لها في ذاكرته المركزية، فلا يمكنه أن يكتب مثلاً كلمة "ضعيف"، بالشكل الذي كتبها به المتعلم الإيطالي للغة العربية حين كتب "ضعف"، فحذف ياء صيغة الصفة المشبهة من "فعيل"، لأنه ربما لم يكن بعد قد تعلم هذه الصيغة الصرفية، أو أنه تعلمها ونسيها قبل أن تتحول عنده إلى ملكة شبه فطرية، فهو يعرف القاعدة الصرفية لكنه يقع في الخطأ، لأنه لم يحتفظ بالنموذج التطبيقي الصحيح لها، كما هو الحال عند متعلم اللغة الأم، فوقع في الخطأ وهو يعرف القاعدة بوعي جيد ولم ينسها، بعكس متعلم اللغة الأولى فهو لا يقع في الأخطاء الإملائية، رغم أنه نسي القاعدة بشكلها المعياري، ولكنه احتفظ بشكلها التطبيقي اللاوعي، وعليه يمكن أن نستنتج أن القاعدة المعيارية تتحول إلى ملكة شبه فطرية بفعل الاستخدام الحقيقي للغة، ومن أهم خصائص الملكات شبه الفطرية أنها تعمل بطريقة غير واعية ومؤتمتة وتلقائية، كما أنها تمنع من الخطأ دون الحاجة إلى استدراك القاعدة المعيارية سواء كانت صرفية أو نحوية أو إملائية.

وكلما تدرج الطالب في صف أعلى تطورت معرفته الصرفية والتركيبية في اللغة الثانية المستهدفة بالاكْتِسَاب، ويصبح لديه القليل من هذه المعلومات الصرفية والتركيبية، فيبدأ بمحاولة توظيفها في استخداماته للغة الجديدة، في البداية تكون العملية صوتية، وفي المرحلة التي يكون فيها النظام الصوتي للغة الأم لا يزال مسيطراً على أدائه اللغوي وعلى النظام الصوتي للغة الثانية المستهدفة، تكثر الأخطاء بجميع أصنافها خاصة التي مصادرها التداخل اللغوي.

وهنا نلاحظ التطور الذي يطرأ على المتعلمين الإيطاليين للغة العربية ابتداءً من مرحلة السنة الأولى ليسانوس، وهي المرحلة التي تكون فيها معرفة المتعلم للقواعد الصرفية والتركيبية ضعيفة أو معدومة تماماً، مروراً بمرحلة السنة الثانية والسنة الثالثة ليسانوس، حين تبدأ هذه المعرفة الصرفية والتركيبية بالبروز، ثم مرحلة الماجستير أين يظهر توظيفه للقواعد الصرفية والتركيبية بوضوح من خلال الأخطاء الإملائية ذات الصنف الصرفي الخطي أو التركيبي الخطي، وهنا نلاحظ أن بعض الأخطاء التي كنا نظن أن مصدرها صوتي هي في الحقيقة ذات مصادر صرفية أو تركيبية نحوية.

وبعد أن انتهينا من تحليل هذا الصنف من الأخطاء نكون قد وصلنا إلى نهاية هذا المبحث الثالث، الذي خصصناه لتحليل الأصناف الفرعية للأخطاء الإملائية الصرفية، وسنتقل في المبحث القادم إلى تحليل الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر.

المبحث الخامس

الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر

(الصوتية المعجمية الصرفية)

المبحث الخامس: الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر (الصوتية المعجمية الصرفية)

تعرف الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر بأنها الأخطاء التي تكون مصادرها مشتركة بين العوامل الخطية والصوتية والصرفية والمعجمية، وسبب هذه التسمية يعود إلى أن المتعلم أحياناً يقع في خطأ إملائي، ولا ندري إن كان التقارب الصوتي بين الحرفين هو الذي أدى إلى حدوث هذا الخطأ الإملائي، أو التقارب الخطي بينهما من خلال تشابه رسمهما الكتابي، أو من خلال عدم فهم المتعلم لمعاني الكلمات ودلالاتها وهو السبب المعجمي والدلالي، وقد عثرنا على سبعة تصنيفات فرعية لأخطاء هذا الصنف كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (50) بوضوح أصناف الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر

أصناف الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية	عدد التكرارات في جميع المستويات
الإبدال الخطي للحروف	35
الإبدال الصوتي المعجمي للحروف	204
الإبدال الصوتي المعجمي الخطي	38
الإبدال العشوائي أو العرضي	47
إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث	7
خطأ أل تعريف	40
المجموع	371

وما نلاحظه من خلال الرسمين البيانيين السابقين أن الصنف الفرعي "الإبدال الصوتي المعجمي للحروف" هو الذي كانت نسبته غالبية على أخطاء هذا الصنف، حيث قدرت بـ 55%، ثم تليها أخطاء "الإبدال العشوائي أو العرضي للحروف" حيث بلغت نسبته 13%، وتليها أخطاء "أل التعريف" بنسبة 11%، ثم أخطاء "الإبدال الصوتي المعجمي الخطي للحروف" بنسبة قدرت بـ 10%، وبعدها أخطاء "الإبدال الخطي للحروف" بنسبة بلغت 9%، وفي المرتبة الأخيرة نجد أخطاء "إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث" بنسبة قدرت بـ 2%.

ويبدو من خلال الأصناف الفرعية أنها كلها متعلقة بأخطاء الإبدال في الكتابة، باستثناء أخطاء "أل التعريف"، ولا توجد هناك أخطاء متعلقة بالحذف أو الإضافة، وحتى أخطاء "أل التعريف" هي أخطاء إبدال حيث أبدلت "أل التعريف" إما همزة قطعية أو همزة وصلية أو عينا، كما سنوضحه في القادم من هذا المبحث، وسنحاول أن نقدم أولاً جدول يوضح تكرارات إبدال كل حرف:

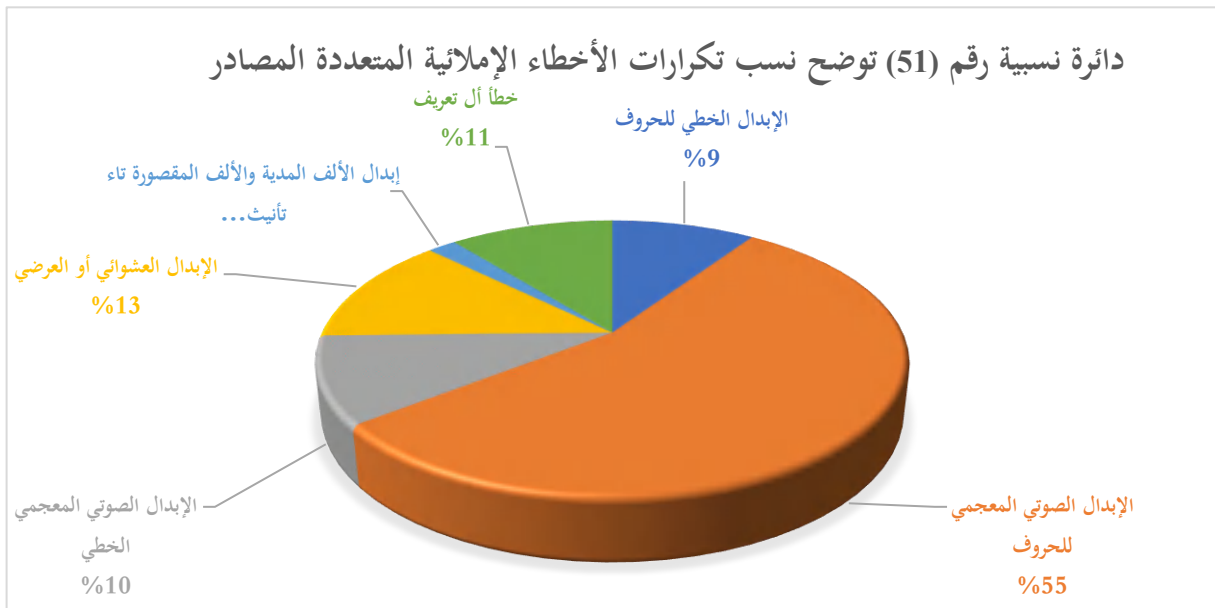
جدول رقم (51) يوضح تكرارات أصناف أخطاء إبدال كتابة حرف مكان حرف

رقم الخطأ	أنواع أخطاء إبدال كتابة حرف مكان حرف	عدد التكرارات في المستوى الأول	عدد التكرارات في المستوى الثاني	عدد التكرارات في المستوى الثالث	عدد التكرارات في مرحلة الماجستير	المجموع
1	كتابة النون بدلا من اللام	1				1
2	كتابة النون بدلا من الظاء	2				2
3	كتابة النون بدلا من الذال	1				1
4	كتابة النون بدلا من الهمزة				1	1
5	كتابة الغين بدلا من الظاء	1				1
6	كتابة الغين بدلا من الخاء		1			1
7	كتابة الغين بدلا من الزاي				1	1
8	كتابة الخاء بدلا من الغين				1	1
9	كتابة الخاء بدلا من الفاء				1	1
11	كتابة النون بدلا من الباء	1		1		2
12	كتابة النون بدلا من الياء	3				3
13	كتابة التاء بدلا من النون	1		1		2
14	كتابة التاء بدلا من الباء	1				1
15	كتابة الياء بدلا من النون	1				1
16	كتابة الياء بدلا من الباء	1				1
17	كتابة التاء المربوطة بدلا من الهاء				1	1
18	كتابة الحاء بدلا من الجيم	1			5	5
19	كتابة الهاء بدلا من الحاء	2	2	2		6
20	كتابة الحاء بدلا من الهاء			5	2	7
21	كتابة السين بدلا من الصاد	23	2	20	1	46
22	كتابة الصاد بدلا من السين				2	2
23	كتابة السين بدلا من الشين	1				1
24	كتابة الصاد بدلا من الضاد	1	1			2
25	كتابة الصاد بدلا من الظاء			1	1	2
26	كتابة الشين بدلا من الصاد	1				1
27	كتابة الراء بدلا من الغين	1				1
28	كتابة الراء بدلا من العين	1				1

8		7		1	كتابة العين بدلا من المهمزة	29
9		5		4	كتابة المهمزة بدلا من العين	30
2	1			1	كتابة المهمزة بدلا من الهاء	31
3	3				كتابة المهمزة بدلا من الحاء	32
1	1				كتابة المهمزة بدلا من الثاء	33
7	5	2			كتابة الهاء بدلا من المهمزة	34
1		1			كتابة الهاء بدلا من العين	35
3		2		1	كتابة المهمزة بدلا ن الياء	36
1	1				كتابة الهاء بدلا من الدال	37
4	3	1			كتابة الياء بدلا من المهمزة	38
12	2	3	1	6	كتابة التاء بدلا من الطاء	40
2	1	1			كتابة الطاء بدلا من التاء	41
2		2			كتابة الطاء بدلا من الظاء	42
5	3	1		1	كتابة السين بدلا من الزاي	43
1	1				كتابة الزاي بدلا من السين	44
1				1	كتابة الراء بدلا من الهاء	45
1				1	كتابة الراء بدلا من الصاد	46
1				1	كتابة الدال بدلا من الراء	47
1		1			كتابة الدال بلا من الجيم	48
1		1			كتابة الجيم بدلا من الغين	49
7	3	2		2	كتابة الدال بدلا من الذال	50
4		1		3	كتابة الذال بدلا من الضاد	51
16		3	4	9	كتابة الذال بدلا من الظاء	52
13	2	8	1	2	كتابة الدال بدلا من الضاد	53
3	1	3	1	1	كتابة الضاد بدلا من الدال	54
1				1	كتابة الظاء بدلا من الدال	55
8	1	4	1	2	كتابة الضاد بدلا من الظاء	56
7		1	1	5	كتابة الظاء بدلا من الضاد	57
2				2	كتابة الحاء بدلا من الخاء	58
1				1	كتابة العين بدلا من الحاء	59
3	2		1		كتابة الجيم بدلا من الخاء	61
1	1				كتابة الجيم بدلا من الحاء	62

3	1			2	كتابة الحاء بدلا من العين	63
4	3	1			كتابة الحاء بدلا من الهاء	64
1				1	كتابة الحاء بدلا من الياء	65
5	4	1			كتابة الحاء بدلا من الهمزة	66
1				1	كتابة الواو بدلا من الحاء	67
1				1	كتابة الشين بدلا من الجيم	68
3	1			2	كتابة الثاء بدلا من الظاء	69
1				1	كتابة الثاء بدلا من الذال	70
1		1			كتابة الثاء بدلا من الهاء	71
1				1	كتابة الحاء بدلا من الظاء	72
2				2	كتابة القاف بدلا من الكاف	73
8	1	4	1	2	كتابة الكاف بدلا من القاف	74
1				1	كتابة الكاف بدلا من الحاء	75
1	1				كتابة الكاف بدلا من القاف	76
1				1	كتابة الفاء بدلا من القاف	77
1		1			كتابة الثاء بدلا من الفاء	78
2	2				كتابة الفاء بدلا من الثاء	79
2			1	1	كتابة العين بدلا من الياء	80
1	1				كتابة الثاء بدلا من التاء	81
1				1	كتابة الياء بدلا من العين	82
1	1				كتابة الباء بدلا من الهاء	83
1		1		1	كتابة الحاء بدلا من الكاف	84
1				1	كتابة الحاء بدلا من الهمزة	85
1				1	كتابة الباء بدلا من اللام	86
1				1	كتابة التاء بدلا من اللام	87
1	1				كتابة اللام بدلا من القاف	88
1		1			كتابة التاء بدلا من الهمزة	89
1	1				كتابة الميم بدلا من الدال	90
4		2		2	كتابة الألف المدية بدلا من الياء	91
4	1	1		2	كتابة الألف المقصورة بدلا من الألف المدية	92

93	كتابة الألف المدية بدلا من الألف المقصورة					
94	كتابة الألف المدية بدلا من اللام	2				
95	كتابة الألف المدية بدلا من العين	1	1			
96	كتابة همزة قطعية بدلا من الألف المدية	1		1		
97	كتابة الياء المدية بدلا من الألف المدية	2	1	3		
98	كتابة اللام بدلا من الألف المدية	2				
99	كتابة تاء التأنيث بدلا من الألف المدية	1	1	2		
100	كتابة الألف المدية بدلا من تاء التأنيث	1	1			
101	إبدال الفتح كسرا	1	1	2		
102	إبدال السكون فتحا	4	2	6		
103	إبدال الفتح سكونا	1		1		
104	إبدال السكون كسر	2	1	3		
105	إبدال السكون ضما		2	2		
106	إبدال الضم سكونا		1	1		
107	إبدال الضم (التنوين) فتحا (طالبة واحدة)		12	12		
108	إبدال السكون شدة		3	3		
المجموع		139	19	115	81	340



ما نلاحظه من خلال هذا الجدول أن إبدال السين صاد كان هي النسبة الغالبة في هذا الصنف من أصناف الإبدال الإملائي المتعدد المصادر، حيث أحصينا 56 خطأ إبدال خطي للسين بدلا من الصاد من مجموع إبدالات هذا الصنف التي بلغت 349 خطأ، تليها أخطاء إبدال كتابة الدال بدلا من الظاء بعدد 16 خطأ من مجموع أخطاء هذا الصنف، تليها أخطاء إبدال كتابة الدال بدلا من الضاد بعدد 13 خطأ من مجموع أخطاء هذا الصنف، ثم أخطاء كتابة التاء بدلا من الطاء وإبدال الضم (التنوين) فتحا (طالبة واحدة) ب 12 خطأ لكل واحد صنف منهما، تليها أخطاء كتابة الهمزة بدلا من العين بـ 9 أخطاء، ثم كتابة الكاف بدلا من القاف وكتابة الضاد بدلا من الظاء وكتابة العين بدلا من الهمزة بـ 8 أخطاء، كتابة الحاء بدلا من الهاء وكتابة الظاء بدلا من الضاد وكتابة الدال بدلا من الدال وكتابة الهاء بدلا من الهمزة بـ 7 أخطاء لكل صنف منهم، كتابة الهاء بدلا من الحاء وكتابة الهاء بدلا من الحاء بـ 6 أخطاء، وكتابة الحاء بدلا من الهمزة بـ 5 أخطاء، فهذه معظم أخطاء الإبدال المتعدد المصادر التي جاءت متواترة، وتكررت أكثر من خمس مرات في جميع المراحل التعليمية، وهنا لا بد نفرق بين أربع أنواع بين الإبدال المتعدد المصادر للحروف : وهي الإبدال الخطي، والإبدال الصوتي، والإبدال الصوتي الصرفي، والإبدال الصوتي المعجمي.

1. الإبدال الخطي: وهو إبدال حرف مكان حرف بسبب تشابه أو تقارب خطيهما منه: إبدال النون باء أو العكس، فالحرفان متشابهان خطيا ولا يفصل بينهما إلا موضع النقطة فوق أو تحت الحرف، أو إبدال التاء ياء فالحرفان متشابهان رسما ولا يفصل بينهما إلا وجود نقطتين فوق الحرف وتحتيه، والجدول التالي يوضح أمثلة من هذا الصنف:

جدول رقم (52) يوضح أمثلة من أخطاء الإبدال الخطي

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
فَحْ أة	فَجَاءَ	ذِكْرُهُ	ذِكْرَاهُ	إِبَّ	إِنَّ	أَبَّ	أَنَّ
إِلْتَّ	إِنَّ	مُكَبَّاتٍ	مُقْبِلَاتٍ	المُحْلِصُونَ	المُخْلِصُونَ	طَالِيَّةٌ	طَالِبَةٌ
يُحِنُّ	يُحِبُّ	سَعَرْتُ	شَعَرْتُ	فَجَلَّتَا	فَجَاءَ	حَزَاءٍ	جَزَاءٍ
لَأَسِيمٍ	لَأَسِيمَا	الأولُو	كاللؤلؤ	جدراء	خَضْرَاءَ	حنتين	جَنَّةٍ
لَأَسِيمِي	لَأَسِيمَا	فلؤلوي	كاللؤلؤ	حميلا	جَمَالاً	حساين	جَزَاءٍ
الجير	الخَيْر	اجسانين	إِحْسَانٍ				

وما نلاحظه من خلال الرسمين البيانيين السابقين أن الإبدال الخطي بين الباء والنون؛ هو الذي كانت نسبته عالية من بين أخطاء هذا الصنف حيث قدرت بـ 26% من مجموع أخطاء هذا الصنف، تليها أخطاء الإبدال الخطي بين الحاء والجيم بـ 14%، ثم أخطاء الإبدال الخطي بين الياء والنون بنسبة 11%، والإبدال الخطي بين الألف المدية واللام بنسبة 11%، ثم الإبدال الخطي بين الجيم والحاء بنسبة 8%، أما بقية الأصناف فكانت نسبة ورودها ضئيلة جدا تراوحت بين 2% و 3% من مجموع أخطاء الصنف.

والملاحظ أن الأبدال بين النون والباء، وبين الحاء والجيم وهما اللذان كانت نسبتهما تكرارهما عالية جدا، وهنا ربما علينا أن نفرق بين نوعين من الإبدال الخطي وهما الإبدال الخطي المتطابق، والإبدال الخطي المتقارب، فالمطابق هو الذي يكون فيه رسم الحرفين المبدلين متشابهين إلى حد الطابق تقريبا في الشكل كما هو موجود بين الباء والنون أو الجيم والحاء أو الجيم والحاء، فالرسم بينهما تقريبا متطابق، الفرق الوحيد بينهما هو وجود النقطة من عدمها، أو في موضعها فوق أو تحت الحرف، والمتقارب هو الذي يكون فيهما الرسم متقارب لكن ليس إلى درجة التطابق كما بين التاء والنون، أو الباء والياء، أو الفاق والقاف، فرسم هذه الحروف تميز عن بعضها البعض بقليل من التباعد لأن فارق النقطتين يعطي تميزا أكثر من فارق النقطة الواحدة، أو تغير موضعها فوق أو تحت الحرف.

ولو أجرينا تصنيف لهذه الأخطاء حسب هذين النوعين، فسنجد أن الحروف التي يكون بينها تطابق في الرسم، أي الصنف الأول هي التي كانت نسبة تكرارها كبيرة مثل الإبدال الخطي بين الباء والنون، والإبدال بين الحاء والحاء، والإبدال بين الجيم والحاء، باستثناء صنف واحد وهو الإبدال الخطي بين الياء والنون الذي كانت نسبة تكراره مرتفعة، رغم أنه من الصنف الثاني وهو صنف التقارب، وما نستنتجه من ذلك أن الحروف التي يكون بين رسميهما الخطي علاقة تطابق، ويكون الشيء الفاصل بينهما نقطة، أو موضع النقطة، هي الأكثر عرضة لوقوع أخطاء الإبدال الخطي بينها؛ مثل ما هو موجود بين هذه الثنائيات الخطية الباء/النون، الحاء/الجيم، الحاء/الجيم، في حين أن الحرفين اللذان تجمع بين رسميهما علاقة تقارب فقط وليس تطابق، بحيث يكون الفرق بين رسميهما الخطي نقطتين أو أكثر فتكون هذه الأحرف أقل عرضة لوقوع أخطاء الإبدال بينها في الكتابة، كما هو موجود بين هذه الثنائيات الباء/الياء، السين/الشين، الياء/الباء.

ولكن هناك نوع آخر من أخطاء الإبدال الخطي بين حروف تشابه، لكن الفرق بينها في الرسم ليس النقطة والنقطتين أو أكثر مثل: الإبدال الخطي بين الألف المدية واللام، أو الإبدال الخطي بين الواو والهمزة على الواو، أو الإبدال الخطي بين الهمزة على الألف والألف المدية، أو الإبدال الخطي بين الألف المدية واللام، فالتشابه في الرسم بين هذه الأحرف يمكن تصنيفه ضمن التقارب وليس التطابق، لأن رسم الهمزة "ء" الذي يميز مثلا بين رسم الهمزة القطعية على الألف "أ" رسم الألف المدية أو الوصلية "ا"، أو بين الواو كحرف "و" وبين الهمزة على الواو "ؤ"، يعطي تميزا واضحا بين الرسمين، وهو أبعد ما يكون عن علاقة التطابق ويبقى فقط في إطار علاقة التقارب، ولهذا

كانت نسبة تكرارات هذا النوع من الأخطاء ضئيلة جدا، باستثناء نوع واحد وهو الإبدال الخطي بين الألف المدية واللام حيث بلغت بنسبة تكراراته 11%، وأخطاء الإبدال بين هذان الحرفان قليلا عن بقية أخطاء هذا الصنف، والتي يُميّز بين رسومها الخطية رسم الهمزة "ء".

فهذا النوع يمكن اعتبار علاقة التشابه بين حرفيه أي اللام والألف المدية هي علاقة تطابق، وليست علاقة تقارب خاصة إذا كانا هذان الحرفين في وسط الكلمة كما في هذه الأمثلة: **مُقْبَلَاتٍ / مُكَبَّاتٍ، عُطْلَةٌ/ حَتَاةٌ، المَصَانِعُ/المسليع**، فحرفا اللام والألف المدية إذا كانتا في وسط الكلمة فرسمها متطابق إلى حد ما، ولا يفصل بينهما إلا أن اللام تلتصق بالحرف الذي يأتي بعدها في الكتابة، وتنفصل الألف المدية عنه، وهذا ما يسبب أحيانا ذلك اللبس والخلط بينهما لدى المتعلم الإيطالي للغة العربية، لكن هذا يحدث فقط في المرحلة الأولى من بداية تعلم الكتابة بالرسم، وما يؤكد ذلك أن هذه النوع من الأخطاء الإملائية كان منحصرا فقط عند متعلمي السنة الأولى ليسانوس، واختفت في المستويات المتقدمة الأخرى.

2. الإبدال الصوتي المعجمي للحروف: وهو ما نقصد به بالإبدال الواقع بين الأصوات المتقاربة في المخرج والصفات، أو ما اصطلحنا عليه في الفصل السابق بالمتقابلات الصوتية، وهي عبارة عن ثنائيات تقابلية موجودة في الأصوات العربية، وهو ما يميزها عن بقية اللغات حيث أن كل صوت مرقق يقابله صوت مفخم، كما في هذه الأمثلة: السين/الصاد، الكاف/القاف، الدال/الضاد، الذال/الظاء، وهذا لا يعني أن نقصد بها هذه المتقابلات حصرا؛ بل نقصد بها أيضا الأصوات المتدرجة في الصفات أي تلك التي تكون متقاربة في المخرج والصفات، ثم تزيد أحدهما على الأخرى بصفة أو صفتين، فيتغير الصوت إما بزيادة صفة قوية أو صفة ضعيفة، وقد تحدثنا عن هذا في الدراسة التطبيقية للأخطاء الصوتية، والجدول التالي يقدم أمثلة لهذا الصنف :

جدول رقم (54) يقدم أمثلة لأخطاء الإبدال الصوتي المعجمي للحروف

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
سُأْن	سُؤَالٌ	لَسَامَا	لَاسِيمَا	أَلَسَّرُ	الصَّغَار	قَرَع	قَرَأَ
وَتِفَّة	وَضِيفَةٌ	أَلَسَّرُ	الأَزْهَار	أَلَمَسِّن	المَصَانِعُ	دَلَّ	ضَلَّ
سَخْنُ	صَحْنٌ	أَلْمُخْلِيسُنْ	أَلْمُخْلِصُونَ	يُعَبُّ	يُحِبُّ	أَلْتَشُّ	النَّاتِجُ
أَلْمَشَرُّ	أَلْمَنْظَرُ	عَخَامَ	أَعْظَمَ	شَخْسِيَّتْ	شَخْصِيَّةٌ	خَدَّرُ	خَضْرَاءُ
فُجِرَ	كُبِرَى	صَعِدَ	صِيدَا	أَخْتَبَ	اُكْتُبَ	أَبَا	عَلَى
أَدْنَعُ	الدُّنْيَا	سَفَ	صَفَا	أَبْيَازٌ	أَبْيَضٌ	تَالِيَةٌ	طَالِيَةٌ
حَتَاة	عُطْلَةٌ	لَاسَرُّ	الصَّغَار	المسليع	المَصَانِعُ	المَبْدَرُ	أَلْمَنْظَرُ
شَيْفٌ	صَيْفٌ	أَعْدَمَ	أَعْظَمَ	شَارَتْ	شَعَرَتْ	دَاءٌ	رَأَاهُ

الفصل الرابع

أَبْ عَظَن	أَبْيَضُ	سَات	سَوَال	فَجَحَتَّ	فَجَاءَ	أَتَلَّتْ	عُطَلَّةٌ
كَرَّأ	قَرَأَ	بَحَتَّ	بَيْتٌ	وَغَفَتَّ	وَضِيفَةُ	الْمَسْنَع	الْمَصْنَعُ
سَحَنُ	صَحْنٌ	الْهُكْلُ	الْحُقُولُ	الْمُخْلِسُنَ	الْمُخْلِصُونَ	يُهْبُ	يُجِبُ

إذا كان تقارب المخارج والصفات هو سبب الإبدال الصوتي بين هذه الثنائيات، ولكن نحن هنا نتحدث عن الإبدال في الكتابة، ففي هذا الصنف كان الإبدال الصوتي هو السبب المباشر التي أدى إلى الإبدال الخطي، ولهذا اصطلاحنا عليه اسم الإبدال الصوتي المعجمي وفي الجدول التالي سنبين فيه أهم الأصناف الفرعية لهذا النوع من الأخطاء الإملائية الصوتية المعجمية:

جدول رقم (55) يبين أصناف الإبدال الصوتي المعجمي للحروف

نوع الإبدال الصوتي	التكرارات	نوع الإبدال الصوتي	التكرارات
كتابة الهاء بدلا من الحاء أو العكس	17	كتابة الهاء بدلا من العين أو العكس	1
كتابة السين بدلا من الصاد أو العكس	48	كتابة التاء بدلا من الطاء أو العكس	14
كتابة العين بدلا من الهمزة أو العكس	17	كتابة السين بدلا من الزاي أو العكس	6
كتابة العين بدلا من الحاء أو العكس	4	كتابة الذال بدلا من الضاد أو العكس	4
كتابة الهمزة بدلا من الهاء أو العكس	9	كتابة الذال بدلا من الظاء أو العكس	16
كتابة الهمزة بدلا من الحاء أو العكس	8	كتابة الدال بدلا من الضاد أو العكس	16
كتابة الحاء بدلا من الهمزة أو العكس	1	كتابة الطاء بدلا من الدال أو العكس	1
كتابة الشين بدلا من الجيم أو العكس	1	كتابة الثاء بدلا من الظاء أو العكس	3
كتابة الثاء بدلا من الظاء أو العكس	3	كتابة الشين بدلا من الجيم أو العكس	1
كتابة الثاء بدلا من الذال أو العكس	1	كتابة الثاء بدلا من الذال أو العكس	1
كتابة القاف بدلا من الكاف أو العكس	11	كتابة الثاء بدلا من الفاء أو العكس	3
كتابة الهاء بدلا من الحاء أو العكس	13	كتابة الألف المقصورة بدلا من الألف المدية	10
كتابة الياء المدية بدلا من الألف المدية	3		
المجموع		204	

هذا الصنف من الأخطاء الإملائية اصطلاحنا عليه الإبدال الصوتي المعجمي لسبين أحدهما صوتي، والآخر معجمي دلالي، وهذان السببان هما اللذان أديا إلى وقوع الأخطاء الكتابية الخطية؛ فهنا السببان محتملان لكن لا ندري أيهما بالضبط سبب الخطأ الإملائي، فالسبب الصوتي هو تقارب الصوتان اللذان وقع بينها الإبدال

في المخارج والأصوات¹، كما هو موجود بين الطاء والظاء، بحيث أن مخرج الطاء من هو طرف اللسان مع ما يقابله من أصول الشايات العليا، وتخرج الظاء تحتها قليلا من طرف اللسان مع ما يقابله من أطراف الشايات العليا، هذا التقارب في المخارج يقابله تقارب كبير في الصفات؛ فالطاء شديدة، مجهورة، مقلقلة، مستعلية، مطبقة، ومصممة، أما الظاء مجهورة، مستعلية، مطبقة، رخوة، ومصممة، فهما يتطابقان في جميع الصفات فقط تنفرد الطاء بصفة القلقللة القوية، وهي ما يميزها عن الظاء.

بالإضافة إلى هذين السببين الصوتيين اللذان يدفعان المتعلم الإيطالي إلى الخلط بين الطاء والظاء، ونقصد به التقارب في المخارج والتقارب في الصفات، هناك السبب الثاني وهو عدم معرفة المتعلم لمعاني الكلمات التي يكتبها باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية عنه، وكفاءته المعجمية لاتزال ضعيفة في هذه اللغة الجديدة، فهو لو كان يعرف المعنى لما كتب: **ضَلَّ** / **ذَلَّ**، ف "ضل" التي تعني الانحراف عن الطريق المستقيم أو الطريق المقصود مكان "دل" التي الكشف والوضوح في دلالة الشيء، وهو ما ينطبق على بقية الأخطاء في هذا الصنف: **صَحْنٌ** / **سَحْنٌ**، **يُجِبُّ** / **يُعَبُّ**، **الْمَنْظَرُ** / **الْمَنْشَرُ**، **الْمَبْدَرُ**، **عُطْلَةٌ** / **عُتْلَةٌ**، **أَعْظَمَ** / **أَعْذَمَ**، **الصَّغَارُ** / **السِّغَارُ**.

إبدال الياء همزة قطعية كخطأ صوتي خطي

كلمة "لاسيما" كتبت "لسأما": في هذا الخطأ كتب المتعلم همزة بدلا من الياء المتحركة، فهو إذا أبدل صامتا مكان صامت آخر، وهنا المتعلم الإيطالي نقل من لغته الأم، فالياء كصامت غير موجودة في اللغة الإيطالية؛ فظن أن هذه الياء صائتا كما هو موجود في لغته الأم، كما هو في الكلمة الإيطالية التي تعني "الأمس" "ieri"، ونحن قلنا سابقا أنه لا توجد الهمزة كصامت في اللغة الإيطالية، لكنها توجد كصائت في نفس اللغة، وقلنا أيضا أن المتعلم يجد صعوبة في التلفظ بالهمزة إذا كانت وسط الكلمات، لكنه ليس لديه مشكلة في التلفظ بها إذا كانت في أول الكلمات، لكن في هذا الخطأ المتعلم الإيطالي تلفظ بها في وسط الكلمة مكان الياء، مخالفا بذلك تلك النتيجة التي توصلنا إليها في تحليلنا للأخطاء الصوتية في الفصل الأول، وتبرير ذلك أن المتعلم ظن أن هذه الياء هي صائت مثل "a" الموجود في لغته الأم، فقام على ذلك وتوهم أن الكلمة تنطق بهذا التلفظ "siamas" فالسين "s" صامت consonants والياء "i" vowels، وهنا وقع في الخطأ لأنه اعتبر الياء صائتا وليس صامتا، فالياء متحركة وليست ياء ساكنة، أي أنها صامتا وليست صائتا، وحين اعتبرها صائتا مع الفتحة التي فوقها فتلفظ بها مثل الصائت "a" الموجود في لغته الأم، وهو الذي يقابل الهمزة العربية المفتوحة.

وعليه تكون أسباب هذا النوع من الأخطاء الإملائية والذي نعني به الإبدال الصوتي الخطي ثلاثة أسباب محتملة وهي:

¹ - الإبدال الصوتي للحروف شرحناه بالتفصيل في الفصل التطبيقي السابق.

- التقارب في المخارج.
- التقارب في الصفات.
- عدم معرفة المعنى.
- نقل عادات إملائية من النظام للغة الأم

3. الإبدال الصوتي المعجمي والخطي: وهذا الصنف من الإبدال اجتمعت فيه عدة أسباب محتملة،

بحيث لا يمكننا أن نحزم أن سبب واحدا منها دفع المتعلم الإيطالي للغة العربية إلى الوقوع في هذا النوع الخطأ، فتلك الأسباب الثلاثة كانت لها مساهمات مختلفة بنسب معينة في المساهمة في بروز هذا النوع من الأخطاء، وهذه الأسباب تعود أولا إلى عاملين صوتيين، وهو التقارب في المخارج والصفات، وهو ما تحدثنا عنه بالتفصيل في الدراسة الميدانية للأخطاء الصوتية في الفصل السابق، فالأصوات التقابلية مثل الطاء/الظاء، والدال/الذال، والحاء/الخاء، والتاء/الثاء، تشكل ثنائيات صوتية وخطية متقاربة جدا في المخارج والأصوات، ونحن تكلمنا عنها في الفصل السابق باستثناء ثنائية التاء/الثاء والتي سنتحدث عنا هنا؛ فالتاء مخرجها طرف اللسان مع ما يقابله من أصول الثنايا العليا، ومخرج الثاء هو طرف اللسان مع ما يقابله من أطرف الثنايا العليا فالمخرجان قريبان جدا.

وإذا نظرنا إلى صفات كل منها؛ فالتاء صفاتها الهمس، الشدة، الاستفال، الانفتاح، والاصمات، في حين أن الثاء صفاتها الهمس، الرخاوة، الاستفال، الانفتاح والاصمات، فهما يختلفان في صفة واحدة، وهي صفة الشدة بالنسبة للتاء والرخاوة بالنسبة للثاء، وهذا ينطبق على جميع أصوات هذا الصنف الذي وقع بينما الإبدال الخطي، فمخرج الحرفين متلاصقين، والصفات نفسها وغالبا ما تجد الفرق بينهما في صفة واحدة وهي التي تميز بينها.

ففي حالة لم يأتي المتعلم بهذه الصفة من خلال تلفظه بالصوت المقصود، فهو ينطق الصوت أو الحرف المقابل له مباشرة، ونحن هنا نتحدث عن الإبدال في الأخطاء الإملائية، فما علاقة ذلك بالإبدال الصوتي، فنقول أن المتعلم الإيطالي في حالة تلقي مدخلات مسموعة بقصد كتابتها، فهو يكون مُعَرَّض لعملية إدخال مسموع وإنتاج مخرجات مكتوبة The process of audio input and the production of written output، ولكن هناك عمليات داخلية أخرى تجري قبل أن تتحول تلك المدخلات المسموعة إلى مخرجات مكتوبة، هذه العمليات تتضمن مدخلات مسموعة، ثم إنتاج أو مخرجات منطوقة داخلية صامتة بقصد محاولة كتابة الكلمة صحيحة، حيث يقوم المتعلم بعملية تكرار التلفظ الداخلي الصامت للكلمة أو العبارة المملات على عدة مرات بقصد محاولة كتابتها سليمة.

وفي هذه المرحلة بالضبط من مراحل الإنتاج الكتابي تتدخل العادات الصوتية التي ينقلها المتعلم من نظام لغته الأم مع نظام اللغة الجديدة، والتي تشكل تداخل لغوي بين اللغة العربية واللغة الإيطالية، ففي مرحلة الإنتاج المنطوق الصامت، والتي تسبق مرحلة الإنتاج المكتوب النهائي تحدث عملية الإبدال فيبدل المتعلم الكاف بالقاف، والذال بالذال، أو الضاد بالذال مثلاً، وهذا ينطبق على جميع الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر، وليس على هذا الصنف فحسب، ولكن هذا الصنف يزيد عليه بسبب آخر يدفع بالمتعلم الإيطالي، وأي متعلم آخر للغة العربية كلغة ثانية للوقوع في هذا الصنف من الأخطاء تحديداً، وهذا السبب هو تقارب الرسم الكتابي بين هذه الثنائيات الصوتية الخطية: الطاء/الظاء، والذال/الذال، والحاء/الحاء، والتاء/الثاء، والظاء/الضاد، الصاد/الضاد، وسنقدم أمثلة من أخطاء الإبدال الخطي بين هذه الثنائيات من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (56) الإبدال الصوتي المعجمي الخطي للحروف:

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
ذَلِكْ	ذَلِكْ	ظَلَّ	صَلَّ	ظَلَّ	صَلَّ	ظَلَّ	صَلَّ
ظَلَّ	صَلَّ	سَعَرْتُ	شَعَرْتُ	سَعَرْتُ	شَعَرْتُ	سَعَرْتُ	شَعَرْتُ
أَعْظَمَ	أَعْظَمَ	أَبْيَضَ	أَبْيَضَ	أَبْيَضَ	أَبْيَضَ	أَبْيَضَ	أَبْيَضَ
أَبَاظَ	أَبْيَضَ	وَضُفَّتْ	وَضُفَّتْ	وَضُفَّتْ	وَضُفَّتْ	وَضُفَّتْ	وَضُفَّتْ
ظَلَّ	صَلَّ	التخدة	التخدة	التخدة	التخدة	التخدة	التخدة
إنتصار	انتظار	يدهب	يذهب	يدهب	يذهب	يدهب	يذهب
حضراء	خضراء	المخلصون	المخلصون	المخلصون	المخلصون	المخلصون	المخلصون
إستخدم	استخدم	اعظم	اعظم	اعظم	اعظم	اعظم	اعظم

فهذه الثنائيات تتطابق ربما إلا في فرق بسيط بزيادة أو نقص نقطة، وهذا الأمر يشكل مشكلة إملائية كبيرة بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، من خلال الالتباس الذي يخلفه لدى المتعلم الإيطالي خاصة، ومتعلم اللغة العربية كلغة ثانية بصفة عامة، هذا الالتباس يدعمه عامل آخر وهو عدم معرفة المتعلم الإيطالي لكثير من معاني الكلمات، وهو مثلاً لو كان عرف المعنى لما كتب مثلاً: **ضل/ظل**، ف "ضل" التي تعني الانحراف عن الطريق المستقيم أو الطريق المقصود، مكان "ظل" التي تعني البقاء على حالة معينة مدة زمنية معينة، فما قلناه على التاء والثاء يتطابق على ما سنقوله على الضاد والظاء، فالظاء والضاد متقاربان من حيث المخارج والصفات، وإن تميزت الضاد بصفة الاستطالة التي تميزها عن الظاء، لكن في الواقع الاستخدامي للحرفين فإن كثير من المتكلمين بالعربية لا يفرقون

بينهما، فنجدهم في كثير من الأحيان يخلطون بينهما في الكتابة، فإذا كان هذا حال الناطقين الأصليين باللغة العربية، فكيف سيكون الحال مع ناطق غير أصلي يريد أن يتعلم العربية.

فهذا الالتباس الصوتي زاده التباس الرسم المتقارب جدا بينهما، فليس بين الضاد والطاء سوى ما يسمى بـ "القرن" بالنسبة للطاء و"النقطة" بالنسبة للضاد، فهذا التقارب الخطي يضاعف من احتمالات وقوع الخطأ بنسبة كبيرة، وهو ما تبينه أخطاء هذا النوع والتي كانت هي الغالبة في الصنف الفرعي - الإبدال الصوتي المعجمي الخطي - مثل ما نجده في الأخطاء التالية : **ضَلَّ** / **ظَلَّ**، **أَعْظَمَ** / **أَعْصَمَ**، **أَبْيَضُ** / **أَبَاطُ**، **انتظار** / **انتصار**، **وُطِيقَةُ** / **وَضِيقَةُ**، **خَضِرَاءُ** / **خَطِرَاءُ**، **الْمَنْظَرُ** / **الْمَنْصَرُ**، **أَعْظَمَ** / **أَعْصَمَ**.

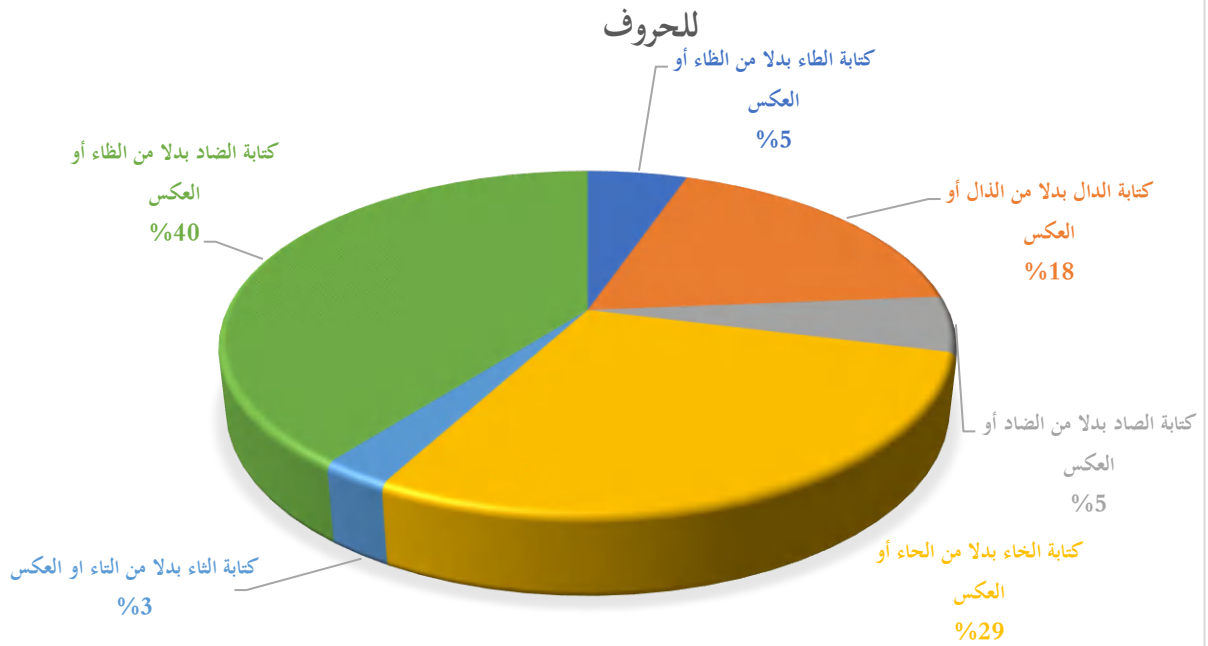
وهو ما ينطبق على إبدال الدال/الذال، فالدال أقوى من الذال بزيادة صفة واحدة وتشابه جميع الصفات الأخرى، وذلك مرتبط بتقارب المخارج والإبدال في الصفات، وفي هذه الحالة فلسان المتعلم ينزل من مخرج الدال التَّطْعِيَّة، والذي هو طرف اللسان مع ما يليه من أصول الثنايا العليا إلى مخرج الذال اللثوية؛ والذي هو طرف اللسان مع ما يليه من أطراف الثنايا العليا؛ فالصامتان الدال والذال متقاربان من حيث المخرج، أما من حيث الصفات فهما أيضا متقاربان؛ فصامت الدال جهري شديد مستفل منفتح مصمت مقلقل، أما صامت الذال فهو جهري رخوي مستفل منفتح مصمت، فهما يختلفان فقط في صفتي الشدة للدال، والرخاوة للذال كما تنفرد الدال بالقلقلة، فيكفي المتعلم للعربية أن يُبدل صفة الشدة أو الرخاوة لتتحول الدال إلى ذال أو العكس.

فهذا التقارب الصوتي بينهما يسبب التباسا كبيرا على متعلم اللغة كلفة ثانية؛ فنجد أحيانا يتلفظ بالدال مكان الذال، أو العكس، هذا الالتباس يضاف إليه تقارب الرسم بين الصوتين غموضا، فالدال والذال لا تفصل بين رسميهما إلا النقطة التي فوق الذال، وهو ما يجعل متعلم اللغة يخلط بينهما كثيرا في الكتابة، فعوض أن يكتب كلمة "**ذَلِكَ**" بالذال يكتبها بالدال فيكتب "**ذَلِكَ**"، وهو ما نلاحظه أيضا على أخطاء مثل **اتَّخَذَ** / **التَّخَذَ**، **يَذْهَبُ** / **يذهب**، **ذِكْرَاهُ** / **دبكر**، **ذَلِكَ** / **دلاك**، وقد قمنا لجمع ستة أصناف فرعية لهذا النوع في الجدول التالي:

جدول رقم (57) يوضح تكرارات أصناف الإبدال الصوتي المعجمي الخطي

نوع الإبدال الصوتي المعجمي الخطي	التكرارات	نوع الإبدال الصوتي المعجمي الخطي	التكرارات
كتابة الطاء بدلا من الظاء أو العكس	2	كتابة الخاء بدلا من الحاء أو العكس	11
كتابة الدال بدلا من الذال أو العكس	7	كتابة الثاء بدلا من التاء أو العكس	1
كتابة الصاد بدلا من الضاد أو العكس	2	كتابة الضاد بدلا من الظاء أو العكس	15
المجموع		38	

دائرة نسببة رقم (57) تبين نسب تكررات أصناف الإبدال الصوتي المعجمي الخطي



فالتاء والتاء رغم أنهما متقاربتان صوتيا وخطيا، إلا أننا لم نعتد إلا خطأ واحد من هذا النوع، وكذلك بالنسبة للإبدال بين الطاء والظاء، وبين الصاد والضاد فلم نعتد سوى على خطأتين لكل صنف منهما، وهو الذي وجدناه في هذه الأخطاء: **المنظر/ المنظر**، وهو ما يدل على أن هذا الخطأ كان عرضيا، وليس بسبب التقارب الصوتي والخطي الموجود بين التاء والتاء، أو بين الصاد والضاد أو بين الطاء والظاء، وهنا لابد أن نميز بين نوعين من هذه الثنائيات المتقاربة صوتيا وخطيا؛ النوع الأول والذي يضم ثنائيات: الضاد/الظاء، الحاء/الطاء، الدال/الذال، والنوع الثاني والذي يضم ثنائيات: التاء/الطاء، الصاد/الضاد، الطاء/الظاء، فالنوع الأول كانت نسبة وروده كبيرة كما تبينه الدائرة النسبية التالية:

وما نلاحظه من خلال هذه الدائرة النسبية أن نسبة أخطاء النوع الأول كانت مرتفعة، حيث بلغت نسبة الإبدال بين الضاد والظاء 40%، وبين الحاء والطاء 29%، وبين الدال والذال 18%، في حين كانت نسب أخطاء النوع الثاني منخفضة جدا تراوحت بين 05% و 03%، وهذه المعطيات ربما ستؤكد لنا شيئين: الأول وهو أن هذا الصنف الفرعي من الأخطاء الإملائية الصوتية والذي هو أخطاء "الإبدال الصوتي المعجمي الخطي" يساعد على حدوثها أكثر التقارب الصوتي بين هذه الثنائيات من التقارب الخطي بينهما، والدليل على ذلك أن التقارب الخطي بين ثنائيات النوع الثاني الأقل ورودا ربما يكون أكثر من التقارب الخطي بين ثنائيات النوع الأول الأكثر ورودا، فمثلا التقارب الخطي بين الصاد والضاد يبدو أنه أكبر منه في ما بين الطاء والضاد لكن الإبدال الخطي كان أكثر بين

الطاء والضاد حيث بلغت نسبته 40% من مجموع أخطاء هذا الصنف، في حين بلغت نسبة الإبدال الخطي بين الصاد والضاد 5%، ويمكننا من خلال ذلك أن نستنتج أن السبب المحتمل الأكثر لهذا الإبدال هو التقارب الصوتي منه التقارب الخطي.

وذلك لأن النوعين اللذين تحدثنا عنهما سابقا سواء الأكثر شيوعا أو الأقل شيوعا يوجد بين الحرفين اللذين وقع بينهما الإبدال الخطي تقارب في الرسم، لكن الإبدالات في النوع الأول والتي كان نسبة شيوعها كبيرة كان التقارب الصوتي بين حروفها كبيرا جدا، عكس التقارب الصوتي الموجود بين حروف النوع الثاني الذي كبيرا، فقليل من العرب أنفسهم من يفرق بين نطق الضاد والطاء، لكن الجميع يفرق بين الطاء والطاء، أو الصاد والضاد حين النطق بينهما، وكذلك فيما بين الدال والذال فأحيانا نقول الغداء بالذال عوض نقول الغداء بالذال، رغم أن الفرق في المعنى شاسع بين اللفظين، وفي اللهجات العربية في الغالب لا يعطون أهمية كبيرة للتفريق في النطق بين الدال والذال، لكن هذا لا يعني أننا نقول أن التقارب الخطي ليس له دور مطلقا في المساهمة في حدوث هذه الأخطاء، بل نجد في الإبدالات التي حدثت بين الحاء والحاء له دور كبير، وذلك لأن التقارب الصوتي بين هذين الحرفين ليس كبيرا جدا، كما الحال مع ما بين الطاء والضاد، أو ما بين الدال والذال رغم أنهما من نفس النوع الأول الأكثر شيوعا، ولكن هنا يبدو أن التقارب الخطي هو الذي كانت مساهمة أكبر في ارتفاع نسبة أخطاء هذا الإبدال بين الحاء والحاء من التقارب الصوتي.

فمتعلم اللغة العربية في هذه الحالة اجتمعت عليه ثلاثة عوامل تدفعه إلى الإبدال بين هذه الحروف خطيا؛ وهي التقارب في المخارج والصفات والرسم، والتقارب في الرسم، بالإضافة إلى عامل آخر مهم وهو عدم معرفة المتعلم لمعاني الكلمات التي يكتبها، باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية عنه، وكفاءته المعجمية لازلت ضعيفة في هذه اللغة الجديدة، وعليه تكون أسباب هذا النوع من الأخطاء الإملائية نعتي به الإبدال الصوتي الخطي أربعة أسباب محتملة وهي:

- التقارب في المخارج.
- التقارب في الصفات.
- التقارب في الرسم.
- عدم معرفة المعنى.

4. الإبدال العشوائي أو العرضي: وهو الإبدال الذي يكون بين حرفين متباعدين سواء من حيث الرسم أو المخرج أو الصفات، وهو إبدال عرضي يقع نادراً حين لا يسمع المتعلم الأصوات والحروف المكونة للكلمة، أو العبارة ولا يستطيع التمييز بينها عندما تسلم إليه كمدخلات سمعية، ومن أهم أنواعه ما يلي:

جدول رقم (58) يوضح تكرارات الأصناف الفرعية لأخطاء الإبدال العرضي

نوع الإبدال الخطي العرضي	التكرارات	نوع الإبدال الخطي العرضي	التكرارات
كتابة النون بدلا من اللام أو العكس	1	كتابة الغين بدلا من الظاء أو العكس	1
كتابة النون بدلا من الظاء أو العكس	2	كتابة الغين بدلا من الزاي أو العكس	1
كتابة النون بدلا من الدال أو العكس	1	كتابة الخاء بدلا من الفاء أو العكس	1
كتابة النون بدلا من الهمزة أو العكس	1	كتابة الصاد بدلا من الظاء أو العكس	2
كتابة الشين بدلا من الصاد أو العكس	1	كتابة الراء بدلا من الهاء أو العكس	1
كتابة الراء بدلا من الغين أو العكس	1	كتابة الراء بدلا من الصاد أو العكس	1
كتابة الراء بدلا من العين أو العكس	1	كتابة الدال بدلا من الراء أو العكس	1
كتابة الدال بلا من الجيم أو العكس	1	كتابة الجيم بدلا من الغين أو العكس	1
كتابة الهمزة بدلا من الثاء أو العكس	1	كتابة الياء بدلا من الهاء أو العكس	1
كتابة الهمزة بدلا من الياء أو العكس	7	كتابة الخاء بدلا من الياء أو العكس	1
كتابة العين بدلا من الياء أو العكس	2	كتابة الهاء بدلا من الدال أو العكس	1
كتابة الواو بدلا من الحاء أو العكس	1	كتابة الكاف بدلا من الخاء أو العكس	2
كتابة الثاء بدلا من الهاء أو العكس	1	كتابة الباء بدلا من اللام أو العكس	1
كتابة الخاء بدلا من الظاء أو العكس	1	كتابة التاء بدلا من اللام أو العكس	1
كتابة اللام بدلا من القاف أو العكس	1	كتابة الألف المدية بدلا من الياء	4
كتابة التاء بدلا من الهمزة أو العكس	1	كتابة الألف المدية بدلا من العين	2
كتابة الميم بدلا من الدال أو العكس	1		
المجموع		47	

وهذا الصنف من الأخطاء الإملائية المتعددة مثله مثل بقية الأصناف الثلاثة السابقة، فكل هذه الأصناف الأربعة من أخطاء الإبدال الكتابي سببها خطأ في مرحلة من مراحل الإدخال السمعي، سواء كان الخطأ في المرحلة الإنجازية الأولى، حين يقوم المعلم بإملاء الكلمات أو الفقرة قيد الاختبار، أو في المرحلة التي تليها وهي مرحلة تلقي المدخلات من طرف المتعلم، أو في المرحلة الإنجازية الثانية هذه المرة تكون من طرف المتعلم، حين يقوم بإعادة التلفظ الصامت للمدخلات الإملائية التي تلقاها قصد التأكد من كتابتها بشكل سليم، أو في المرحلة الإنتاجية

الرابعة وهي مرحلة الكتابة، والخطأ قد يكون سببه المعلم الذي لا يقوم أولاً بعدم مراعاة معدلات تسليم المدخلات¹ بما يتناسب مع كفاءة وقدرات متعلمي كل مستوى، ففي المستوى الأول أو الابتدائي يجب أن يكون معدل التسليم بطيئاً جداً، لأن المتعلم مازال حديث عهد بالعربية ولن يستطيع أن يستوعب المدخلات التي يكون معدل تسليمها سريعاً، ولا حتى التي معدل تسليمها متوسط.

ولهذا على المتعلم أن يراعي لكل مستوى معدل تسليم مدخلات خاص به، فالمستوى الأول يحتاج معدل تسليم بطيء وأحياناً بطيء جداً، أما المستوى الثاني فيحتاج معدل تسليم متوسط، والمستوى الثالث يحتاج معدل تسليم سريعاً، وأما مرحلة الماجستير فتحتاج مستوى أسرع من المستوى الثالث، والمعلم من جهة أخرى قد يقوم بإدغام بعض الحروف في بعضها، وأحياناً قد لا يعطي الحروف كل صفاتها فيرقق المفخم، ويفخم المرقق فعوض أن يسمع المتعلم طاء يسمع تاء أو العكس.

أما في المرحلة الثانية وهي مرحلة تلقي المدخلات المسموعة، هنا أيضاً قد تكون كفاءة السمع لدى المتعلم في اللغة العربية ضعيفة، مع عدم قدرته على التمييز بين الأصوات المتقاربة، خاصة الثنائيات التقابلية التي تكلمنا عنها سابقاً مثل: السين/الصاد، الدال/الضاد، التاء/الطاء، الذال/الظاء، وهنا قد يسمع سينا عوض صاد، أو العكس، أو ربما قد يسمع حرفاً مكان حرف آخر، حتى وإن كانا متباعدين صوتياً كما لاحظنا في الإبدال الخطي العرضي.

وقد تكون بعض هذه الأخطاء وقعت في المرحلة الثالثة، وهي مرحلة إعادة إنتاج المدخلات المسموعة صوتياً من طرف المتعلم، ولكن بطريقة التلفظ الداخلي الصامت، وفي هذه المرحلة بالذات قد يتلفظ المتعلم بالأصوات خاطئة، وهنا قد تتدخل عوامل خارجية مثل النقل من اللغة الأولى، فيتلفظ بالكاف مكان القاف وبالهَمْزة ياء أو العكس، أما في المرحلة الأخيرة وهي مرحلة المخرجات، أو الإنتاج الكتابي ففي هذه مرحلة تبرز الأخطاء الخطية البحتة، مثل أن يكتب مكان الخاء حاء أو جيماً، أو يكتب مكان الظاء ضاداً أو العكس، أو مكان الذال دالاً لأن هذه الأخطاء متعلقة حصراً بالكفاءة الإملائية للمتعلم.

5. إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث: هذا الصنف اصطلاحاً عليه اسم الأخطاء

الإملائية الصوتية الصرفية والمعجمية؛ لأن العوامل المساعدة على حدوثه هي عوامل صوتية وصرفية ومعجمية، فمثلاً في هذا الخطأ: **سعة/سعى**، كلمة "سعى" التي هي فعل ماضي معتل الآخر، كتبها المتعلم بتاء التأنيث ظناً منه أنها

¹ - مصطلح "معدلات تسليم المدخلات" مصطلح شائع في دراسات مجال اكتساب اللغة الثانية وقد تناولناه بشيء من التفصيل في الفصل النظري الأول.

اسم مؤنث مفرد، وفي هذه الحالة المتعلم لا يعرف القاعدة الصرفية التي تميز بين الاسم المؤنث والفعل الماضي المعتل الآخر، فالتعلم أخطأ في الكتابة لسبب صرفي ومعجمي، فمن الناحية المعجمية المتعلم لا يعرف معنى كلمة "سعى" بأنها تعني فعل البحث عن الشيء والسعي وراءه بجهد واجتهاد، وهو لو كان يعرف معناه المعجمي ومبناه الصرفي لأدرك أنه فعل وليس اسماً، ولما كتبه بتاء التأنيث المربوطة والتي تلحق عادة الأسماء المؤنثة، ومن جهة أخرى يمكننا اعتبار أن هذا الخطأ يعود لأسباب صوتية، فمن الناحية الصوتية لا يمكننا اعتبار أن المتعلم أخطأ صوتياً، لأنه سمع بشكل صحيح فهو لا يعرف المعنى المعجمي ولا المبنى الصرفي لكلمة "سعى".

فهو سمع بشكل سليم فلو كنا مثلاً مكان المتعلم، ولا نعرف معنى كلمة سعى، ولم نكن نميز إن كانت اسماً أو فعلاً، ونحن نعلم أن مدونة الإملاء التي أملت على متعلمي مراحل الليسانس الثلاث كانت عبارة عن مفردات متفرقة، وليس عبارة عن فقرة، فأنت إن كنت تحت هذه الشروط الثلاث: عدم معرفة معنى الكلمة ومبناها وأملت عليك كلمة مفردة، فأنت إما أن تكتب "سعى" بالألف المقصورة، وهذا في حالة معرفة أنها فعل أو عرفت معناها، وإما أن تكتبها بتاء مربوطة في حالة جهلك لمعناها وتظن أنها اسم مؤنث، لأنه صوتياً إذا كتبت "سعة" بتاء التأنيث أو "سعى" بالألف المقصورة فإنك تسمع الصوت نفسه، وتلفظ بها بنفس الكتلة الصوتية، خاصة في الكلمات منفردة خارج إطار الجملة حال الوقف عليها، فالتاء المربوطة في كلمة "سعة" لا تنطق حال الوقف، ونكتفي بالفتح الذي قبلها تماماً كما نلفظ بالفعل "سعى"، فالنطق واحد بين الكلمتين وإن كان الرسم مختلف، وما ينطبق على **سعة/سعى** ينطبق على بقية الأخطاء من صنفها في الجدول التالي:

جدول رقم (59) يمثل عينة من أخطاء إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
صَفَة	صَفَا	سَعَة	سَعَى	لَسِيمَة	لَاسِيمَا	حَتَّة	حَتَّى
أَذْنِيَة	الدُّنْيَا	الدُّنْيَة	الدُّنْيَا	صَعِيدَة	صَيِّدَا		

وما نلاحظه على أخطاء هذا الصنف أيضاً أنها تشترك في أن الحرف المبدل هو الصائت الطويل المفتوح، سواء كان برسمه الخطي الألف المدية كما هو في الأخطاء التالية: **صَفَا/ صَفَة، لَاسِيمَا/ لَسِيمَة، الدُّنْيَا/ الدُّنْيَة، صَيِّدَا/ صَعِيدَة**، أو برسمه الخطي الألف المقصورة كما هو في الأخطاء التالية: **سَعَى/ سَعَة، حَتَّى/ حَتَّة**، وهذا يدل على أن التقارب الصوتي بين الصائت الطويل المفتوح، سواء كان رسمه ألفاً مدياً، أو ألفاً مقصوراً، وبين تاء التأنيث حال الوقف عليها هو العامل المساعد الأول على حدوث هذه الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، هذا العامل تسنده العوامل الصرفية والمعجمية التي وضحناها سابقاً، وعليه تكون العوامل المحتملة لهذا الصنف هي ثلاثة:

. عامل صوتي: التقارب الصوتي بين الألف المدية والألف المقصورة وبين تاء التأنيث المربوطة حال الوقف عليها.

. عامل معجمي: عدم معرفة المتعلم لمعاني المفردات.

. عامل صرفي: عدم معرفة المتعلم لمباني المفردات.

6. خطأ "أل تعريف" كخطأ إملائي صوتي معجمي: وهو أن يقوم المتعلم بكتابة مكان "أل التعريف"

أحرفاً أخرى مثل الهمزة على الألف أو عينا أو همزة وصلية، والجدول التالي يبين أمثلة من هذا الصنف:

جدول رقم (60) يوضح أمثلة لأخطاء كتابة أل التعريف

الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه	الخطأ	صوابه
أَلْبُوابُ	أَبْوَابُ	لَا سَرَرُ	الصَّغَار	أَدِينَا	الدُّنْيَا	إِل تَحْدَ	تَحَذَ
الَامَتُ	عَلَامَةٌ	إِلَّتْ	إِنَّ	إِلَنَّ	أَنَّ	أَدْنَا	الدُّنْيَا
التَّحَذَ	اتَّحَذَ	الْأَلَّةُ	عَلَامَةٌ	أَدْنَا	الدُّنْيَا	أَسْغَارُ	الصَّغَار
التَّحَذَ	اتَّحَذَ	أَدْنَا	الدُّنْيَا	أَصْغَرُ	الصَّغَار	أَصْغَر	الصَّغَار
التَّحَذَ	اتَّحَذَ	الْلَمَّةُ	عَلَامَةٌ	أَلَنَّ	إِنَّ	إِلَنَّ	أَنَّ
أَدْنَا	الدُّنْيَا	الْعَمَت	عَلَامَةٌ	التَّخَ ذَ	اتَّحَذَ	أَدْنِيَّة	الدُّنْيَا
أَنَاتِجُ	النَّاتِجُ	أَدْنِيَّة	الدُّنْيَا	البَوْبُ	أَبْوَابُ	التَّحْدَ	تَحَذَ
الْأَمَّةُ	عَلَامَةٌ	التَّحْدَ	اتَّحَذَ	أَنَاتِج	النَّاتِجُ	أَدْتَا	الدُّنْيَا
*نَاس	النَّاسُ	وَأَدْنِيَّة	وَالدُّنْيَا	أَنَس	النَّاسُ	إَطِيَّت	الطَّيْبَةُ

وسنحاول تحديد أسباب حدوث هذا الصنف من الأخطاء انطلاقاً من تحليلنا لعينات أخطاء المتعلمين أنفسهم،

ونحن لو أمعنا النظر جيداً في هاته الأخطاء لوجدناها عبارة عن إبدالات صوتية تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي:

1- إبدال أل التعريف همزة قطعية أو العكس: ومن أمثلته الأخطاء الآتية: أَبْوَابُ / أَلْبُوابُ، إِنَّ / إِلَّتْ،

الدُّنْيَا / أَدْنَا، النَّاتِجُ / أَنَاتِجُ، الدُّنْيَا، أَدْنِيَّة، والدُّنْيَا، وأَدْنِيَّة، أَنْ / إِلَنَّ، الدُّنْيَا أَدْنَا، /، الصَّغَار / أَصْغَرُ، إِنَّ / أَلَنَّ،

النَّاتِجُ / أَنَاتِجُ، النَّاسُ / أَنَس، الصَّغَار / أَصْغَارُ، الدُّنْيَا / أَدْنِيَّة، الدُّنْيَا / أَدْتَا، الطَّيْبَةُ / إِطِيَّت، وهذا النوع هو

الغالب في أخطاء هذا الصنف، ولو أردنا أن نبحت عن أسباب كتابة الهمزة القطعية مكان أل التعريف، فسنبداً

أولاً بالأسباب الصوتية، حيث يبدو أن هناك تقارب صوتي كبير بين نطق الهمزة القطعية في أول الكلمة، ونطق أل

التعريف، وربما هذا التقارب لا يبدو واضحاً للناطقين باللغة العربية، لكنه بالنسبة للناطقين بغيرها وخاصة إذا كانوا

متعلمين مبتدئين، فهو يشكل التباساً كبيراً لديهم خاصة في حال تلقي مدخلات مسموعة.

فمثلا في كلمة "وَالدُّنْيَا" والتي كُتِبَتْ خطأ "وَأُدُنْيَا"، لا يمكن للمتعلم العربية كلغة ثانية أن يميز بين الصوت الذي يسمعه في أول الكلمة أهو "أل" التعريف أو همزة مفتوحة، فنحن مثلا لو كتبنا همزة مفتوحة مكان أل التعريف ثم قرأنا فسنقرأ بنفس الصوت، وسنسمع الكتلة الصوتية نفسها، كما لو كتبنا أل التعريف كما هو متعارف عليه، وهنا الشيء الوحيد الذي يوجهنا للكتابة الصحيحة وهي كتابة أل التعريف الشمسية عوض الهمزة القطعية المفتوحة، هما شيان نابعان من كفاءتنا القوية في اللغة العربية باعتبارنا ناطقين أصليين، أو ناطقين غير أصليين ولكن كفاءتنا في العربية كبيرة.

هذان العاملان هما معرفتنا المعجمية والدالية التي تُوجِّهنا بأن نكتب كلمة "وَالدُّنْيَا" بأل التعريف الشمسية عوض الهمزة القطعية المفتوحة من خلال معرفتنا معنى كلمة "الدنيا"، وهذا يعني أنه كلما زادت معرفة المتعلم وعظم رصيده من المفردات قلت أخطاؤه الإملائية، ومعرفة المفردات حتما سيمر عبر معرفة دلالتها ومعانيها، وكلما قل رصيده المعجمي من المفردات في لغة مقصودة بالاكتساب زادت أخطاؤه الإملائية، وهذا أيضا له علاقة مع التقارب الصوتي بين "أل" التعريف والهمزة القطعية المفتوحة، والتي يقع بينهما التباس كبير لدى المتعلم الإيطالي للغة العربية فالكفاءة المعجمية لدى المتعلم ومعرفة للمفردات ومعانيها تلعب دورا هاما في فك هذا الالتباس، ومعرفة المعني لها دور أساسي في كتابة الكلمات صحيحة.

وهناك ملاحظة هامة وهي أنه في جميع الأخطاء التي كتبت فيها "أل" التعريف همزة قطعية كانت لام "أل" شمسية، والتي يكون الحرف الذي بعدها مشددا وهو ما نجده في الأمثلة التالية: **الدُّنْيَا/أَدْنَا، النَّاتِجُ/أَنَاتِجُ، الدُّنْيَا، أَدْنِيَّة، والدُّنْيَا، وأُدْنِيَّة، الدُّنْيَا أَدْنَا، الصَّغَارُ/أَصْغَرُ، النَّاتِجُ/أَنَاتِجُ، النَّاسُ/أَنَس، الصَّغَارُ/أَسْغَارُو، الدُّنْيَا/أَدْنِيَّة، الدُّنْيَا/أَدْتَا، الطَّيْبَةُ/إِطَيْت، واللام الشمسية في "أل" التعريف لا تنطق وإنما تنطق الهمزة وحدها، عكس اللام القمرية فهي تنطق مع همزة أل التعريف، وهذا ما أوهم المتعلم الإيطالي الذي لا يعرف معنى الكلمات بأنها همزة قطعية، وليس أل التعريف لأنه لا يسمع لاما معها، وهو ما يثبت أن جميع الأخطاء التي كتب فيها المتعلم الإيطالي همزة قطعية مكان أل التعريف هي لاما شمسية وليست لاما قمرية.**

وما يدعم ذلك الالتباس الذي يقع دائما بين الهمزة القطعية، وأل التعريف التي لامها شمسية حصرا؛ هو أنه هناك كلمات لا تحتوي على أل التعريف لكن المتعلم أضاف لها أل التعريف، لا لشيء إلا لأنها تشترك مع أل التعريف الشمسية في أنه بعد الهمزة مباشرة يأتي الحرف المشدد مثل ما نجده في هذه الأخطاء: **إِنِّ/إِلْت، أُنِّ/إِلْن، فهذه الأداة كتبها المتعلم بأل التعريف لا لشيء إلا لأنها تشابه جدا من حيث النطق مع الكلمات التي تبدأ بأل التعريف الشمسية، فنحن في هذه الكلمات نتلفظ بهمزة أل التعريف الشمسية، ثم مباشرة نتلفظ بالحرف المشدد الذي يأتي بعد أل التعريف، دون أن نتلفظ بلام أل الشمسية، وهو ما ينطبق على الأداة "إِنِّ" أو "أُنِّ"، فنحن**

تتلفظ بالهمزة ثم مباشرة تتلفظ بالنون المشددة التي تأتي بعدها، وهو ما يؤكد على أن المتعلم أحيانا حين يتلقى مُدخلات مسموعة يعتبر أَل التعريف الشمسية همزة قطعية كما يسمع، وعليه تكون العوامل المساعدة على هذا الخطأ ثلاثة عوامل:

- التقارب الصوتي بين أَل التعريف الشمسية والهمزة القطعية في أول الكلمة حال التلفظ بهما.
- عدم معرفة المتعلم للمعنى وضعف كفاءته المعجمية.

2- إبدال أَل التعريف همزة وصلية أو العكس: ومن أمثله الأخطاء الآتية: **اتَّخَذَ/ اتَّخَذَ/ اتَّخَذَ/ اتَّخَذَ**، **اتَّخَذَ/ إِلَّ تَحْدَ، اتَّخَذَ/ اتَّخَذَ**، هذا الصنف من الأخطاء لم تكن نسبة وروده كبيرة وتكرر في كلمة "اتَّخَذَ" حصرا، وهنا المتعلم قام بكتابة الهمزة الوصلية أَل للتعريف، وهو بذلك وقع عليه التباس حين تلقى مدخلات مسموعة، فظن أن الكلمة التي سمعها هي اسم معرف، وهذا نابع من عدم معرفته لمعنى كلمة "اتَّخَذَ"، فظن أنها اسم معرف وليست فعلا، وربما ما ساعد على هذا الالتباس بالإضافة إلى جهله للمعنى، هو التقارب الصوتي بين همزة الألف الوصلية وأَل التعريف حين التلفظ بهما.

فنحن لو لم نكن نعرف معنى "اتَّخَذَ"، وتلقينا مدخلات مسموعة من خلال الإملاء، فلن نستطيع أن نُميِّز إن كانت هذه الكلمة فعلا أو اسما معرفا؛ لأننا لا نعرف معناها أولا؛ لأنه غير محفوظ في ذاكرتنا المركزية، وربما يكون قد مر في الذكر العاملة¹ لكنه لم يتحول إلى الذاكرة المركزية كاستيعاب intake، وقامت العمليات الداخلية بدفعه كأخطاء ereur علقت بجهاز التصفية الانفعالي، وعندما يكون المتعلم في هذه الحالة جاهلا بمعنى هذه الكلمة وذلك لضعف كفاءته المعجمية في اللغة الجديدة، فيحاول بعدها أن يكتب ما يسمع، وهنا سيلعب التقارب الصوتي بين الألف الوصلية و"أَل" التعريف دورا هاما في تشكل هذا الخطأ، فإذا كانت معرفة المتعلم المعجمية جيدة وأدرك معنى الكلمة فحتما سيكتبها بالألف الوصلية، لأنه يعرف أنها فعل، وفي حالة جهله لمعناها فإنه سيكتب ما يسمع، وهنا من المحتمل أنه سيكتبها بأَل التعريف، لأنه يعتقد أنه سمع اسما معرفا.

وعليه فالعوامل المساعدة على حدوث الخطأ هي نفسها عوامل الصنف السابق وهي كالآتي:

- التقارب الصوتي بين أَل التعريف الشمسية والألف الوصلية حال التلفظ بهما.
- عدم معرفة المتعلم للمعنى وضعف كفاءته المعجمية.

3- إبدال أَل التعريف عينا أو العكس: ومن أمثله الأخطاء الآتية: **عَلَّامَةٌ/ عَلَّامَةٌ، عَلَّامَةٌ/ عَلَّامَةٌ**، **عَلَّامَةٌ/ عَلَّامَةٌ**، **عَلَّامَةٌ/ عَلَّامَةٌ**، **عَلَّامَةٌ/ عَلَّامَةٌ**، في هذا الخطأ ربما تكون عوامل حدوثه هي نفسها عوامل الصنفين السابقين مع تدخل عامل إضافي آخر مساعد، وهو دخول عادات صوتية نطقية يتميَّز بها تلفظ المتعلم الإيطالي للغة العربية

¹ - الذاكرة العاملة والذاكرة المركزية مصطلحان تحدثنا عنهما في الفصل النظري الأول.

لصوت العين؛ فهو ينطقها عادة كهزمة قطعية خاصة في أول الكلمة، ونحن قلنا سابقاً أثناء تحليلنا للأخطاء الصوتية أن المتعلم الإيطالي يبدل العين همزة قطعية أو يحذفها لصعوبة التلفظ بها، لأنه يعرف الهمزة في لغته الأم ومتعود على التلفظ بها، ولكن في حالة واحدة فقط، وهي في أول الكلمة، وقد قمنا بتفصيل ذلك جيداً في الدراسة الميدانية للأخطاء الصوتية في الفصل الثالث.

وفي هذا الصنف من الأخطاء المعلم حين تلقى مدخلات مسموعة عن طريق الإملاء، قام بإعادة التلفظ الداخلي بكلمة "عَلَامَةٌ"، وفي هذه المرحلة من إعادة الإنتاج الصوتي الذاتي لهاته الكلمة تدخلت العادة الصوتية فنطق العين همزة قطعية، وذلك للصعوبة التي يجدها في التلفظ بصوت العين، وبعد أن يتلفظ المتعلم بالعين همزة قطعية تتدخل العوامل الأخرى المساعدة على حدوث هذا الخطأ في هذه الأصناف؛ وهي **جهل المتعلم للمعني والتقارب الصوتي** بين الهمزة القطعية و"أل التعريف"، فيجري على العين وما جرى على الهمزة والألف الوصلية، وعلية تكون العوامل المساعدة على حدوث هذا الصنف من الأخطاء هي ثلاثة بإضافة عامل العادة التلفظية:

- العادة التلفظية لنطق المتعلمين الإيطاليين للعين همزة قطعية في أول الكلمة.
- التقارب الصوتي بين أل التعريف الشمسية والهمزة القطعية حال التلفظ بيها.
- عدم معرفة المتعلم للمعنى وضعف كفاءته المعجمية.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد رحلة شاقة وطويلة قضيناها مع متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، وفي جامعة الدولية للغات والاتصال بمدينة ميلانو بدولة إيطاليا، حيث استقبلنا المشرفون على هاته الجامعة الراقية من إداريين وأساتذة ومتعلمين، ويسروا لنا جميع الصعاب، فأصبح ما كنا نظنه صعبا سهلا ميسرا؛ حيث تمكنا من خلال هذه الرحلة العلمية والبحثية من تتبع مسارات تدريس اللغة العربية في هذا البلد الجميل والطيب أهله، كلغة أجنبية أو ثانية، وهي التي لم تعد أجنبية في هذا البلد بعدما أصبحت تدرس تقريبا في جميع جامعاته، سواء كلغة ثالثة أو في بعض الأحيان كلغة ثانية، حيث أخذت مكانة بعض اللغات الأوروبية العريقة كالإسبانية والفرنسية، كما هو حاصل في الجامعة الدولية للغات والاتصال في ميلانو، حيث تدرس اللغة العربية كلغة ثانية بعد الإنجليزية مباشرة.

وبعد تتبعنا لمسارات تدريس اللغة العربية في هذا البلد، وتفحصنا للمناهج المتبعة في تدريسها، وهنا نقصد به "الإطار الأوروبي المشترك للتدريس اللغات الأجنبية"، واستقراءنا لمدى مواءمة هذا المنهج لتدريس اللغة العربية المتفردة بخصائصها عن بقية اللغات الأوروبية، والتي وُضع هذا المنهج من أجلها أساسا، ثم طُبّق لاحقا على اللغة العربية، وبعد أن قمنا بدراستين ميدانيتين إحداهما على الأخطاء الصوتية مستعينين في ذلك بالتسجيلات الصوتية للإنتاج الصوتي لمتعلمي العربية من الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM في ميلانو، وبمسودات الإملاء بالنسبة للأخطاء الإملائية، وبعد وصفنا وتحليلنا لهذه الأصناف من الأخطاء توصلنا إلى بعض النتائج والتوصيات من خلال هذه الدراسة :

النتائج:

- يعد مجال اكتساب اللغة الثانية مجالا مهما من مجالات اللسانيات التطبيقية، وقد تقدمت فيه البحوث عند الأمم الأخرى بخلاف العرب، والذي لا تزال الدراسات فيه شحيحة جدا، ولا يستطيع أي دارس مبتدئ في هذا المجال أن يعتمد على المصادر العربية للانطلاق في بحث في هذا المجال، وهو الإشكال الذي وقعنا فيه نحن من خلال هذه الدراسة، فلجأنا إلى الترجمة لمختلف المفاهيم النظرية التي نحتاجهما لدرستنا هذا الموضوع، الذي يدخل في إطار هذا المجال - اكتساب اللغة الثانية SLA -، وهو الشيء الذي انتبه إليه مؤخرا بعض الباحثين العرب فقاموا مثلا بترجمة كتاب "المصطلحات المفاتيح في مجال اكتساب اللغة الثانية" لصاحبيه بيل فانباتن وأليساندرو جي بيناتي Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati, Key Terms In Second Language Acquisition.

- تظهر بعض التناقضات من خلال تطبيق إرشادات وتوجيهات الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية على تدريس اللغة العربية، لأن هذا المنهج يدعو إلى التركيز على الجانب التواصل المنطوق من اللغة المراد تعلمها، في مقابل الجانب المعياري المكتوب، وفي حال اللغة العربية نجد أنفسها أمام تحديات كبيرة في حال اتباع توصيات

هذا المنهج في تدريس اللغة العربية، وذلك يعود للتباين اللغوي الكبير الموجود في المجتمعات العربية بين كلا النوعين، فالنوع المعياري المكتوب أو ما يسمى بالعربية المعيارية (الفصحى)، مستخدم في الجهات الرسمية والنخبوية فقط. والنوع التواصلية المنطوق الذي يسمى بالعربية العامية، مستخدم بصفة غالبية في الأوساط الاجتماعية والشعبية، وهو النوع المسيطر في العملية التواصلية، وإذا اتبعنا توجيهات الإطار الأوروبي المشترك فإننا سندرس النوع الثاني، وهو العربية العامية، ولو سلمنا أننا سندرس هذا النوع فبأي طريقة سنكتبه وأي قواعد سندرسه بها، كما أن اللهجات العربية كثيرة ومتنوعة، فأأي لهجة سندرس.

ولهذا وجد الإيطاليون صعوبة كبيرة في تطبيق توصيات هذا الإطار في تعليم اللغة العربية، فراحوا يجتهدون في التوفيق بين إرشادات هذا الإطار وخصائص اللغة العربية وتنوعاتها العامية، فوجدناهم يُدرسون العربية العامية إلى جانب العربية الفصحى، وهذا ما أوقع المتعلم في لبس كبير فزادت أخطأه، فصار ينطق بدلا من القاف همزة قطعية متأثرا باللهجة المصرية، أو الشامية التي يتعلمها إلى جانب العربية الفصحى.

والنتيجة التي وصلنا إليها في هذا الجانب، أنه ليست جميع إرشادات وتوجيهات الإطار الأوروبي لا تصلح لتدريس العربية أو تتناقض مع خصائصها ومميزاتها، بل يمكن الاستفادة من توجيهات هذا الإطار في تطوير تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل حتى للناطقين بها، لكن بشرط إجراء بعض التحسينات والتعديلات بما يتناسب أولا مع خصائص اللغة العربية، وثانيا بما يراعي المطالبات البراغمية للأوروبيين كأهداف من تعليم اللغة العربية لأبنائهم، مع مراعاة كذلك الإطار السليم والنقي المميز للغة العربية الفصحى، لأنه هو العامل الوحيد الذي سيحافظ على جودة واستمرارية هذه اللغة في الوجود.

وفيما يخص الوضعية التعليمية للغة العربية في دولة إيطاليا، فقد وصلنا إلى نتيجة مهمة وهي أن تدريس اللغة العربية صار موجودا تقريبا في جميع الجامعات الإيطالية، وهي تُدرس كلغة أجنبية ثالثة بعد الإنجليزية وإحدى اللغات الأوروبية، وفي جامعات أخرى احتلت المرتبة الثانية بعد اللغة الإنجليزية مباشرة، وهو ما يدل على الانتشار الواسع لتدريس اللغة العربية في إيطاليا، والمكانة المرموقة التي صارت تحظى بها، حتى أن شغل الإيطاليين باللغة العربية دفعهم لكتابة الوشم الذي يضعونه على أجسادهم باللغة العربية.

ومن أهم ما توصلنا إليه أيضا من خلال الدراسة الميدانية التي أجريناها على الأخطاء الصوتية، والأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية في جامعة الدولية للغات والاتصال IULM مايلي:

- من بين هذه الأخطاء ما يعود إلى التداخل اللغوي والنقل من نظام لغة المتعلم الأولى (الإيطالية) إلى نظام اللغة الثانية (العربية)، وقد يشمل هذا النظام الصوتي بصفة كبيرة، كما أنه يشمل أيضا نظام الكتابة ولكن بصفة أقل.

- هناك من الأخطاء ما يعود إلى النظام الصوتي للغة العربية، مثل صعوبة التلفظ ببعض الأصوات العربية بالنسبة للمتعلمين كالأصوات الحلقية مثل الحاء والحاء والهاء والهمزة، ومنه ما يعود إلى نظام الكتابة الخاص باللغة العربية بالنسبة للأخطاء الإملائية، مثل التقارب الخطي بين الحروف العربية على نحو ما نجده ما بين

- الخاء والحاء والجلء، أو الباء والتاء، أو الطاء والظاء والضاد، فظاهرة التقارب الخطي موجودة كثيرا في الرسم العربي، وتُسبب كثيرا من الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- هناك من الأخطاء الإملائية ما قد يكون مصدرها صوتيا أو خطيا أو صرفيا أو معجميا، وأحيانا قد يكون مصدرها مشترك بين عاملين أو أكثر من هذه الأربعة.
- الأصوات التي تكون موجودة في اللغة العربية وموجودة في اللغة الإيطالية، قلّ ما يخطأ فيها المتعلمون الإيطاليون، بعكس الأصوات العربية غير موجودة في اللغة الإيطالية، فمعظم الأخطاء خاصة الصوتية كانت في تلك الأصوات مثل الأصوات الحلقية وصوت القاف والضاد.
- بعض الأخطاء خاصة الصوتية منها تعود إلى التداخل، ولكن ليس بين اللغة العربية المستهدفة بالتعلم واللغة الإيطالية كلغة أم، بل بين اللغة العربية الفصيحة وبين إحدى لهجاتها التي تدرس بالتوازي معها.

التوصيات:

- من أهم التوصيات التي يمكن اقتراحها من خلال نتائج هذا البحث ما يلي:
- يمكن تدريس اللهجات العربية إلى جانب اللغة الفصحى، ولكن ليس في المراحل الأولى لبداية التعلم، حيث قد يكون ذلك في مراحل متقدمة، بعد أن يتمكن المتعلم من تكوين قاعدة صلبة في اللغة الفصحى، لأن تدريسها ابتداء من المراحل الأولى سيكون له نتائج سلبية على تدرسه، فهو سيكتسب مزيجا لغويا هجينا ويصبح لا يفرق بين ما هو فصيح وما هو لهجة، فتكثر أخطائه وزلاته.
- يوصى أثناء تقديم المدخلات التي تتضمن الثنائيات المتقاربة في العربية، سواء المتقاربة صوتيا أو خطيا التركيز على إبراز الفروق الدقيقة بين هذه الثنائيات المتقاربة، لإكساب المتعلمين أدوات التفريق بينها صوتيا أو خطيا، للحد من الأخطاء التي مصدرها الالتباس الحاصل بسبب هذا التقارب في الصوت أو الرسم أو بهما معا، فالنسبة الأكبر من الأخطاء سواء الصوتية أو الإملائية سببها هذا التقارب، والذي يسبب الإبدال بينها.
- يوصى بالاستفادة من تقنيات وإرشادات الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية في النهوض بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحتى للناطقين بها، فأأسسه المبنية على المنهج البراغماتي التواصلية الذي يشجع على إكساب المتعلمين لغة تواصلية تمكنهم من استخدامها في سياقات تواصلية حقيقية.



قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع المؤلفة بالعربية.

I. الكتب

- 1 إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة، 1975.
- 2 أحمد المختار دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، سنة 1997.
- 3 أحمد حسن، أساسيات تعليم الإملاء، طبعة الثانية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1973م.
- 4 باستي م لايتباون، ونينا سبادا، علي علي أحمد شعبان، كيف نتعلم اللغات، الأولى، سنة 2014، المركز القومي للترجمة، القاهرة مصر.
- 5 بشير العبيدي وآخرون، أبحاث في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، 2020، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- 6 تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة السادسة، 2009.
- 7 خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجزء الأول، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2021.
- 8 خالد أبو عمشة وآخرون، تطبيقات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، الجزء الأول، 2022، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 9 سعد علي زائر، عهد سامي هاشم، وسن عباس هاشم، الإملاء العربي مشكلاته قواعده طرائق تدريسه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
- 10 كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، سنة 2000.
- 11 محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2003.

ثانياً. المراجع المؤلفة باللغة الإنجليزية

I. الكتب

1. Anna Wentlent, A Guidebook For The International Phonetic Alphabet, 2014 By Alfred Music P.O. Box 10003 Van Nuys, CA 91410-0003. Printed In USA.
2. Bill Vanpatten And Alessandro G. Benati, Key Terms In Second Language Acquisitionn, Continuum International Publishing Group, The Tower Building 80 Maiden Lane 11 York Road Suite 704, London Se1 7nx New York Ny 10038, 2010.
3. Bill Vanpatten And Jessica Williams, Theories In Second Language Acquisition An Introduction , Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published



2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.

4. Carl James, *Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis*, Published 2013 by Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA.
5. Council Of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
6. Eli Hinkel, *Error Analysis, Framing The Issue*, The TESOL Encyclopedia Of English Language Teaching, First Edition. Edited By John I. Lontas (Project Editor: Margo Dellicarpini). © 2018 John Wiley & Sons, Inc. Published 2018 By John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.Eelt0058.
7. Gass, Susan M.; Selinker, Larry, *Second Language Acquisition : An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Second Edition, 2000.
8. Gass, Susan M.; Selinker, Larry, *Second Language Acquisitionn : An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Second Edition, 2000.
9. H. Douglas Brown, *Principles Of Language Learning And Teaching*, Fifth Edition, By Pearson Education, 10 Bank Street. White Plains, NY 10606, 2006, San Francisco State University, Primed M The United States of America.
10. Jane Wightwick And Mahmoud Gaafar, *Colloquial Arabic Of Egypt The Complete Course For Beginners*, New Edition , Routledge, London And New York.
11. Julian Edge. *Mistake And Correction*. Logman Keys To Language Teaching, London, 1989.
12. Kathleen Bardovi-Harlig, *Theories In Second Language Acquisition An Introduction*, Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published 2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
13. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Lourdes Ortega, *Second Language Acquisitionn, Understanding Language Series*, Series Editors: Bernard Comrie And Greville Corbett, Published 2013 By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY, 10017, Usa.
15. Lourdes Ortega, *Understanding Second Language Acquisitionn*, Published By Routledge, New York, Usa, 2013.
16. Lydia White, *Theories In Second Language Acquisition An Introduction*, Edited By Bill Vanpatten And Jessica Williams, Michigan State University And University Of Illinois At Chicago, Second Edition, This Edition First Published 2015 By Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and By Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
17. Manuela E.B. Giolfo , Federico Salvaggio, *Mastering Arabic Variation A Common European Framework Of Reference Integrated Model*, Aracne Editrice, Gioacchino Onorati Editore S.R.L. Unipersonale, Via Vittorio Veneto, 20 00020 Canterano (Rm), 1st Edition: March 2018.
18. Mohammad Hossein Keshavarz, *Contrastive Analysis And Error Analysis*, New Edition, 2011, RAHNAMA PRESS, Telran, Iran.

- 
19. Muriel Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge CB2 2RU, UK, First Published In Print Format 2005.
 20. Rebekah Rast, *Foreign Language Input: Initial Processing, Second Language Acquisition*: 28, Multilingual Matters Ltd, UK: Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon BS21 7HH, 2008, Printed And Bound In Great Britain By The Cromwell Press Ltd.
 21. Rebekah Rast, *Foreign Language Input: Initial Processing, Second Language Acquisition*: 28, Multilingual Matters Ltd, UK: Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon BS21 7HH, 2008, Printed And Bound In Great Britain By The Cromwell Press Ltd.
 22. Robert D. Borsley, *Syntactic Theory A Unified Approach*, Second Edition, 2003, By Arnold, A Member Of The Hodder Headline Group, 338 Huston Road, London NW1 3BH.
 23. Robert Dekeyser And Raquel Criado *Automatization, Skill Acquisition, and Practice in Second Language Acquisition*, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Published 2013 by Blackwell Publishing.
 24. Rod Ellis, *Learning A Second Language Through Interaction*, Volume 17, University Of Auckland, 1999, John Benjamins Publishing Co. • P.O.Box 75577 • 1070 Amsterdam • the Netherlands, John Benjamins North America • P.O.Box 27519 • Philadelphia Pa 19118-0519 • USA.
 25. Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp And Hayo Reinders, *Implicit And Explicit Knowledge In Second Language Learning, Testing And Teaching, Second Language Acquisition*. Series Editor: David Singleton, 2009, Printed And Bound In Great Britain By Short Run Press Ltd.
 26. Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Second Edition, Oxford University Press, 2015, Oxford, OX2 6DP, United Kingdom.
 27. Stephen D Krashen, *Principles And Practice In Second Language Acquisition* First Printed Edition 1982 By Pergamon Press Inc Print Edition ISBN 0-08-028628-3, First Internet Edition July 2009.
 28. Stephen D Krashen (1981), *Second Language Acquisition And Second Language Learning*, University of Southern California, First printed edition 1981 by Pergamon Press Inc.
 29. Williams, Bill Vanpatten and Jessica, *Theories In Second Language Acquisition An Introduction*, Second Edition, Routledge, 711 Third Avenue, New York, NY 10017 New York, 2015.
 30. Zoltán Dörnyei, *The Psychology Of The Language Learner individual Differences In Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers 10 Industrial Avenue Mahwah, New Jersey 07430, This Edition Published In The Taylor & Francis E-Library, 2008.

1. Björn Hammarberg, The Insufficiency Of Error Analysis, *Iral*, Vol. Xii/3, August 1974.
2. Charles A. Ferguson ,(1959) Diglossia, *WORD*, 15:2, 325-340, DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702, : Published online: 04 Dec 2015.
3. Corder, Pit. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*,S,161-170.
4. Dayan Liu, A Critical Review Of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments *Journal Of Education And Human Development*, December 2015, Vol. 4, No. 4.
5. Eva Dam Jensen And Thora Vinther, Exact Repetition As Input Enhancement In Second Language Acquisition, *Language Learning*, Volume: 53:3, September 2003, Pp. 373–428.
6. H. Hulstijn, *Language Proiciency In Native And Non-Native Speakers Heory And Research*, University Of Amsterdam, John Benjamins Publishing Co. · P.O. Box 36224 · 1020 Me Amsterdam · The Netherlands, John Benjamins North America, P.O. Box 27519, Philadelphia Pa 19118-0519, Usa, 2015, Volume 41.
7. Hatch, E. (1983) Simplified input and second language Acquisition. In R.W.Andersen (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, (pp. 64-88).
8. Heidi C.Dulay And Marina K. Burt, Errors And Strategies In Child Second Language Acquisition, *Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 2 (Jun,1974).
9. Helmut Zobl, Markedness And The Projection Problem, *Language Learning*, Vol. 33, No. 3.
10. Ibrahim Abukhattala, Krashen's Five Proposals On Language Learning: Are They Valid Inlibyan Efl Classes, *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 1; 2013, Published By Canadian Center Of Science And EducationJan.
11. Jin Chen¹ , Jianghao Lin² & Lin Jiang³, Corrective Feedback In SLA: Theoretical Relevance And Empirical Research, *English Language Teaching*; Vol. 9, Published By Canadian Center Of Science And Education.
12. Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L.-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Mac Whinney, Bates, and Kliegl, Cue Validity and Sentence Interpretation in English, German and Italian, *Jrounal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 127-150, 1984.
14. Madeline Ehrman; Rebecca Oxford, R. L. (1990). Adult Language Learning Styles And Strategies In An Intensive Training Setting *The Modern Language Journal*, Vol. 74, No. 3. (Autumn, 1990).
15. Madeline Ehrman; Rebecca Oxford, R. L. (1990). Adult Language Learning Styles And Strategies In An Intensive Training Setting *The Modern Language Journal*, Vol. 74, No. 3. (Autumn, 1990), P311-327.
16. Martin Putz And Laura Sicola, *Cognitive Processing In Second Language Acquisition, Inside The Learner's Mind*, Volume 13, 2010, John Benjamins Publishing Company John Benjamins Publishing Co. · P.O. Box 36224 · 1020 Me Amsterdam · The Netherlands.
17. Michael sharwood smith, Input enhance mentinin structed SLA, ssu, 15.165-179. Printed in the uniled states of America, 1993, Cambridge university press.
18. Nemser,W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9,115.

- 
19. Richard Schmidt, Awareness And Second Language Acquisition, Annual Review of Applied Linguistics (1993) 13, 206-226. Printed in the USA, Cambridge University Press 0267-1905/93.
 20. Robert Bley-Vroman, The Evolving Context Of The Fundamental Difference Hypothesis, 2009 Cambridge University Press 0272-2631/09, Ssla, 31, 175–198, Printed In The United States Of America. Doi:10.1017/S0272263109090275.
 21. S. P. Corder, Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, Language Teaching / Volume 8 / Issue 04 / October 1975, PP 201–218.
 22. S. P. Corder, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, IRAL, VOL. IX/2, MAY 1971.
 23. S.P.Corder, Error Analysis, Interlanguage And Second Language Acquisition, Language Teaching / Volume 8 / Issue 04 / October 1975, PP 201 – 218.
 24. S.P.Corder, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, IRAL, VOL. IX/2, MAY 1971.
 25. Selinker, Larry, Interlanguage , Iral; International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching, Vol. X/3 August(1972) P.209-235.
 26. Susan Gass And Alison Mackey, Input, Interaction And Output An Overview, Michigan State University /Georgetown University, Journal: AILA Review, Volume:19, Year:2006, AILA Review 19 (2006), Issn 1461–0213 / E-Issn 1570–5595 © John Benjamins Publishing Company.
 27. Susan M. Gass And Larry Selinker, Language Transfer In Language Learning, Language Acquisition and language disorders, ISSN 0925-0123; v. 5, 1992, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.
 28. Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL Quarterly, Vol. 8, No. 2 (Jun., 1974).
 29. Woidich Manfred, Teaching Arabic At The Universiteit Van Amsterdam, Colloquial Irst, Idioma, 19, 2007, P75–95.

ثالثا: المراجع باللغة الإيطالية

1. الكتب

1. Annamaria Ventura, Olivier Durand, La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemie proposte, Didattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative, Università Degli Studi Roma Tre Dipartimento Di Lingue, Letterature E Culture Straniere , Edizioni: Roma Tre-Press ,Roma, Marzo 2018.
2. Giuliano Lancioni, Insegnamento Dell'arabo E Certiicazione, Didattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative, Università Degli Studi Roma Tre Dipartimento Di Lingue, Letterature E Culture Straniere, Edizioni: Roma Tre Press, Roma, Marzo 2018.

2. رسائل الماجستير

- 1- Lisa Borghini, Lingua E Ideologia : Il Caso Della Lingua Araba, Relatore: Manuela Elisa Bibiana Giolfo , Tesi Di Laurea, Anno Accademico 2016/2017, Università Degli Studi Di Genova, Scuola Di Scienze Umanistiche, Dipartimento Di Lingue E Culture Moderne.

3. المجلات والدوريات

1. Cristina Solimando, Il ruolo del CMC (Computer Mediated Communication) nell'insegnamento della lingua araba :il MSA come lingua franca, didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative 56-70.
2. Francesca Della Puppa, Lingua araba a scuola: nuove prospettive glottodidattiche, La didattica delle lingue nel nuovo millennio, 429-440, 2018, DOI 10.14277 / 6969-227-7 / SR-13-26.

رابعاً: المراجع باللغة الفرنسية:

1. الكتب:

1. Robert Tapiéro, Manuel Darabe Algérien Moderne, 3eme Edition, 2002, Klincksieck, Paris, France.



الملحقات



مسودات اختبار الإنتاج الإملائي

AA1

IULM

Heritage student

صَوْرَةٌ	مَدِيرٌ	إِنْ
يُشَسِّسُ	ذَلِكَ	أَنْ
أَبْصَحَ	ظُلُّ	الْوَلَدُ
سَوَّالٌ	صَحْنٌ	اسْتَخْدَمَ
صَفِيَّةٌ	الْمُحْقُولُ	اَكْتَبَ
مُحِبًّا	الْحَسَارَةُ	عَلَى
مَدْرَسَةٌ	الْمُخْلِصُونَ	الدُّنْيَا
قِرَاءَةٌ	يُحِبُّ	صَفِي
طَالِبَةٌ	النَّاتِجُ	تُصَلِّاتٍ
لَا سِيَّيَا	الْمَنْظَرُ	نَشَرَتْ
عُطْلَةٌ	النِّسَاءُ	رَأَتْ
الْمُضْحَاكُ	سَيْفٌ	مِنْهُ
قَرَأَ	صَبِيَّةٌ	
أَبِيَتْ	أَعْظَمُ	
وَطْنِيَّةٌ	شَخْصِيَّةٌ	
الْأَزْهَارُ	عَلَى	مِنْهُ
الْمُضَابَنُ	فَضْرَاةٌ	
أَبْوَابٌ	كُبْرَةٌ	
مَتَا	صَبَدَا	
الْأَخَذُ		

I ANNO - SSML CARLO BO

A.A. 2021/2022

studentessa italiana

قهوة^{١٠}، تيس^{١١}، ابيض^{١٢}، سؤال^{١٣}، ضعيف^{١٤}،
فجأة^{١٥}، مدرسة^{١٦}، قراءة^{١٧}، طالبة^{١٨}، لاسيم^{١٩}،
عتلة^{٢٠}، السغار^{٢١}، قرأ^{٢٢}، بيت^{٢٣}، وذيفة^{٢٤}،
الأردمار^{٢٥}، المسايح^{٢٦}، أبواب^{٢٧}، حدة^{٢٨}، اتخذ^{٢٩}،
مدير^{٣٠}، نال^{٣١}، ضلأ^{٣٢}، صدى^{٣٣}، الحقولو^{٣٤}، الخسارة^{٣٥}،
المخلصون^{٣٦}، يجب^{٣٧}، النايح^{٣٨}، المفتن^{٣٩}، النساء^{٤٠}،
سيف^{٤١}، سحف^{٤٢}، أعنم^{٤٣}، شخرية^{٤٤}، اللمة^{٤٥}،
حصراء^{٤٦}، كبر^{٤٧}، صيدا^{٤٨}، إق^{٤٩}، أن^{٥٠}، الولد^{٥١}، يستحتم^{٥٢}،
أكتت^{٥٣}، على^{٥٤}، أدنيا^{٥٥}، صفا^{٥٦}، مقبلات^{٥٧}، شعرت^{٥٨}،
رأته^{٥٩}، منه^{٦٠}

١١
 فَاَلَسْ
 مِنْكُمْ
 هَؤُلَاءِ
 الَّذِينَ
 كَفَرُوا
 بِآيَاتِ
 اللَّهِ
 وَرَسُولِهِ
 وَأُولَئِكَ
 هُمُ الْمُنَافِقُونَ
 هُمُ فِي
 قُلُوبِهِمْ
 مَرَضٌ
 فَهُمْ لَا
 يَخْبِرُونَ
 اللَّهَ بِمَا
 كَانُوا
 يَعْمَلُونَ
 وَأُولَئِكَ
 سَيُعَذِّبُ
 اللَّهُ الْمُنَافِقِينَ
 أَلَمْ تَعْلَمْ
 أَنَّهُمْ
 كَانُوا
 عِندَ اللَّهِ
 مُنَافِقِينَ
 وَأُولَئِكَ
 هُمُ الْمُنَافِقُونَ
 هُمُ فِي
 قُلُوبِهِمْ
 مَرَضٌ
 فَهُمْ لَا
 يَخْبِرُونَ
 اللَّهَ بِمَا
 كَانُوا
 يَعْمَلُونَ
 وَأُولَئِكَ
 سَيُعَذِّبُ
 اللَّهُ الْمُنَافِقِينَ
 أَلَمْ تَعْلَمْ
 أَنَّهُمْ
 كَانُوا
 عِندَ اللَّهِ
 مُنَافِقِينَ

١١ هَلْ
 ١٢ تَسْرَتُ
 ١٣ الْمُتَمَلِّقِينَ
 ١٤ بِهَذَا
 ١٥ الْأَجْرِ
 ١٦ الْمُنْذِرِ
 ١٧ النَّبِيَّ
 ١٨ صِفْ
 ١٩ الْكَلِمَاتِ
 ٢٠ تَكْلِيسَاتِ
 ٢١ دَقَاتِ

فلا
فلا
فلا

هذا
الن

3.1

10

التي
تستند ما

فَمَوْسٍ
يَسْعَى
أَبْدَانِ
بِشَانِ

فِيهِ
عَلَى
طَائِفَةٍ
لِأَسْمَاءِ
أَنَّ
لَهُ
لَهُ

و خُفَاتِ
الْفَسْرِ

الاسماء
الاولى
خاتمة

15.11

20

نکته

$$\frac{1}{2} \rightarrow \frac{1}{2}$$

وہ

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

1° ANNO SSML CARLO BO

NAZIONALITÀ : ITALIANA
TUNISINA

قَهْوَتٌ ، يَيْسَرٌ ، أَتَيْضُ ، بِكَلٍّ سُئِلَ ، صَعِيقٌ ، فَجَنَّةٌ ،
مَدْرَسَةٌ ، قِرَاءَةٌ ، طَالِبَتٌ ، لَسَيْمًا ، عُتْلَةٌ ، الصَّغْلَرُ ، قِرَاءَةٌ ،
بَيْتٌ ، وَطَنَةٌ ، الْأَزْمَارُ ، الصَّيْلِيخُ ، أَنْوَابٌ ، ~~قَتْلٌ~~ قَتَّ ، الْخَمْدُ ،
مَدْرٌ ، ذَلِكَ ، صَلَّةٌ ، صُنٌّ ، الْقُقُولُ ، التَّسَارَةُ ، الْمُخْلِيسُ
الْمُنْلِسُونَ ، يُحِبُّ ، التَّيْخُ ، الْمُنْذَرُ ، الْيَسَاءُ ، سَيَرٌ ، صَيْقٌ ،
أَعْدَمٌ ، شَخْصِيَّةٌ ، عَلَمٌ ، تَصْرَاءٌ ، كُبْرٌ ، صِيصًا ، إِنْ ، أَنْ ،
الْوَلَدُ ، اسْتَفْدَمَ ، اخْتَبَ ، عَلَى ، الْأَثْيَاءُ ، صَفَا ، مُقْبِلٌ ،
شَعَرْتُ ، ~~وَلَدٌ~~ رَعَهُ مِنْهُ

1° ANNO / A.S. 21/22
STUDENTESSA ITALIANA
SSML CARLO BO

قهوة، أبيض، ش، ظيف، حاجة، قدوسة، قراءة،
تأليبة، لاسيما، حانة، لاسر، قرا، نيسا،
أبو، حنا، الت، مودير، دلا، دا،
أول، الناتية، المندر، حنيسا، سيف، شيف، أعزم، شيسر
حافرة، حضراء، خير، طيد، اب، اب، الولد، استدم، اختب، على
أد، يل، ضنا، متيلا، شاريت، دا، فيه

ANNO ACCADEMICO: 2021-2022 (Primo anno, triennio)
Università: Carlo Bo, Milano
Nazionalità: italiana

قَهْوَةٌ، يَنْسَلُ، أَيْضًا، سُؤَالٌ، ضَبِيفٌ، فَجَاءَ مَدْرَسَةً
قِرَاءَةً، طَالِيَةً، لَأَسِيْمًا، عَثَلَةً، اسْتَغَارُوا، قَرَأَ، بَيْتًا
فَضِيفَةُ، الْأَرْفَاءِ، الْمُضْبَائِيغِ، حَتَّى، التَّخَذَ مُدِيرٌ، ذَلِكَ
ضَبْلٌ، الْحَقْلُ، صُحِجَ، الْخَسَارَةُ، الْمُخَاصِرُونَ، يَحْنُ
الْأَتَاخِ، الْمُنْذَرُ، الْبَسَاوُ، سَيْفٌ، ضَبِيفٌ، أَعْدَمَ
سَخْسِيَّةٌ، عَلَامَةٌ، خُضْرَاءُ، كُبُرٌ، صَبِيدَا، إِنَّ، أَنَّ، الْوَادُ
يَسْتَحْتَمُ، أَكْتُبُ، عَلَى، أَذْنَا، طَلْفًا، مُقْبِلَةً، سَاعَوْتُ
رَأَاهُ، مِنْهُ

شَعَرَتْ	أَعْضَمَ	حَتَّى	قَهْوَةٌ
رَأَتْ	شَخْصِيَّةً	إِتَّخَذَ	تَيْسَةً
مِنْهُ	عَلَامَةً	مُدِيرٌ	أَبْيَضٌ
			سَالٌ
	خَضِرَاءُ	ذَلِكَ	ضَيْفٌ
	كَبِيرٌ	ضَلَّ	فَجَلْنَا
	ضَيْضٌ	صَدَنَ	مَدْرَسَةً
	إِنْ	الْخُلُوفُ	قِرَاءَةً
	أَنَّ	الْخَسْرَةَ	طَالِبَةً
	الْوَلَدُ	الْمُخْلِصُونَ	لَا سِيَمَةَ
	اسْتَخْدَمَ	يَهَبُ	أَطْلَةً
	أَخْتَوْبُ	النَّجْ	أَصْغَرُ
	عَلَى	الْمَنْظَرُ	قِرَاءَ
	أَصْنَا	النِّسَاءُ	بَيْتٌ
	صَبَا	سَيْفٌ	وَضَيْفَةٌ
	مُقْبِلَاتٌ	صَبِيفٌ	الْمَصْبَانِغُ
			أَبُوبُ

AA1 ulm

صَيْطٌ	أَبُوبٌ	قَهْوَتٌ
السَّيِّئُ	تَتَسُّ	يَتَسُّ
السَّيِّئُ	التَّحَقُّ	أَبْيَضُ
أَقُولُ	مَدِينَةٌ	سُئِلَ
مَا شِئْتُمْ	تِلَاوَةً	مَعْفُونٌ
أَكُنْتُ	ظَلٌّ	فَمُسْتَنٌ
أَلِي	مَنْ	مَدْرَسَةٌ
الْكَنِينِ	الْمَكَلُ	فَرَأَتْ
صَفَاءٌ	الْفَيْسَرَةُ	طَلَبَتْ
مُقْبِلَاتٌ	الْقُلُوبُ	لَا
شَقَرْتُ	بَيْنَ	لَا يَسِيمُ
رَافِعٌ	التَّحِيُّ	أَطْلَتْ
مِنْهُ	الْقَبْرِ	أَكْبَرُ
	الْبَيْتِ	أَصْفَرُ
	سَيْفٌ	قَرَأَ
	صَيْفٌ	يَلِيفُ
	مَقْطَعٌ	وَقَفَقَ
	شَيْئِيَّةٌ	أَلَا زَرَّ
	الْأَقْوَى	الْقَضِيرُ
	قَطْرٌ	
	كُبْرَى	

AAI

IULM - 1° AUGO

ITALIANA

0

0

0

0

الْفَتْح

مَدِير

رَافِعَة

نَدْر

تَشْنُ

الْفَتْح

الْفَتْحَة

الْفَتْحَة

يَحْيَى

الْفَتْح

الْفَتْح

الْفَتْح

تَشْنُ

يَحْيَى

قَضَاء

شَنْسِي

مَخْلَقَة

مَخْلَق

مَخْلَق

مَخْلَق

قَوَّة

مَدِير

رَافِعَة

نَدْر

تَشْنُ

قَضَاء

قَضَاء

قَضَاء

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

مَدِير

CLASSE A2A - IULM

(=)

قاهه	الأزهار	النساء	أذننا
يئس	المصنع	سيف	معا
أباض	أباب	ميف	مقبلات
سؤل	فتا	أعقم	شعرت
ضيف	تاغذ	شجيرة	الحو
فجاة	مدير	علامة	منه
مدرسة	ذالك	خدرأ	
قراءة	قل	كبرى	
طالبة	ممن	ميدا	
أسيم	المقول	إن	
عطلة	المسارة	أن	
الأمغار	المجلسون	الولد	
قرو	يحب	استخدم	
بينة	الناتج	اكت	
وظفة	المنظر	على	

CLASSE ALA - IULM DETTATO

قهوة - يئس - أبيض - سؤال - ضعيف - فجأة -
مدرسة - قراءة - طالبة - لاسيما - عتلة - الصغار -
قرأ - بيت - وظيفة - الأزهر - المصانع -
أبواب - حتم - اتخذ - مدير - ذلك -
ضل - صحن - القول - الخسارة - المخلصون -
يحب - الناتج - المنظر - النساء - سيف -
صيف - أعزم - شخصية - علامة - خضراء - كبير -
صيدا - إن - أن - الولد - استخدم - اكتب -
علم - الدنيا - صفا - مقبلات -
شعرت - رآه - منه

CLASSE ALA - IULM DETTATO

قهوة - يئس - أبيض - سؤال - ضعيف - فجأة -
مدرسة - قراءة - طالبة - لاسيما - عتلة - الصغار -
قرأ - بيت - وظيفة - الأزهر - المصانع -
أبواب - حتم - اتخذ - مدير - ذلك -
ضل - صحن - القول - الخسارة - المخلصون -
يحب - الناتج - المنظر - النساء - سيف -
صيف - أعزم - شخصية - علامة - خضراء - كبير -
صيدا - إن - أن - الولد - استخدم - اكتب -
علم - الدنيا - صفا - مقبلات -
شعرت - رآه - منه

A3A

Oupine etolizma

قَهْوٌ²⁹ / يَا إِيَّسَةَ / أَيُّضُنْ / شَاءَ لُنْ /
ضَرْفُنْ / فَبَيْتُ²⁹ / مَكَرَ سَةً / قَتَرُ²⁹ /
طَائِبَةً / لِسَامَةً / عَطَلَةً / السَّغَلُ²⁹ /
قَرَاءُ / بَيْتُ²⁹ / وَضَيْفُ²⁹ / الْأَسْكَارُ /
الْقَطَا²⁹ / أَنْعُ / أَلَوَابُنْ / خَتَّةُ /
التَّخْتَةُ / مَضِيْرُونْ / نَالِكُ²⁹ / خَلْنَا /
مَحْنَتُ / الْأَقُولُ / الْخَسَارَةُ /
الْمُخْلِمُونَ / يُحِبُّ / النَّاتِجُ /
الْمَنْظَارُ / النِّسَاءُ / سَلِيفُونَ /
سَلِيفُونَ / أَمْعَاطُ²⁹ / شَخْسِيَّةُ²⁹ /
عَلَمَةً / خَدَّ رَأْسُ²⁹ / حَلْبَرَةُ / صِيْدَةُ /
إِنَّ / أَنَّ / الْوَلَدُ²⁹ / اسْتَحْدَمَةُ /
أَحْتَبُ / عَلَيَّ / أَدْنِيَّةُ / صَفَّةُ / مُقْبِنَا²⁹ / تَيْنُ /
شَعَارُ²⁹ / زَنَاجُ / مِنْهُ /

A3A

ORIGINE: ITALIANA

الأزهار	كُفُوَّة
المصانع	يَايِسَة
أُتَاب	أَيْدٍ
حَتَّة	سَال
اتَّخَذَ	ضَيْف
مُدِير	فَحْنَة
ذَلِكَ	مَدْرَسَة
ضَلَّة	قِرَاءَة
صَحْن	طَالِبَة
الحُكُولُ	لَا سِيَامَة
الخَسَارَة	عُتْلَة
المُخْلِسون	السِّيغَارُ
يُحِبُّ	قَرء
أَتَانِجُ	بَيْت
الْمُنْضَرُ	وَذِيْفَة

النِّسَاءُ

سَيْفٌ

سَايِفٌ

عَازِمَةٌ

شَخْصِيَّةٌ

عَلَامَةٌ

خَذْرًا

كُوْتِرًا

سَيِّدًا

إِنَّ

أَنَّ

الْوَلَدُ

اِسْتَنْدَمَ

اِخْتَبَ

عَلَى

أَدْنَى

صَفَا

مُقْبِلَاتٍ

شَعَرَتْ

رَاحَ

مِنْهُ

قَهْ "بَايت" المَحْلِسْ

إِئْسَنَة وَظِيفْ يَحِبْ

أَبِيدْ الأَسْحَرُ النَتِجْ

سَوَالْ المَضْبَعُ المُنْذَرُ

ضَبِيفْ البُوبْ النِسْهْ

فَجْعَة حَتَّة سَيْفْ

مَدْرَسَة التَّحْدَة ضِيفْ

قِرَاة مُدِيرْ عَزَمْ

طَالِبْ نَبْلِيلْ شَخْسِيرْ

لَأَسِيْمِي خَلَّة الأُمَّةْ

عَطْلَة صُحْنُونْ خَتْرَة

السَّغْرُ الحُوقُولْ كَبْرَة

قِرْنَة الحَسَارَة ضَبْدَة

إِنَّ

أَنَّ

الْوَلَدُ

إِسْتَنْدَمَ

أَكْتَوِي

عَلَى

الثَّانِيَةِ

مُفَقَّة

مُقْبِلَةً

شَتْرِي

رَائِي

مِنْهُ

A3A origine italiana

على
أدتيا
صفحة
مقبيلاتين
شعرتو
رعا
منهو
قهوة
أعس
أباد
سعة
فجعة
مدسة
قرعة
تلاية
لسيم

اطلنة
السيفار
قرع
بيتة
وظيفة
الازهار
المسنع
أباين
هت
اتخذ
مديرة
ذليك
ظلل
سحنة
الحول
الخسار
المخلصون
يهت
أنتج
المنطر
النسج
سيفة
صيفة
الاعظم
شخصية
الامتن
خدراة
كبرا
سيفا
إن
أن
الولد
يستخدم
أكتب

المخيلس	قيرا	اكتب
أكب	طالب	على
لسيمة		الدونية
اطلة		صاما
السيجير		مكبلاتين
قراء		شعرا
بيت		راء نمو
وصيفة		مينو
الانار		قحة
المسانيه		يهيسة
ايواث		ابيض
ط حتر		سؤال
التدة		دكيو
مضير		فدات
ذلياء		مدرسة
ضلة		
طحنون		
القفول		
التسارة		

A3A origine italiana

النطيجو

المنظر المنظرو

النيساو

سيفون

صيفون

عضمة

شخصية

الله اللة

تحرر

كيرة

صعيدة

ان

ان

الولده

استخدم

إِنَّ الْحَيَاةَ جَمِيلَةٌ مَغْسُوعَةٌ فِيهَا الْإِنْسَانُ لِفِعْلِ
 الْغَيْرِ وَمَسَادَةِ النَّاسِ فِي قَادَاتٍ أَوَائِجِهِمْ
 وَفِي أَحْمَلٍ إِذَا فَعَلَ النَّاسُ ذَلِكَ مِنْ غَيْرِ
 أَنْتَظَرُ خِزَائِنَ مِنَ النَّاسِ وَلَا رَحْمَنٍ أَحْزَانِ
 وَالدُّنْيَا لَا مُمَالَةَ ثَانِيَةً يَدْفَعُ الْمَرْءُ
 وَهُبْ ذِكْرُ الْقِيَامَةِ فَالْفَيْرُ
 لِأَلْسِنِ الْفِتْنَانِ عَلَى هَدْيِ الْبَكْرِ الْأَحْسَنَانِ
 يَزِيدُهَا قَمَلًا وَبِهَا فَاغْلِبْ أَوْ كُورِدِ
 حَمْرًا ثَلَاثَ لَأَتِ فِي جَنَّةٍ حَضْرَاءِ

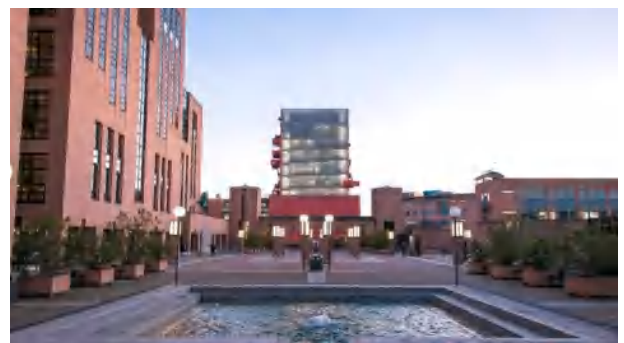
إنَّ الحياةَ جميلةٌ ما سعى فيها الإنسانُ لفعل الخير ومساعدة
الناس في قضاء كلِّ أحدٍ، وهي أجمل إذا فعل الناس
ذلك من غير انتظار جزاءٍ من الناس ولا ردِّ إحسانٍ،
ودنية لا محلة غنية ~~من~~ يذهب المرء وتبقى ذكره ^{الطيبة} -
فالخير الأول المتشرب على صدر البكر الحسناء
يزده جمال ^{بجمال} أو كثرود حمراء تلاً لآت في جنَّة
خدراء.

إنَّ الحياةَ جميلةٌ ما سعى فيها الإنسانُ لفعل
الخير ومساعدة الناس في قضاء حوائجهم وهي
أجمل إذا فعل الناس من غير انتظار جزائي
من الناس ولا ردِّ إحسانٍ و الدنيا لا محالة
فانيةٌ يذهب المرء ~~تلك~~ تبقى ذكره الطيبة
فالخير ~~تلك~~ كالإله المتناثرة على صدر
البكر الحسناء يزيده جمالاً ~~بجمال~~ أو كثرود
حمراء في جنَّة خدراء.

ابن العبد حبيباً ما فيها النسان لي خلي الجيم
ومسحس النمت في فامر دو يجيم وهي أعل
اذا قل أنس من زاي يندم حساين من أنس
ولي زمني احسنين، ومحن لي عدل قنيت يهذب
المرو وتبل وديك إيطيت فل ميم فل لوي العتيف
على سحر البكم الحسني يزول حيلاً بجان أو
قرو دين دهران تلامات مع حننين جداء.

لأن الأيالة بعبيلة ماسعة فيها الإنسان ليفاعل الكثيري
ومساعدتي الناس في قضاء قوة إتهم وهي أقفل
إذا فعل الناس من كثيره إنتشار يساح من الناس وعلى رد
إنسانين وأدنيته لدمالة فنية يدتعب الفرة وثيقة
ذكره الطالبة فالتير كلة الثنائير على صدر البكر الأسامي
يسيه دعال نفع أو كورد أمرها تلهت في بنت قدرها.

الجامعة الدولية للغات والإعلام IULM ميلانو إيطاليا



تعريف بالجامعة الدولية للغات والاتصال

1. معلومات عامة عن جامعة IULM

تأسست جامعة IULM، المعروفة باسم الجامعة الحرة للغات والاتصال **Libera Università Di Lingue E Comunicazione**، في عام 1968 على يد البروفيسور كارلو بو والبروفيسور سيلفيو باريدون **Il Professor Carlo Bo E Il Professor Silvio Paridone** كمعهد للغات الحديثة، في عام 1998 تم تغيير اسمها إلى جامعة الدولية للغات والاتصالات IULM، الهدف الرئيسي لهذه الجامعة منذ إنشائها هو مواكبة الاتجاهات الحالية في السوق، وإجراء دراسات مختلفة وفقاً لذلك، لإنتاج الأفكار، وبهذه الطريقة يمكن تحسين سوق العمل. تتمثل المهمة الرئيسية التي تتبناها جامعة IULM في جلب خريجها إلى عالم الأعمال من خلال تقييم فجوة القوى العاملة التي ظهرت نتيجة لأبحاث مختلفة في الأسواق الدولية. تتكون جامعة IULM من ثلاث كليات، وقد تم تأسيسها على مساحة 50000 متر مربع، تعد جامعة IULM التي تضم تسعة مختبرات ومركزين بحثيين وحوالي 240.000 كتاب و1300 صحيفة و13000 مصدر صوتي في مكتبتها، مؤسسة تعليمية مهمة لأولئك الذين يرغبون في إجراء دراسات متخصصة في مجالها. يتم تقديم مجموعة متنوعة من الدورات الدراسية للطلاب المسجلين في جامعة IULM بما يتماشى مع المجال الذي يختارونه: العلاقات العامة والاتصال التجاري، الاتصالات، الإعلام والإعلان، الترجمة الفورية والاتصال، السياحة، الثقافة والمنطقة، التواصل في الثقافة، الفن، الأسواق، بالإضافة إلى هذه الدورات التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس، يتم تقديم ندوات ودورات اختيارية مختلفة للطلاب لتدريس الخدمات المهنية وإدارة الأعمال وإدارة الإدارة العامة والمنظمات الثقافية، يتم إجراء الأنشطة ودراسات الحالة داخل الفصل والتدريب الداخلي في إيطاليا وخارجها، وتبادل الطلاب الدوليين حتى يتمكن الطلاب من تطوير أنفسهم ويصبحوا أفراداً أكفاء في مجالاتهم.

2. التصنيف العالمي لجامعة IULM

يوجد تفاعل حقيقي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة؛ يعد الطالب جوهر العملية التعليمية، مع الانتباه إلى جوانب الحياة الجامعية المحيطة به مثل الاتصال بالعالم الخارجي، والتعلم التعاوني، ودعم التفكير الإبداعي، وحصلت جامعة IULM على +201 في الجدول العام لتصنيف التدريس في أوروبا لعام 2019، والمرتبة الأولى في إيطاليا والرابعة في أوروبا في استطلاع تم إجراؤه وفقاً لرضا الطلاب، وهذا يثبت مدى اهتمامها وتقديرها لطلابها من خلال هذا النهج الإيجابي الذي تتبعه الجامعة في التعامل معهم، بالنظر إلى أن جامعة IULM مدرجة في هذا الترتيب لأول مرة، فهي نقطة انطلاق مهمة، تظهر جامعة IULM أيضاً بين 201-300 وفقاً لتصنيفات التأثير.

3. موقع جامعة IULM

تقع جامعة IULM في وسط مدينة ميلانو بإيطاليا، وتقع في حرمها الجامعي الذي تم بناؤه عام 1993 وسط ميلانو، مما يوفر سهولة الوصول إليها، يدوم دوامها ما بين الساعة 8.30 و 19.30 في أيام الأسبوع، من الاثنين إلى الجمعة، ويوم السبت مفتوح للزوار بين الساعة 8.30 و 12.30.

نظرا لوجود جامعة IULM في ميلانو، فهي تُعدّ بحياة اجتماعية نشطة لطلاب المدرسة وتصبح مركزًا للجذب، باعتبار ميلانو ثاني أكبر مدينة في إيطاليا، وهي أيضًا مدينة مفضلة للطلاب، حيث يتم تقديم بطاقة سفر الطالب لوسائل النقل العام، يمكن للطلاب استكشاف ميلانو بسهولة، في الوقت نفسه يستفيد الطلاب الذين يدرسون في IULM من العديد من وسائل الراحة مثل الخصومات على السينما والمسرح والحفلات الموسيقية والمهرجانات والفعاليات الدولية، سيتمكن طلاب جامعة IULM الذين يدرسون في الحرم الجامعي في وسط ميلانو من متابعة الأحداث الثقافية اليومية وفرص الترفيه، بالإضافة إلى الذهاب إلى الأماكن التي يرتادها الشباب عادة.

4. أقسام جامعة IULM

كلية الآداب والسياحة والأسواق: مجالات الدراسة: إدارة الفن، الحفاظ على التراث، الدراسات الإقليمية، الفنون التمثيلية، الاتصال الجماهيري، دراسات إعلامية، التصميم، الفنون الجميلة، السياحة.

كلية الاتصالات والعلاقات العامة والإعلان: مجالات الدراسة: السينما والتلفزيون، علاقات عامة، الإعلان والدعاية، الاتصال الجماهيري، دراسات إعلام، دراسات الاتصال، تسويق.

كلية الترجمة الشفوية والتحريرية واللغوية والثقافية: مجالات الدراسة: ترجمة والترجمة الفورية، دراسات ثقافية، اللغات الحديثة، الأدب.

شعبة البحوث المتعلقة بالفنون والثقافات والآداب المقارنة: مجالات الدراسة: ترجمة والترجمة الفورية، الفنون الجميلة، اللغات الحديثة، التاريخ،

شعبة البحوث ودراسات الاتصالات: مجالات الدراسة: السينما والتلفزيون، علاقات عامة، الوسائط المتعددة، الإعلان والدعاية، علم الاجتماع، دراسات الاتصال.

شعبة بحوث الاستهلاك والاتصالات التجارية: مجالات الدراسة: الإدارة، علم الاجتماع، علم النفس، إدارة الأعمال

شعبة بحوث الاقتصاد والتسويق: مجالات الدراسة: السياحة، تسويق، تكنولوجيا المعلومات، اقتصاديات.

5. الرسوم الدراسية لجامعة IULM

تبلغ رسوم الدراسة الجامعية في جامعة IULM 8000 يورو سنويًا، تم تحديد برامج الماجستير في اللغة الإنجليزية لمدة عامين مقابل 9400 يورو سنويًا، تتنوع برامج الماجستير في اللغة الإنجليزية لمدة عام واحد.

- التواصل من أجل العلاقات الدولية: الرسوم الدراسية هي 12672 يورو في السنة.

- تصميم اللعبة: الرسوم الدراسية 10,560 يورو في السنة.

- إدارة السياحة والضيافة: الرسوم الدراسية 14.400 يورو في السنة.

- تصميم الطعام: الرسوم الدراسية 15600 يورو في السنة.

- الاتصالات الدولية: 13.500 يورو.

- الابتكار وريادة الأعمال: الرسوم الدراسية 12500 يورو في السنة.

6. جامعة IULM ومرافق الإقامة

الطلاب الذين يدرسون في جامعة IULM لديهم الفرصة للبقاء في مساكن الطلبة داخل المدرسة، وفقًا للسعر الذي تحدده الجامعة، يمكن للطلاب الإقامة في المساكن التابعة لجامعة IULM بدفع مبلغ 280,00 يورو شهريًا.



البرنامج التعليمي الخاص باللغة العربية في الجامعة الدولية للغات والاتصال IULM

نموذج من برنامج السنة الأولى ليسانس



PROGRAMMI DEI CORSI ANNO ACCADEMICO 2019/20

Docente/Docenti
Nome cognome
Corso di Laurea in
Interpretariato e comunicazione
Nome dell'insegnamento e titolo dei moduli/laboratori Laboratorio di lingua araba I - 12 CFU Mediazione linguistica scritta – Docente: Mediazione linguistica orale – Docente:

CONTENUTI DEL CORSO

Testo in italiano	Testo in inglese
A differenza di molte lingue europee, il contesto linguistico arabo è caratterizzato dal fenomeno della diglossia, ovvero dalla compresenza all'interno dello stesso sistema linguistico di due varianti, una colloquiale e una standard, con distinte caratteristiche fono-morfosintattiche. Di conseguenza, in arabo, gli atti linguistici in contesti comunicativi autentici, su cui il QCER pone estrema enfasi, si basano sul ricorso all'una o all'altra delle suddette varianti o sull'uso di entrambe.	

Per il raggiungimento di un'autentica padronanza linguistica occorrerà adottare opportune strategie glottodidattiche che tengano conto della peculiarità della	
situazione linguistica araba. Il corso si articola nei moduli di Mediazione linguistica scritta e Mediazione linguistica orale. Il modulo di Mediazione linguistica scritta si prefigge di introdurre gli studenti alla variante moderna della varietà scritta, fornendo loro gli strumenti grammaticali e lessicali di base, nonché le attività formative interattive, necessari alla lettura, alla comprensione, alla traduzione dall'arabo all'italiano e dall'italiano all'arabo e alla produzione di testi scritti di livello base. Il programma del modulo di <i>Mediazione linguistica scritta</i> consiste nei testi, lessico, grammatica ed esercizi delle prime dieci lezioni del manuale di arabo moderno di LucWilly Deheuvels (2010). Il modulo di Mediazione linguistica orale prevede l'iniziazione alla lingua parlata in Medioriente, che ha peraltro la caratteristica di risultare comprensibile nel resto del mondo arabofono contemporaneo. Il modulo si prefigge di fornire agli studenti gli strumenti pratici necessari per la comunicazione di livello base in una delle varianti della lingua parlata, abilità imprescindibile nella formazione odierna di un arabista. Il programma del modulo di <i>Mediazione linguistica orale</i> consiste nella presentazione e utilizzo degli elementi lessicali, grammaticali e sintattici necessari per la resa dei testi scritti delle prime dieci lezioni del manuale di arabo moderno di Luc-Willy Deheuvels (2010) nella lingua parlata oggi in Medioriente.	

TESTI DI RIFERIMENTO

Testo in italiano	Testo in inglese
DEHEUVELS Luc-Willy, <i>Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e cd</i>	



audio per l'ascolto, Zanichelli, Bologna, 2010, Volume I.

DURAND, Olivier, VENTURA, Annamaria, Bilād al-šām. *Grammatica di arabo*

OBIETTIVI FORMATIVI

Testo in italiano	Testo in inglese
Il Laboratorio di lingua araba I si prefigge come obiettivo il raggiungimento del livello A1 (Quadro Comune Europeo di Riferimento) di competenza linguistica a partire dal livello pre-A1. Al termine del Laboratorio di lingua araba I (12 CFU), la frequenza continuativa, la partecipazione attiva alle attività formative proposte (lezioni frontali e attività interattive) e lo studio individuale intrapreso con costanza anche durante il periodo di svolgimento dell'insegnamento stesso consentiranno allo studente di: • conoscere le strutture di base della variante moderna della varietà araba scritta negli aspetti fonologico, morfologico e sintattico; • conoscere le strutture di base della varietà parlata in Medioriente negli aspetti fonologico, morfologico e sintattico; • applicare le nozioni teoriche nella pratica linguistica di livello base; • leggere testi di livello base; • comprendere testi scritti di livello base; • tradurre dall'arabo all'italiano testi scritti di livello base; • tradurre dall'italiano all'arabo testi scritti di livello base; • produrre testi scritti di livello base; • comprendere testi di livello base in lingua parlata (variante mediorientale); • interpretare testi di livello base dalla lingua parlata in Medioriente all'italiano;	
☐ interpretare testi di livello base	



dall'italiano alla lingua parlata in Medioriente; □ comunicare a livello base nella lingua parlata in Medioriente; □ conversare a livello base nella lingua parlata in Medioriente.	
---	--

METODI DIDATTICI

Testo in italiano	Testo in inglese
Lezioni frontali e interattive. È previsto l'uso di strumenti multimediali: PowerPoint, CD-ROM, file audio/video, internet. Mediazione linguistica scritta prevede attività didattiche quali: esercitazioni grammaticali e lessicali, attività di lettura e scrittura, attività di traduzione da e verso la variante moderna della varietà araba scritta, attività di produzione scritta (livello base). Mediazione linguistica orale prevede attività didattiche quali: attività di ascolto, esercitazioni pratiche di comprensione e produzione orale in arabo mediorientale (livello base), interpretazione, comunicazione, e conversazione in arabo mediorientale (livello base) con simulazione di situazioni comunicative, incontri e dialoghi, role-playing.	

MODALITA' E VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

Testo in italiano	Testo in inglese
--------------------------	-------------------------

VERIFICHE IN ITINERE

Mediazione linguistica scritta: sono previste due verifiche scritte in itinere (150 parole, 90 minuti).

Mediazione linguistica orale: sono previste due prove orali in itinere.

نموذج من برنامج السنة الثانية ليسانس



PROGRAMMI DEI CORSI ANNO ACCADEMICO 2019/20

Docente/Docenti
Nome cognome
Corso di Laurea in
Interpretariato e comunicazione

Nome dell'insegnamento e titolo dei moduli/laboratori

Laboratorio di lingua araba II (12 CFU)

Mediazione linguistica scritta:

- Versione dall'arabo all'italiano
- Traduzione dall'italiano all'arabo
- Grammatica e lingua – parte scritta

Mediazione linguistica orale:

- Interpretazione consecutiva da e verso la lingua straniera
- Tecniche della mediazione orale
- Grammatica e lingua – parte orale

CONTENUTI DEL CORSO

Testo in italiano	Testo in inglese
Il Laboratorio di lingua araba II si prefigge come obiettivo il raggiungimento del livello A2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento) di competenza linguistica a partire dal livello A1. Il Laboratorio si articola nei moduli di <i>Mediazione linguistica scritta</i> e <i>Mediazione linguistica orale</i>. Mediazione linguistica scritta: <i>Grammatica e lingua – parte scritta:</i> fornisce gli strumenti grammaticali e lessicali elementari, nonché le attività formative interattive, necessari alla lettura, alla comprensione, alla traduzione dall'arabo all'italiano e dall'italiano all'arabo e alla produzione di testi scritti di livello elementare. Il programma del modulo consiste nei testi, lessico, grammatica ed esercizi delle lezioni dall'undicesima alla ventesima del manuale di arabo moderno di Luc-Willy Deheuvels (2010). <i>Versione dall'arabo all'italiano e Traduzione dall'italiano all'arabo:</i> prevedono la pratica della traduzione da	

e verso la lingua straniera di testi scritti contemporanei di difficoltà elementare, autentici e attinenti a tematiche sociali, ambiente, turismo e comunicazione, attualità, medicina, economia, finanza, marketing, politica estera e comunitaria.

Mediazione linguistica orale:

Grammatica e lingua orale – parte orale: si prefigge di fornire agli studenti gli strumenti pratici necessari per la comunicazione di livello elementare in arabo mediorientale. Il programma consiste nella presentazione e utilizzo degli elementi lessicali, grammaticali e sintattici necessari per la resa dei testi scritti delle lezioni dall'undicesima alla ventesima del manuale di arabo moderno di Luc-Willy Deheuvels (2010) nella lingua parlata oggi in Medioriente.

Interpretazione consecutiva da e verso la lingua straniera: prevede la pratica della traduzione orale dall'arabo all'italiano e dall'italiano all'arabo di testi orali di livello elementare, di registro vario (arabo moderno, arabo mediorientale) attinenti ai contenitori (tematiche sociali, ambiente, turismo e comunicazione, attualità, medicina, economia, finanza, marketing, politica estera e comunitaria).

Tecniche della mediazione orale: prevede la pratica della traduzione orale dall'arabo all'italiano di testi orali di registro vario (arabo classico, arabo mediorientale, eventuali forme miste) di difficoltà elementare, nonché della comunicazione orale e conversazione di livello elementare in arabo mediorientale.

TESTI DI RIFERIMENTO

Testo in italiano	Testo in inglese
-------------------	------------------

DEHEUVELS Luc-Willy, *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e cd audio per l'ascolto*, Zanichelli, Bologna, 2010, Volume I-II.

DURAND, Olivier, VENTURA, Annamaria, Bilād al-šām. *Grammatica di arabo mediorientale. Lingua šāmī*, (Collana: Studi Orientali), Hoepli, Milano, 2017.

BALDISSERA E., *Vocabolario arabo-italiano/italiano-arabo*, Bologna, Zanichelli, 2004.

Selezione di testi scritti per Versione dall'arabo all'italiano e Traduzione dall'italiano all'arabo.

Selezione di testi orali per Interpretazione consecutiva da e verso la lingua straniera e Tecniche della mediazione orale.

OBIETTIVI FORMATIVI

Testo in italiano	Testo in inglese
Al termine del Laboratorio di lingua araba II (12 CFU), la frequenza continuativa, la partecipazione attiva alle attività formative proposte (lezioni frontali e attività interattive) e lo studio individuale intrapreso con costanza anche durante il periodo di svolgimento dell'insegnamento stesso consentiranno allo studente di: conoscere le strutture elementari della variante moderna della varietà araba scritta negli aspetti fonologico, morfologico e sintattico; ☐ conoscere le strutture elementari della varietà parlata in Medioriente negli aspetti fonologico, morfologico e sintattico; ☐ comprendere testi scritti di livello elementare; ☐ tradurre dall'arabo all'italiano testi scritti di livello elementare; ☐ tradurre dall'italiano all'arabo testi scritti di livello elementare; ☐ produrre testi scritti di livello elementare; ☐ comprendere testi di livello elementare in lingua parlata (variante mediorientale);	



□ interpretare testi di livello elementare dalla lingua parlata in Medioriente all'italiano; □ interpretare testi di livello elementare dall'italiano alla lingua parlata in Medioriente; □ comunicare a livello elementare nella lingua parlata in Medioriente; □ conversare a livello elementare nella lingua parlata in Medioriente.	
--	--

PREREQUISITI

Testo in italiano	Testo in inglese
Il prerequisito per la frequenza del secondo anno del <i>Laboratorio di Lingua Araba</i> è l'avvenuto raggiungimento degli obiettivi formativi stabiliti per il primo anno e consistenti nel raggiungimento del livello A1 in arabo sulla base dei criteri stabiliti dal QCER.	

METODI DIDATTICI

Testo in italiano	Testo in inglese
In continuità con il <i>framework</i> teorico all'interno del quale si inserisce il <i>Laboratorio di Lingua Araba I</i>, anche per quanto riguarda il secondo anno il metodo didattico proposto si basa sul raggiungimento di specifici obiettivi socio-comunicativi individuati all'interno del QCER. A differenza di molte lingue europee, il contesto linguistico arabo è caratterizzato dal fenomeno della diglossia, ovvero dalla compresenza all'interno dello stesso sistema linguistico di due varianti, una colloquiale e una standard, con distinte caratteristiche fono-morfosintattiche. Di conseguenza in arabo gli atti linguistici in contesti comunicativi autentici, su cui il QCER pone estrema enfasi, si basano sul ricorso all'una o all'altra delle suddette varianti o sull'uso contemporaneo di entrambe. Per il raggiungimento di un'autentica padronanza linguistica	



occorrerà adottare opportune strategie glottodidattiche che tengano conto della peculiarità della situazione linguistica araba.

Grammatica e lingua – parte scritta e Grammatica e lingua – parte orale prevedono attività didattiche quali: esercitazioni grammaticali e lessicali, attività di lettura, scrittura, ascolto e produzione orale (livello elementare).

Versione dall'arabo all'italiano e Traduzione dall'italiano all'arabo prevedono attività didattiche quali: utilizzo del vocabolario e delle altre risorse a disposizione del traduttore; analisi di problematiche grammaticali, lessicali e sintattiche contenute nei testi trattati; traduzione guidata di testi scelti, con analisi e correzione del lavoro svolto; presentazione di diverse tipologie di testi con relativa valutazione delle strategie traduttive possibili.

Interpretazione consecutiva da e verso la lingua straniera prevede

attività didattiche quali: esercitazioni pratiche di comprensione orale; interpretazioni da e verso la lingua di testi elementari in ambiti specifici (economia, politica, media, affari e commercio); simulazione di incontri e dialoghi con interprete in ambito economico, turistico e fieristico; simulazioni di traduzione a vista; esercitazioni di consecutiva con uso di file audiovisivi; interpretazione dialogica, introduzione all'interpretazione di trattativa.

Tecniche della mediazione orale prevede attività didattiche quali: ascolto di file audiovisivi e primi elementi di traduzione consecutiva; comunicazione e conversazione in arabo mediorientale (livello elementare); esercitazioni pratiche



con simulazione di situazioni comunicative attinenti a tematiche trattate; realizzazione di interviste e role play.	
---	--

MODALITA' E VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

Testo in italiano	Testo in inglese
Le attività di verifica e esame saranno mirate alla valutazione del livello di competenza raggiunto nelle quattro abilità linguistiche. VERIFICHE IN ITINERE Sono previste verifiche in itinere: • <i>Versione dall'arabo all'italiano</i>: sono previste tre verifiche scritte in itinere (180 parole, 90 minuti). • <i>Traduzione dall'italiano all'arabo</i>: sono previste tre verifiche scritte in itinere (180 parole, 90 minuti). • <i>Grammatica e lingua – parte scritta</i>: sono previste due verifiche scritte in itinere. • <i>Interpretazione consecutiva da e verso la lingua straniera</i>: sono previste tre verifiche orali in itinere. • <i>Tecniche della mediazione orale</i>: sono previste tre verifiche orali in itinere.	
□ <i>Grammatica e lingua – parte orale</i>: sono previste due verifiche orali in itinere.	

السيرة الذاتية للمشرفة المساعدة

Dr. Prof. Manuela Elisa Bibiana GIOLFO

Department of Humanities

Faculty of Interpreting and Translation

International University of Languages and Media IULM Milan - Italy

Tenured Associate Professor of Arabic language and literature at IULM University — Milan, she teaches Arabic literature (BA) and Editorial Translation (MA), and is Arabic Teaching Coordinator.

She received her PhD in Arabic Linguistics from the University of Aix-Marseille (France), and was Chercheuse associée in Arabic linguistics and sociolinguistics at the Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM) - CNRS Aix-Marseille Université from 2014 to 2020. From 2008 to 2013 she was Lecturer in Arabic (Teaching and Research) at the Institute of Arab and Islamic Studies, University of Exeter, England (UK).

Lines of research:

Her research currently focuses on the Arabic linguistic tradition; linguistics and logic in medieval Islam; ancient and modern Arabic poetry; Arabic sociolinguistics; representations of the Arabic language and language policies; variation in contemporary Arabic; variation-driven models for the enhancement of linguistic competence in teaching Arabic as a foreign language.

She edited the volume *Arab and Arabic Linguistics: Traditional and New Theoretical Approaches* (Journal of Semitic Studies, 34, 2014). With Manuel Sartori and Philippe Cassuto, she edited the volume *Approaches to the History and Dialectology of Arabic in Honor of Pierre Larcher* (Brill, Studies in Semitic Languages and Linguistics 88, 2016). With Kees Versteegh, she edited the volume *Foundations of Arabic Linguistics IV. The Evolution of Theory* (Brill, Studies in Semitic Languages and Linguistics 97, 2019). She is the author of the monograph *Les systèmes hypothétiques de l'arabe classique. Etude syntaxique et sémantique: une hypothèse modale* (Preface by Giuliano Lancioni, Aracne Editrice, 2017) and, with Federico Salvaggio, of the monograph *Mastering Arabic Variation, A Common European Framework of Reference Integrated Model* (Preface by Kassem M. Wahba, Aracne Editrice, 2018). With Kassem M. Wahba and Zeinab A. Taha, she is editing the book *Teaching and Learning Arabic Grammar: Theory, Practice and Research* (Routledge, forthcoming).

Publications:

Giolfo, Mt, Hoseini, G. (2019). "La Grande Guerra di Mibäfil Nu 'aymah" L4 RIVISTA DI ARABLIT5 IX5 numeri 17-18, dicembre 2019, p. 904, ISSN: 2239-4168,

Giolfo, Ma, Salvaggio, F. (2019). "The Choice of Conditional Operators as a Sociolinguistic Marker? Reflections from the Analysis of Eschatological Arab Blogs 20140015". In: Francesco Binaghi and Manuel Sartori (eds.), *Fuuy&ä écrit contemporain. Usages et*

nouveaux développements. MARSEILLE: Diacritiques Éditions. pp. 224-247. ISBN: 9791097093044.





Giolfo, M. 5 Versteeghy K, (eds.) (2019). The Foundations of Arabic Linguistics IV. The Evolution of Theory (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 97, ISSN: 0081-8461). LEIDEN BOSTON: Brill. 340 pp. ISBN: 978-90-04-38968-7.

Giolfo, M., Versteegh, K. (2019). "The Evolution of Theory in the Arabic Linguistic Tradition". In: Manuela E.B. Giolfo and Kees Versteegh (eds.), The Foundations of Arabic Linguistics IV. The Evolution of Theory (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 97, ISSN: 0081-8461). LEIDEN BOSTON: Brill. pp. 1-9. ISBN: 978-90-04-38968-7.

Giolfo, Mt, Hodges, W. (2019). "Conditionality: syntax and meaning in Sirāfi and Ibn Sinā". In: Manuela E.B. Giolfo and Kees Versteegh (eds.), The Foundations of Arabic Linguistics IV. The Evolution of Theory (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 97, ISSN: 0081-8461). LEIDEN BOSTON: Brill. pp. 157-181. ISBN: 978-90-04-38968-7.

Giolfo, M., Hodges, W. (2018). "Syntax, Semantics, and Pragmatics in al-Sirāfi and Ibn Sinā". In: Georgine Ayoub and Kees Versteegh (eds.), Foundations of Arabic Linguistics 111. The Development of a Tradition: Continuity and Change (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS, ISSN: 0081-8461. Volume 94). LEIDEN BOSTON: Brill. pp. 115-145. ISBN: 978-90-04-36521-6; 978-90-04-363465.

Giolfo, Me, Sinatora, F. (2018). "Orientalism and Neo-Orientalism: Arabic Representations and the Study of Arabic". In: Tugrul Keskin (ed.), Middle East Studies after September 11: Neo-Orientalism, American Hegemony and Academia, (STUDIES IN CRITICAL SOCIAL SCIENCES, ISSN: 1573-4234. Volume: 120). LEIDEN BOSTON: Brill, pp. 81-99. ISBN: 978-90-04-35990-1; 978-90-04-28153-0.

Giolfo, M., Salvaggio, F. (2018), Mastering Arabic Variation. A Common European Framework of Reference Integrated Model. Foreword by Kassem M. Wahba, ("Studi e Testi di Palazzo Serra"¹¹ 5 10). ROMA. Aracne Editrice. pp. 164. ISBN: 9788825513448.

Giolfo, M., Salvaggio, F. (2018), "The Designing of Virtual Learning Environments for Authentic Proficiency Enhancement in Arabic". In: Giuliano Lancioni e Cristina Solimando (a cura di), Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative. ROMA: RomaTrE-Press, pp. 179-198. ISBN: 978-88-94885-82-8.

Giolfo, Ma, Salvaggio, F. (2017). "A Digitally Assisted Model of Integration of Standard and Colloquial Arabic Based on the Common European Framework'S. In: Mahmoud AlBatal (ed.). Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language

Giolfo, M. (2015). "Real and unreal conditionals in Arabic grammar: From al-³ AstarābādT to Sibawayhi". In: Amal E. Marogy and Kees Versteegh (eds.), The Foundations of Arabic Linguistics 11. Kitāb Snbawayhi: Interpretation and transmission (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 83, ISSN 0081-8461), p. 100-119. LEIDEN BOSTON: Brill. ISBN: 9789004302297.

Giolfo, M. (2014). "A modal interpretation of the Arabic apocopate: morpho-syntax and semantics". In: Manuela E.B. Giolfo (ed.), Arab and Arabic Linguistics: Traditional and New





Theoretical Approaches (JOURNAL OF SEMITIC STUDIES, ISSN: 00224480. Supplement 34), p. 119-143. OXFORD: Oxford University Press. ISBN: 9780198744542.

Giolfo, M. (2014). "'Arab Linguistics' and 'GArabic Linguistics': After a Quarter of a Century". In: Manuela E.B. Giolfo (ed.), Arab and Arabic Linguistics: Traditional and New Theoretical Approaches (JOURNAL OF SEMITIC STUDIES, ISSN: 00224480. Supplement 34), p. 1-7. OXFORD: Oxford University Press, ISBN: 9780198744542.

Giolfo, M. (ed.) (2014). Arab and Arabic Linguistics: Traditional and New Theoretical Approaches (JOURNAL OF SEMITIC STUDIES, ISSN: 0022-4480. Supplement 34). OXFORD: Oxford University Press. ISBN: 9780198744542.

Giolfo, M. (2014). "Adürfis: due canti sulla donna e sull'uomo, tre sogni e tre specchi". In: Quaderni di Palazzo Serra 26, (QUADERNI DI PALAZZO SERRA, ISSN: 1970. 0571), p. 128-155. GENOVA: Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Lingue e Culture Modeme. ISBN: 9788888626598.

Giolfo, M. (2014). "Individualism, Holism and Self-Conscience in Arab-Muslim Society". In: Quaderni di Palazzo Serra 25, (QUADERNI DI PALAZZO SERRA, ISSN: 19700571), p. 161-172, GENOVA: Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Lingue e Culture Modeme. ISBN: 9788888626581.

Giolfo, M., Hodges, W. (2013). "Syntax and Meaning in Sirāfi and Ibn Sinā". ROMANOARABICA, vol. X1115 p. 97-1163 ISSN: 1582-6953.

Giolfo, M. (2012). "Grammaticalization of the Arabic negative particle mā: māfa 'ala vs lam yafal, and mā yafalu vs lä yafalu". In: D, Eades (ed.), Grammaticalization in Semitic (JOURNAL OF SEMITIC STUDIES, ISSN: 0022-4480. Supplement 29), p. 31-48. OXFORD: Oxford University Press. ISBN: 9780199679874.

Giolfo, M. (2012). "yaqum vs qāma in the Conditional Context: A Relativistic Interpretation of the Frontier between the Prefixed and the Suffixed Conjugations of the Arabic language". In: Amal E. Marogy (ed.). The Foundations of Arabic Linguistics: Sibawayhi and the Earliest Arabic Grammatical Theory, Foreword by Michael G. Carter, (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 65. ISSN: 00818461), p. 135-160. LEIDEN BOSTON: Brill. ISBN: 9789004223592.

Curriculum. WASHINGTON, D.C.: Georgetown University Press, pp. 93-113. ISBN: 9781626165045,

Giolfo, M., Salvaggio, F. (2017). "Contemporary Arabic Variation and Conditionals: Hypotheses from Arab Blogs 2014-2015". In: Kassem M, Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England (eds.). Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century Volume 11, p. 89-108. LONDON NEW YORK: Routledge. ISBN: 9781138934771.

Giolfo, M. (2017). "I poeti arabi della riva sud del Mediterraneo: un viaggio tra molteplici sponde". In: Le rotte della payola. Autore, editore, lettore. Per i quarant'anni delle Edizioni San Marco dei Giustiniani, Giornata di studio (Genova, 19 maggio 2016), a cura di Paolo Senna, GENOVA: Edizioni San Marco dei Giustiniani, ("I Quaderni della Fondazione", 10), pp. 113-129. ISBN: 9788874942701.





Giolfo, M. (2017). Les systèmes hypothétiques de Varabe classique. Etude syntaxique et sémantique: une hypoth@se modale, Avant-propos par Giuliano Lancioni, ("Studi e Testi di Palazzo Serra", 8). ROMA: Aracne Editrice. pp. 236, ISBN: 9788825501155,

Giolfo, Me, Hodges, W. (2016). "The System of the Sciences of the Arabic Language by Sal<käki: Logic as a Complement of Rhetoric". In: Manuel Sartori, Manuela E.B. Giolfo, Philippe Cassuto (eds.). Approaches to the History and Dialectology of Arabic in Honor of Pierre Larcher (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 88, ISSN: 0081-8461), p. 242-266. LEIDEN BOSTON: Brill. ISBN: 9789004311503.

•Saffori, Me, Giolfo, M., Cassuto, Ph. (eds.). (2016). Approaches to the History and Dialectology of Arabic in Honor of Pierre Larcher (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 88, ISSN: 0081-8461), 491 pp. LEIDEN BOSTON: Brill. ISBN 9789004311503.

Sartori, Me, Giosfos M., Cassuto, Ph. (2016). Introduction to Sartori, M., Giolfo, M., Cassuto, Ph. (eds.). (2016). Approaches to the History and Dialectology of Arabic in Honor of Pierre Larcher (STUDIES IN SEMITIC LANGUAGES AND LINGUISTICS 88, ISSN: 0081-8461), pp. 1-11. LEIDEN BOSTON: Brill. ISBN: 9789004311503.

Giolfo, M, Barisione, F. (2016). "Utilizzo delle TIC nella ricerca linguistica sull'arabo scritto contemporaneo: il sistema ipotetico". In: Du labyrinthe à la toile / Dal labirinto alla rete. PUBLIF@RUM26, p. 1-21, ISSN: 1824-7482.

Giolfo M., Sinatora F. (2016). 'Modern Standard Arabic and the Teaching of Arabic as a Foreign Language. Some Cultural and Linguistic Considerations.' In: Quaderni di Palazzo Serra 29, (QUADERNIDI PALAZZO SERRA, ISSN: 1970-0571), p. 263-288, GENOVA: Dipartimento di Lingue e Culture Modeme, Università degli Studi di Genova, ISBN: 9788888626659.

Giolfo, M., Sinatora, F. (2011), "Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intent". In: Paolo Valore (ed.). Multilingualism, Language, Power and Knowledge, p. 103-128. PISA: Edistudio. ISBN: 9788870368093.

Giolfo, M., Sinatora, F. (2011). "Proficiency in Arabic, Language Representations and Ideological Intent" In: (proceedings) Multilinguismo. Linguaggio, potere e conoscenza. Milano: Dipartimento di filosofia dell'Università degli Studi di Milano, Palazzo Feltrinelli, Gargnano del Garda (Brescia), 24-25 Giugno 2011.

Giolfo, M. (2010). " àawâb al-'art nella tradizione grammaticale araba e nelle grammatiche europee dell'arabo classico: note per un'interpretazione del sistema verbale della lingua araba". KERVAN, ISSN: 1825-263X, p. 31-63.

Giolfo, M. (2007). "I sistemi condizionali in 'in dell'arabo classico: 'in yafal vs 'infa 'ala, un 'ipotesi modale" In: Atti del XII Incontro Italiano di Linguistica Camito-semitica (Afroasiatica) - Università di Ragusa - 6-9 giugno 2005. SOVERIA MANNELLI: Rubbettino, ISBN: 978-88-498-1956-4, p. 185-191.

Giolfo, M. (2006). " in yaqum vs 'in qâma: un'ipotesi modale". KERVAN, ISSN: 1825-263X, p. 17-34.





Giolfo, M. (2006). "L'individu existe-t-il dans la société arabo-musulmane? Parcours individuels et insertion sociétale: une lecture critique de N. Elias, *Die Gesellschaft der Individuen*, Suhrkamp, Frankfurt 1987". KERVAN, ISSN: 1825-263x, p. 101-108.

Giolfo, M. (2006). "La particella ma nel sistema della negazione verbale in arabo classico: un'interpretazione sincronica". In: *Loquentes Linguis. Studi linguistici e orientali in onore di Fabrizio A. Pennacchietti*. WIESBADEN: Harassowitz, ISBN: 9783447054843, p. 307-318.

Giolfo, M. (2005). "Le strutture condizionali dell'arabo classico nella tradizione grammaticale araba e nella tradizione grammaticale europea". KERVAN, ISSN: 1825263X, p. 55-80.

Giolfo, M. (2005), Giacomo E. Carretto, *Falce di luna - Islam, Roma, Alto Lazio ed altre cose ancora*, Società Tarquiniense d'Arte e Storia, Tarquinia 2004. KERVAN, ISSN: 1825-263X, p. 169-170.

Giolfo, M. (2005). (review article) « Pierre Larcher, *Le système verbal de l'arabe classique*, Publications de l'Université de Provence, Collection Didactilangue, Aix-en-Provence 2003 KERVAN, ISSN: 1825-263X, p. 160-168.

Giolfo, M. (2005). "L'iscrizione aramaica n. 24 di Hatra: benedizione e maledizione". In: *Studi afroasiatici. XI Incontro Italiano di Linguistica Camitosemitica — Università degli Studi di Bergamo*, 5-7 giugno 2003. MILANO: Franco Angeli, ISBN: 8846471555, p. 299-308.

Giolfo, M. (2003), "Egitto: società e famiglia" In: *La Scuola nei Paesi d'origine dei bambini e dei ragazzi immigrati in Italia*. MILANO: Mursia, ISBN: 8842532320, p. 55-60.

Giolfo, M. (2003). "Marocco: società e famiglia". In: *La Scuola nei Paesi d'origine dei bambini e dei ragazzi immigrati in Italia*. MILANO: Mursia, ISBN: 8842532320, p. 79-87,

Giolfo, M. (2003). "Tunisia: società e famiglia", In: *La Scuola nei Paesi d'origine dei bambini e dei ragazzi immigrati in Italia*. MILANO: Mursia, ISBN: 8842532320, p. 88-94.

Giolfo, M. (2000). "Egizianità, arabicità, islamicità: quale appartenenza identitaria?". In: *Tradizione e modernizzazione in Egitto 1798-1998*. MILANO: Franco Angeli, ISBN: 884642400X, p. 182-200.

Giolfo, M. (1998), "Ummah: identità etnica o identità religiosa?", In: Marta Petriccioli e Alberto Tonini (a cura di), *Identità e appartenenza in Medio Oriente*. FIRENZE: Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Studi sullo Stato, p. 105-114.

Giolfo, M. (1996). "La geopolitica interna della Siria: il potere alawita e l'opposizione tradizionale". *QUADERNI ASIATICI*, ISSN: 2038-9795, p. 12-18,

Giolfo, M. (1990). "Mulâbaçât «alâ al-ûtâba al-ürâmiyya (24) min kitâbât al-Uadarfi al-îrâq: qirâ'a Eadîda li-l-kitâba (24) min kitâbât al-î:fadar" [in arabo: "Osservazioni sull'iscrizione aramaica n. 24 del corpus delle iscrizioni di Hatra, Irak: una nuova lettura"]. In *DIRÂSÂT TARIKHJYYAH*, Revue scientifique trimestrielle (*Histoire des Arabes*), Università di Damasco, vol. 37-38, p. 97-104.

Giolfo, M. (1980) (translated by). Otto Kirchheimer, *Staat und Recht des Dritten Reich* "Struttura dello Stato e diritto nel Terzo Reich". In: Emilio Agazzi (a cura di), *Materiali per la*



Scuola di Francoforte: H, Marcuse, F. Neumann, O. Kirchheimer. MILANO: Unicopli, p. 317-355.

Milan, 1 June 2021

Manuela E.B. Giolfo



Mobilità



A/Ji'oad

Dr. Prof. Manuela E.B. Giolfo

PH.D. in Arabic Linguistics

Tenured Associate Professor of Arabic Language and Literature

Arabic Teaching Coordinator

Faculty of Interpreting and Translation

Department of Humanities

IULM University I Via Carlo Bo, 1 - 20143 Milano

02 89141 2752 | +39 338 441 6119 | Skype m,e.b.giolfo I

الموضوع : الموافقة على الإشراف على أطروحة الدكتوراه .

بصفتي أنا الأستاذة الدكتورة مانويلا جيولفو أستاذ مشارك في اللغة العربية وآدابها ومنسق تدريس اللغة العربية كلية الترجمة والترجمة الفورية قسم العلوم الإنسانية جامعة IULM شارع كارلو بو، 1-20143 ميلانو بدولة إيطاليا أن أوافق على الإشراف إلى جانب الدكتورة شهرزاد بن يونس من جامعة منتوري قسنطينة بدولة الجزائر على أطروحة الدكتوراه للطالب بوخميس صنوبر الموسومة بـ "الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإيطالية جامعة اللغات والاتصال IULM بميلانو أنموذجاً".

As Dr. Prof. Manuela E.B. Giolfo, PH.D. in Arabic Linguistics, Tenured Associate Professor of Arabic Language and Literature, Arabic Teaching Coordinator, Faculty of Interpreting and Translation, Department of Humanities, IULM University I Via Carlo Bo, 1 - 20143 Milano, Italia, I agree to frame alongside Dr. Chahrazed Ben Younes of Mentouri University of Constantine, Algeria on the doctoral thesis of the student Boukhemis Senouber, entitled "Vocal and spelling errors among Italian-speaking learners of Arabic, the University of Languages and media IULM in Milan as a model."

Signature of the university affiliation



إمضاء المشرف


إمضاء جامعة الانتساب

*International"University of Languages and Media IULM via
Carlo Bo 1, 20143 Milano 02 89141 1 iulm.it*



الفهارس

فهرس الجداول

129	جدول رقم (1) يوضح الفرق بين الخطأ والغلط
144	جدول رقم (2) الجامعات الإيطالية التي تدرس اللغة العربية كلغة ثانية
185	جدول رقم (3) عدد الساعات المتوقعة للغات الأوروبية حسب كل مستوى
186	جدول رقم (4) عدد الساعات المتوقعة للغة العربية الفصحى والعامية حسب كل مستوى
187	جدول رقم (5) للمستويات للنموذج المقترح يمزج بين الفصحى والعامية.....
202	جدول رقم (6) يحدد عينة الدراسة في السنة الأولى ليسانس
206	جدول رقم (7) يوضح عدد الأخطاء لكل مستوى تعليمي.....
207	جدول رقم (8) يوضح عدد أخطاء السنوات الثلاث حسب كل صنف
208	جدول رقم (9) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الأولى حسب كل صنف
209	جدول رقم (10) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الثانية حسب كل صنف
210	جدول رقم (11) يوضح عدد تكرارات أخطاء السنة الثالثة حسب كل صنف.....
212	جدول رقم (12) يوضح تكرارات أصناف الإبدال للمستويات الثلاثة
214	جدول رقم (13) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الأول (السنة الأولى)
215	جدول رقم (14) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الثاني (السنة الثانية).....
216	جدول رقم (15) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإبدال للمستوى الثالث (السنة الثالثة)
218	جدول رقم (16) يوضح أخطاء إبدال الصوامت عند متعلمي المستوى الأول (السنة الأولى ليسانس)
221	جدول رقم (17) يوضح تكرارات إبدال الصوامت عند متعلمي المستوى الثاني (السنة الثانية ليسانس)
225	جدول رقم (18) يمثل نسبة تواتر أصناف أخطاء الإبدال عند متعلمي المستوى الثالث
248	جدول رقم (19) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صائت قصير بصائت قصير آخر في المستويات الثلاث
257	جدول رقم (20) يوضح تكرارات أخطاء إبدال الكسر فتحا حسب الحالات الأربع السابقة.....
266	جدول رقم (21) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صفات الصوامت للمستويات الثلاث
271	جدول رقم (22) يوضح تكرارات أخطاء إبدال صفات الصوامت حسب الحركات المصاحبة لها.....
275	جدول رقم (23) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف السنة الأولى ليسانس
277	جدول رقم (24) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف السنة الثانية ليسانس
278	جدول رقم (25) يوضح عدد تكرارات أخطاء الحذف للسنة الثالثة ليسانس
292	جدول رقم (26) يوضح تكرارات أصناف أخطاء الإضافة.....
298	جدول رقم (27) يحدد عينة الدراسة في المستويات الأربع

301.....	جدول رقم (28) نموذج أولي لتصنيف الأخطاء الإملائية.....
305.....	جدول رقم (29) التصنيفات المقترحة للأخطاء الإملائية.....
308	جدول رقم (30) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية.....
310	جدول رقم (31) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية الخطية.....
312	جدول رقم (32) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الخطية في كتابة الهمزة.....
315	جدول رقم (33) يبين تكرارات أصناف أخطاء الإضافة الخطية للمد.....
316	جدول رقم (34) يبين أمثلة من أخطاء إضافة ألفا مدية.....
317	جدول رقم (35) يبين أمثلة من أخطاء إضافة ياء مدية.....
317	جدول رقم (36) يبين أمثلة من أخطاء واو مدية.....
318	جدول رقم (37) يقدم أمثلة لأخطاء الإبدال الخطي للمد.....
320	جدول رقم (38) يقدم أمثلة لأخطاء ترتيب الحروف في الكتابة.....
321	جدول رقم (39) يقدم أمثلة لأخطاء كتابة الحروف متفرقة.....
324	جدول رقم (40) يوضح تكرارات أصناف الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية.....
325	جدول رقم (41) يقدم أمثلة لأخطاء الحذف الصوتي الخطي للمد.....
327	جدول رقم (42) يقدم أمثلة لأخطاء الحذف الصوتي والخطي للحرف.....
327	جدول رقم (43) يبين تكرارات الأصناف الفرعية لأخطاء الحذف الصوتي والخطي.....
331	جدول رقم (44) يوضح أمثلة لأخطاء الإبدال الصوتي الخطي للحركات.....
331	جدول رقم (45) يوضح تكرارات الأصناف الفرعية للإبدال الصوتي الخطي للحركات.....
335	جدول رقم (46) الأخطاء الإملائية الصوتية الصرفية.....
336	جدول رقم (47) يوضح أمثلة من أخطاء الإضافة الخطية للحروف.....
339	جدول رقم (48) يوضح أمثلة من أخطاء التاء.....
341	جدول رقم (49) يوضح من أخطاء كتابة نون التنوين.....
346	جدول رقم (50) يوضح أصناف الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر.....
347	جدول رقم (51) يوضح تكرارات أصناف أخطاء إبدال كتابة حرف مكان حرف.....
351	جدول رقم (52) يوضح أمثلة من أخطاء الإبدال الخطي.....
352	جدول رقم (53) يبين تكرارات الأصناف الفرعية لأخطاء الإبدال الخطي.....
354	جدول رقم (54) يقدم أمثلة لأخطاء الإبدال الصوتي المعجمي للحروف.....
355	جدول رقم (55) يبين أصناف الإبدال الصوتي المعجمي للحروف.....
358	جدول رقم (56) الإبدال الصوتي المعجمي الخطي للحروف:.....

- 
- جدول رقم (57) يوضح تكرارات أصناف الإبدال الصوتي المعجمي الخطي 359
- جدول رقم (58) يوضح تكرارات الأصناف الفرعية لأخطاء الإبدال العرضي 362
- جدول رقم (59) يمثل عينة من أخطاء إبدال الألف المدية والألف المقصورة تاء تأنيث 364
- جدول رقم (60) يوضح أمثلة لأخطاء كتابة أل التعريف 365

فهرس الاشكال

شكل رقم (1)	مستويات الكفاءة حسب توجيهات الإطار الأوروبي المشترك	168
شكل رقم (2)	مخطط يوضح الكفاءات الست الخاصة باللغة العربية	180
شكل رقم (3)	نموذج لنص تعليمي باللهجة المصرية	181
شكل رقم (4)	نموذج لنص تعليمي باللهجة الجزائرية	182
شكل رقم (5)	مخطط الكفاءات الثماني المقترح الخاص باللغة العربية	183
شكل رقم (6)	نموذج للعربية كنظام	191
شكل رقم (7)	نموذج لطريقة لجمع البيانات لأخطاء الصوتية	205

فهرس الموضوعات

مقدمة	6
مشكلة البحث:	أ
أهداف البحث:	ج
أهمية البحث:	ج
الدراسات السابقة:	د
أسباب اختيار البحث:	ز
فروض البحث:	ز
منهج وأدوات البحث:	ح
عينة الدراسة:	ط
خطة البحث:	ي
الفصل الأول	ب
مجال اكتساب اللغة الثانية SLA وتحليل الأخطاء EA المفاهيم والنظريات والمناهج	ب
توطئة:	15
المبحث الأول	17
المبحث الأول: مصطلحات مجال اكتساب اللغة الثانية	17
1. مفهوم اكتساب اللغة الثانية SLA Second Language Acquisition	17
2. اللغة الأصلية (NL) Native Language:	19
3. اللغة الهدف (TL) Target Language:	20
4. اكتساب اللغة الثانية (SLA) Second Language Acquisition:	20
5. اللغة الثانية L2 Second Language:	20
6. تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning:	20

21	7. اللغة الأجنبية Foreign Language
22	8. اللغة البينية (IL) Interlanguage
22	9. التحجر اللغوي Fossilization
23	10. الاكتساب مقابل التعلم Acquisition Versus Learning
23	11. ثنائي اللغة/ثنائية اللغة Bilingual/Bilingualism
24	12. المدخلات والمخرجات Input And Output
27	13. التغذية الراجعة Feedback
29	14. تحسين المدخلات: Input Enhancement
30	15. التكرار الدقيق لمواد الإدخال: Exact Repetition As Input Enhancement
31	16. تقليل معدل الكلام: Speech Rate Reduction
32	17. معالجة المدخلات: Input Processing
34	18. خطاب مؤقت: (خطاب القائم بالرعاية)/ إدخال معدل Caretaker Speech/Modified Input
35	19. الاستيعاب: Intake
36	20. الفروق الفردية: Individual Differences
37	21. الكفاءة والاستعداد Aptitude
39	22. الدافعية والتحفيز: Motivation
41	23. أساليب وأنماط التعلم Learning Styles
42	24. نموذج كولب لأسلوب التعلم: Kolb's Model Of Learning Styles
44	25. استراتيجيات التعلم Learning Strategies
45	26. المعرفة التصريحية/المعرفة الإجرائية/المعرفة المؤتمنة
45	Automatized Knowledge/Declarative/Procedural
47	27. الحالة الأولية Initial State

48	28. الفترة الحرجة: The Critical Period (CP)
49	29. التعلم الصريح والتعلم الضمني: Explicit And Implicit Learning In SLA
50	30. تطوير النظام/تقريب النظام Developing System/Approximative System
50	31. التعلم العرضي: Incidental Learning
49	المبحث الثاني
49	النظريات العامة لاكتساب اللغة الثانية
52	المبحث الثاني: النظريات العامة لاكتساب اللغة الثانية
52	أولا. السلوكية واللسانيات البنيوية: Behaviorism and Structural Linguistics
54	ثانيا: الاتجاه الفطري أو القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية: UG Universal Grammar
57	ثالثا. الاتجاه المعرفي التطوري في اكتساب اللغة الثانية:
59	رابعا. الاتجاه الوظيفي في اكتساب اللغة الثانية: Functional Approach To SLA
60	1. أنظمة اللغات Systemic Linguistics
63	2. التصنيف الوظيفي Functional Typology
63	3. التعيينات من الشكل إلى الوظيفة Function-To-Form Mapping
64	4. تنظيم المعلومات Information Organization
64	5. تنظيم المبادئ Organizing Principles
66	6. مبادئ الاتجاه الوظيفي في اكتساب اللغة الثانية:
51	المبحث الثالث
51	النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية
69	المبحث الثالث: النظريات الخاصة في مجال اكتساب اللغة الثانية
69	أولا: نظرية المراقب The Monitor Hypothesis
70	1. التمييز بين التعلم والاكتساب: Learning/Acquisition Differences

72	2.فرضية الترتيب الطبيعي: The Natural Order Hypothesis
73	3.فرضية المراقب: The Monitor Hypothesis
77	4.فرضية الإدخال The Input Hypothesis
81	5.فرضية جهاز التصفية الانفعالي (الراشح العاطفي): The Affective Filter Hypothesis
82	ثانيا:فرضية التفاعل Interaction Hypothesis
89	ثالثا.فرضية التحليل التقابلي Contrastive Analysis Hypothesis
91	رابعا.فرضية البناء الإبداعي Creative Construction Hypothesis
92	خامسا: فرضية الاختلاف الأساسي Fundamental Difference Hypothesis
93	سادسا:فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis
95	سابعا: فرضية الاسقاط: Projection Hypothesis
97	ثامنا: نموذج المنافسة: Competition Model
68	المبحث الرابع
68	مناهج تحليل الأخطاء
101	المبحث الرابع: مناهج تحليل الأخطاء
101	أولا: مفهوم تحليل الأخطاء
102	ثانيا: تحليل الأداء: Performance Analysis
103	ثالثا: التحليل التقابلي Contrastive Analysis
106	رابعا: تحليل الأخطاء Error Analysis
108	خامسا: تحليل النقل: Transfer Analysis
110	سادسا: ذروة تحليل الأخطاء
111	سابعا: أهمية تحليل الأخطاء
112	ثامنا: تصاعد النقد لتحليل الخطأ

112	تاسعا: جمع البيانات لتحليل الخطأ
115	عاشرا: مراحل تحليل الخطأ: Error Analysis Stages
121	إحدى عشر: نموذج كارل جيمس لتحليل الأخطاء
133	الخلاصة:
136	الفصل الثاني
136	مناهج تدريس اللغة العربية في إيطاليا
136	توطئة:
136	البدايات الأولى لتدريس العربية في إيطاليا
138	المبحث الأول: البدايات الأولى لتدريس العربية في إيطاليا
138	أولا. تدريس اللغة العربية في إيطاليا: منظور تاريخي:
141	ثانيا. مراحل إدراج اللغة العربية في المنظومة التعليمية الإيطالية:
138	المبحث الثاني
138	مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية
148	المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الإيطالية
148	أولا. اللغة العربية من الكفاءة النحوية إلى الكفاءة التواصلية
148	ثانيا. معضلة الكفاءة بين معيارية الفصحى وتواصلية اللهجة:
150	ثالثا. مشكلة الفصحى والعامية:
150	رابعا. تحديات إدراج العامية في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية:
153	المبحث الثالث: تدريس العربية في إيطاليا ومشكلة المنهج
153	أولا. مفهوم الإطار الأوروبي المشترك: What is the Common European Framework
153	ثانيا. أهداف وغايات وضع الإطار الأوروبي المشترك:
154	ثالثا. مفهوم "التنوع اللغوي" حسب الإطار الأوروبي:

156	رابعاً. مميزات منهج الإطار الأوروبي:
159	خامساً. الكفاءات في الإطار الأوروبي المشترك.
162	سادساً. الأنشطة اللغوية: Language Activities
162	سابعاً. التفاعل: Interaction
163	ثامناً. المجالات: Domains
163	تاسعاً. المهام والاستراتيجيات والنصوص: Tasks, Strategies And Texts
165	عاشراً. المستويات المرجعية المشتركة لإتقان اللغة:
165	Common Reference Levels Of Language Proficiency
176	المبحث الرابع
176	تدريس العربية وتوصيات الإطار الأوروبي CEFR
176	المبحث الرابع: تدريس العربية وتوصيات الإطار الأوروبي CEFR
176	أولاً: الهدف من تدريس اللهجات
177	ثانياً: هل هناك إمكانية لتطبيق الإطار الأوروبي الموحد للغات CEFR على اللغة العربية.
178	ثالثاً: الإطار الأوروبي المشترك ومشكلة الخط العربي
181	رابعاً: مشكلة الكفاءة الكتابية في اللهجة
183	خامساً: نموذج مقترح لتوجيهات الكفاءة يجمع بين العامية والفصحى
190	المبحث الخامس
190	نماذج لتدريس العربية تمزج بين الفصحى والعامية
190	أولاً: النموذج الثنائي اللساني Il Modello Diglossico
192	ثانياً: تعليم اللغة العربية "نماذج تدريسية"
171	الفصل الثالث
171	الأخطاء الصوتية دراسة ميدانية

199	توطئة:
199	المبحث الأول
199	مراحل الدراسة الميدانية ومقدمة إحصائية كمية
202	المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية ومقدمة إحصائية كمية
202	أولا: عينة الدراسة Subjects of the Study
202	ثانيا: منهج الدراسة Study Approach
204	ثالثا: إجراءات الدراسة Procedure Of The Study
204	1. جمع بيانات الدراسة
207	2. تصنيف الأخطاء الصوتية
212	المبحث الثاني
212	تحليل أخطاء الإبدال
212	المبحث الثاني: تحليل أخطاء الإبدال
212	أولا: مقدمة إحصائية
217	ثانيا: إبدال صامت بصامت بآخر
227	ثالثا: تحليل أخطاء إبدال صامت بآخر
247	رابعا: إبدال صائت قصير بآخر قصير
265	خامسا: إبدال الصفات والسمات
212	المبحث الثالث
212	تحليل أخطاء الحذف
275	المبحث الثالث: تحليل أخطاء الحذف
211	المبحث الرابع
211	أخطاء الإضافة
292	المبحث الثالث: أخطاء الإضافة

1.	مقدمة إحصائية:.....	292
2.	إضافة صائت طويل:	293
3.	إضافة صامت:	294
4.	إضافة صامت مضعف:	294
	الفصل الرابع	290
	الأخطاء الإملائية	290
	تمهيد:	296
	المبحث الأول	295
	مراحل الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية	295
	المبحث الأول: مراحل الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية	298
1.	عينة الدراسة: Subjects Of The Study	298
2.	إجراءات الدراسة: Procedure of the Study	298
3.	مشكلة المصطلح الدقيق:	303
4.	عرض نتائج البحث ومناقشتها:	307
	المبحث الثاني	299
	الأخطاء الإملائية الخطية	299
	المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية الخطية	310
	المبحث الثالث	311
	الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية	311
	المبحث الثالث: الأخطاء الإملائية الصوتية الخطية	324
	المبحث الرابع	324
	الأخطاء الإملائية الصرفية	324

335	المبحث الرابع: الأخطاء الإملائية الصرفية
333	المبحث الخامس
333	الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر
333	(الصوتية المعجمية الصرفية)
346	المبحث الخامس: الأخطاء الإملائية المتعددة المصادر (الصوتية المعجمية الصرفية)
370	الخاتمة:
370	النتائج:
372	التوصيات:
368	قائمة المصادر والمراجع
374	أولا: المراجع المؤلفة بالعربية
374	ثانيا. المراجع المؤلفة باللغة الإنجليزية
377	2. الدوريات والمجلات
378	ثالثا: المراجع باللغة الإيطالية
378	2. رسائل الماجستير
379	3. المجلات والدوريات
379	رابعا: المراجع باللغة الفرنسية:
380	الملحقات
381	مسودات اختبار الإنتاج الإملائي
407	تعريف بالجامعة الدولية للغات والاتصال
407	2. التصنيف العالمي لجامعة IULM
408	3. موقع جامعة IULM
408	4. أقسام جامعة IULM

411	IULM	البرنامج التعليمي الخاص باللغة العربية في الجامعة الدولية للغات والاتصال
411	.....	نموذج من برنامج السنة الأولى ليسانس
415	.....	نموذج من برنامج السنة الثانية ليسانس
417	.....	TESTI DI RIFERIMENTO
418	.....	OBIETTIVI FORMATIVI
419	.....	PREREQUISITI
419	.....	METODI DIDATTICI
421	.....	MODALITA' E VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO
421	.....	السيرة الذاتية للمشرفة المساعدة
427	.....	Dr. Prof. Manuela E.B. Giolfo
421	.....	الفهارس
429	.....	فهرس الجداول
432	.....	فهرس الاشكال
433	.....	فهرس الموضوعات
443	.....	الملخص

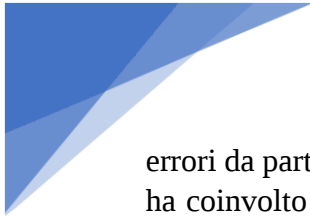
الملخص

يهدف هذا البحث إلى محاولة استطلاع الوضعية التعليمية للغة العربية في إيطاليا، واستكشاف طرق ومناهج تدريس اللغة العربية في هذا البلد كلغة ثانية، مع استقراء ووصف الأخطاء الصوتية والإملائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الإيطالية، حيث تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها من الدراسات التقابلية المهمة بين اللغة العربية واللغة الإيطالية، بما تقدمه من تطبيقات إجرائية لمفاهيم التداخل اللغوي بين هاتين اللغتين المتجاورتين، ولها أهمية أخرى تتمثل في المساعدة على وضع البرامج والمقررات التعليمية، التي تسهل على المتعلمين تعلم اللغة العربية باعتبارها دراسة ميدانية من وحي الواقع، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبارين لاستكشاف الأخطاء لدى متعلمي الجامعة الدولية للغات والاتصال، اختبار الأداء الصوتي طبقناه على ستين طالبا، واختبار الأداء الإملائي طبقناه على عينة مكونة من أربعة وعشرين طالبا.

وفيما يخص الوضعية التعليمية للغة العربية في دولة إيطاليا، فقد توصلنا إلى نتيجة مهمة، وهي أن تدريس اللغة العربية صار موجودا تقريبا في جميع الجامعات الإيطالية، كما أن الإيطاليين وجدوا بعض الصعوبات في تطبيق توصيات الإطار الأوروبي المشترك على تعليم اللغة العربية، فراحوا يجتهدون في التوفيق بين إرشادات هذا الإطار وخصائص اللغة العربية وتنوعاتها العامية، ومن بين النتائج التي توصلنا إليها أيضا أنه من بين الأخطاء سواء الصوتية منها أو الإملائية، ما يعود إلى التداخل اللغوي والنقل من نظام لغة المتعلم الأولى، ومنها ما يعود إلى النظام الصوتي والكتابي للغة العربية، وهناك ما يكون مصدرها صوتيا أو خطيا أو صرفيا أو معجميا، وأحيانا قد يكون مصدرها مشتركا بين عاملين أو أكثر من هذه الأربعة، فمعظم الأخطاء خاصة الصوتية كانت في الأصوات الحلقية وصوت القاف والضاد.

Sommario

Questa ricerca si propone di esplorare l'offerta formativa della lingua araba in Italia, analizzando i metodi e i curricula adottati nel paese per l'insegnamento dell'arabo come seconda lingua. A ciò si aggiunge uno studio basato sull'extrapolazione e descrizione degli errori fonetici e ortografici commessi dagli studenti di arabo italofoni, il quale attribuisce alla ricerca il valore di studio contrastivo tra la lingua araba e italiana. Vengono poi presentate le applicazioni procedurali e il concetto di sovrapposizione linguistica tra le due lingue in questione, con l'intento di contribuire allo sviluppo di programmi e corsi educativi che facilitino agli studenti l'apprendimento della lingua araba. Da ciò deriva la scelta di svolgere uno studio sul campo basato su due tipi di prove, mediante le quali analizzare gli



errori da parte degli studenti dell' Università di lingue e comunicazione IULM. La prima prova ha coinvolto sessanta studenti ai quali è stato sottoposto un test di natura fonetica, mentre la seconda, di natura ortografica, è stata applicata a un campione di ventiquattro studenti. Per quanto riguarda l'offerta formativa della lingua araba nello stato italiano, si è giunti ad una conclusione importante, ovvero che l'insegnamento della lingua araba è ormai presente in quasi tutte le università italiane, e che gli italiani riscontrano alcune difficoltà nell'applicare le raccomandazioni del quadro comune europeo all'insegnamento della lingua araba. Di conseguenza, cercano con difficoltà di conciliare le linee guida del quadro con le caratteristiche della lingua araba e le sue varianti colloquiali.

Un altro risultato importante emerso dalla ricerca è che gli errori riscontrati, sia di natura fonetica che ortografica, sono dovuti alla sovrapposizione linguistica e all'applicazione da parte dello studente del primo sistema linguistico, oltre che alla peculiarità del sistema fonetico e scritto della lingua araba. Dunque, la tipologia di tali errori è di natura fonetica, scritta, morfologica o lessicale, e talvolta comprende due o più di questi quattro fattori. La maggior parte degli errori, specialmente quelli fonetici, sono stati riscontrati laddove erano presenti suoni gutturali o i suoni delle lettere "qaf" e "dhad".

Summary

This research aims to explore the educational offer of the Arabic language in Italy, analyzing the methods and curricula employed to teach Arabic as a second language in the country, along with a study based on the extrapolation and description of phonetic and spelling errors made by Italian-speaking Arabic students, which defines the research as a contrastive study between the Arabic and Italian languages.

The procedural applications and the concept of linguistic overlap between the two languages are then presented, with the intention of contributing to the development of educational programs and courses that facilitate the study of the Arabic language. Hence the choice to carry out a field study based on two types of tests to analyze the mistakes among the students of IULM University of Languages and Communication. The first one, a phonetic test, involved sixty students, while the following orthographic test was administered to a sample of twenty-four students.

As regards the educational offer of the Arabic language in Italy, an important conclusion has been reached, namely that the teaching of the Arabic language is now present in almost all Italian universities, and that Italians encounter some difficulties in applying the recommendations of the common European framework for the teaching of the Arabic language. As a result, they struggle to reconcile the guidelines of the framework with the characteristics of the Arabic language and its colloquial variants.

Another important result that emerged from the research is that the mistakes, whether phonetic or orthographic, are due to the linguistic overlap and to the student's application of the first linguistic system, as well as to the peculiarity of the phonetic and written system of the Arabic language. Therefore, the typology of these mistakes is of a phonetic, written, morphological or lexical nature, and sometimes includes two or more of these four factors. Most mistakes, especially phonetic ones, were found where guttural sounds or the letter sounds "qaf" and "dad" were present