وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات

قسم علوم اللسان

تأثير اللغة الأم على تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية للغة الإنجليزية

دراسة تحليلية لكتابات طلبة السنة الأولى

مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي

إعداد الطالبة

سناء روابحية

إشراف الدكتور

د. نصر الدين بوحساين

السنة الجامعية 2015/ 2016

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا (23) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا (24) " سورة الإسراء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح والدي الذي طالما شجعنا على التحصيل العلمي كما أهديه إلى أمي الغالية حفظها الله وكل الإخوة والأخوات

أهدي هذا العمل الى كل الأصدقاء وأخص بالذكر أسرتي الثانية بكلية علوم الإعلام والاتصال وأخص بالذكر الدكتور كريم بلقاسي لدعمه لي.

كلمة شكر

كلمة شكر أخص بها الدكتور نصر الدين بوحساين لدعمه وسعة صدره وصبره

مقدمة

تعد اللغة الوسيلة الأساسية للتفاهم والتواصل بين البشر على تنوع مستوياتهم ولهجاتهم إذ يعبر بها الإنسان عن ذاته وينقل أفكاره وآراءه وما لديه من الخبرات. كما تعتبر اللغة رمزا للهوية الاجتماعية والثقافية للأمة.

اختلف الدارسون في الدور الذي تلعبه اللغة الأم أثناء تعلم لغة ثانية حيث نجد من ذهب إلى اعتبارها سندا يساعد على اكتساب اللغات الأخرى خاصة إذا كان المتعلم يتقن أصول وقواعد لغته الأولى، ونجد فريقا يرى عكس ذلك أي يعتبرون اللغة الأم حاجزا يعوق عملية تعلم لغة أخرى.

يعود اختياري لهذا الموضوع إلى عدة دوافع منها ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي. بالنسبة للدوافع الخاصة بالجانب النظري نذكر منها:

1. قلة الدراسات التي تناولت موضوع تأثير اللغة الأم على تحصيل اللغة الثانوية

2. محاولة تحديد علاقة اللغة الأم بتعلم اللغات الأجنبية

أما عن الدوافع الخاصة بالجانب التطبيقي:

1. نقص مستوى الطلبة في تحصيل اللغة الإنجليزية

2. محاولة الكشف عن أسباب الأخطاء المتكررة الواردة في كتابات الطلبة وعلاجها

يعتبر تعليم اللغة الإنجليزية أمراً على درجة كبيرة من الأهمية ويختلف الباحثون في تحديد مدى تأثير اللغة الأولى على تعلم لغة أجنبية (ثانوية) فمنهم من يرى أن تأثيرها إيجابي ومنهم من يرى أن تأثيرها سلبي، وفريق ثالث يرى أن اللغة الأولى (الأم) لا تؤثر في تعلم لغة أجنبية لا بالسلب ولا بالإيجاب. ومن هنا تتحدد إشكالية هذه الدراسة على النحو التالي:

ما مدى تأثير اللغة الأم في تعلم لغة أجنبية (الإنجليزية) وبصفة خاصة في مهارة الكتابة؟

تكمن أهمية هذه الدراسة في مجالين الأول نظري والثاني تطبيقي في الجانب النظري تحتوي هذه الدراسة على دراسات في مجال اكتساب اللغة الأم وتعلم لغة ثانوية بالإضافة إلى دراسات ونظريات في مجال تأثير اللغة الأولى في تعلم لغة ثانوية.

أما من الناحية التطبيقية فقد تساعد هذه الدراسة معلمي اللغة الأجنبية عامة والإنجليزية بصفة خاصة في الكشف عن أسباب أخطاء الطلبة الكتابية للتمكن من علاجها حيث يرى كوردر

" Corder1974 " أنه من خلال تحليل الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون يمكن تحديد المجالات التي تحتاج إلى التعزيز في التدريس. فرصد وتحليل أخطاء متعلمي اللغة الأجنبية ضروري جدا لمعرفة نقاط ضعفهم. هذه الدراسة قد تساعد أيضا المتعلمين على التنبؤ بأخطائهم وتوقعها قبل حدوثها. أخيرا يمكن لهذه الدراسة أن تساعد الباحثين في مجال تعلم اللغة الأجنبية.

أهداف الدراسة:

من أهداف هذه الدراسة

1. رصد وتحليل الأخطاء الكتابية للطلبة في اللغة الإنجليزية
2. محاولة الكشف على العلاقة بين أخطاء الطلبة وتأثير اللغة الأم
3. محاولة إيجاد الحلول اللازمة لتفادي الأخطاء الكتابية للطلبة

خطة البحث

قسمت هذه الدراسة إلى فصلين كل فصل مجزأ إلى ثلاثة مباحث.

الفصل الأول: اللغة الأم ومراحل اكتسابها:

تناولت في هذا الفصل نظريات اهتمت باكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانوية وقسمته إلى ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: "اللغة الأم ومراحل اكتسابها" تناولت في هذا المبحث مختلف مراحل نمو اللغة الأم وبعض النظريات التي اهتمت باكتسابها وركزت على ثلاث نظريات، النظرية السلوكية، النظرية العقلية والنظرية المعرفية(البنائية)، بالإضافة إلى اكتساب اللغة في الفكر العربي وبصفة خاصة عند ابن خلدون.

فيما يخص المبحث الثاني: "اللغة الثانوية ومراحل تعلمها" استعرضت في هذا المبحث نظريات اهتمت بمجال تعلم اللغة الثانوية مثل نظرية المرشد لستيفن كراشن.

المبحث الثالث " تأثير اللغة الأم في تعليم لغة أجنبية" تعرضت فيه إلى موضوع التداخل اللغوي، مظاهره وانعكاساته بالإضافة إلى تعريف الأخطاء اللغوية، أسبابها وكيفية تصويبها. كما تطرقت إلى الدراسات التي أجريت في مجال تأثير اللغة الأم في تعلم لغة ثانوية.

الفصل الثاني: واقع تدريس اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية

يحتوي هذا الفصل على ثلاثة مباحث تناولت في المبحث الأول المعنون " نبذة عن تدريس اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية" موضوع تعليم اللغات الأجنبية (فرنسية وإنجليزية) في الجزائر. في المبحث الثاني " تعليم الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية" تعرضت إلى تقييم تعليم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية. أما المبحث الثالث " تحصيل طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للغة الإنجليزية"

قدمت فيه عينة الدراسة المتكونة من 100 طالب وطالبة يدرسون بالسنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية، كما يحتوي هذا المبحث على نتائج واستنتاجات الدراسة.

في خاتمة الدراسة قدمت بعض التوصيات التي قد تساعد معلمي اللغة الإنجليزية على تحسين مستوى طلبتهم وبصفة خاصة التعامل بطريقة ناجعة مع أخطائهم الكتابية.

استعملت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات اللازمة عن ظاهرة معينة مع محاولة تفسير هذه الحقائق. ولا تنحصر أهداف المنهج الوصفي التحليلي في مجرد جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تصنيفها وتحليلها ثم الوصول إلى استنتاجات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة.

الفصل الأول

اللغة الأم واللغة الثانوية

1. الفصل الأول: اللغة الأم واللغة الثانوية

1.1. المبحثالأول :اللغة الأم و مراحل اكتسابها

1.1.1 مفهوم اللغة:

اللغة هي الوسيلة التي يتخذها الإنسان بالدرجة الأولى للتواصل مع غيره. يقول ابن جني: " اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] اما ابن خلدون فقد قال: "اعلم أن اللغة في المتعارف، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلابد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم ".[2]

أما رائد اللسانيات الوظيفية الفرنسية أندري مارتينيAndré Martinetفيرى أن اللغة وسيلة تواصل مزدوجة التقطيع والوظيفة الأساسية لهذه الوسيلة هي التواصل[3].

ازداد التفكير والسعي للحفاظ على اللغة مع نهاية الحرب العالمية الثانية،حيثأدى استقلال الدول إلى إيلاء الاعتبار لمفاهيم أهمها الهوية، الوحدة والوطنية مثل ما حدث في أوروبا عام 1848 حيث انقسمت إلى بلدان صغيرة راح كل منها ينادي بلغته،مما أدى إلى صراع إيديولوجي وسياسي بين اللغات الخاصة بتلك البلدان المكونة من أقليات لغوية كثيرة.

نشأ عن هذا الصراع مجموعة من المصطلحات: اللغة الوطنيةوالرسمية والمحلية والقومية والجهوية واللهجة واللغة الأم. بدأ استعمال مصطلح اللغة في نهاية القرن التاسع عشر حيث سعت القوى الاستعمارية إلى توحيد سياستها لربط السكان الأصليين بها فأنشأت نظاما تعليميا يهدف إلى فرض لغة

---

[1]ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص. ج 1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1913، ص 34

[2]د. معروف، نايف محمود ،خصائص العربية وطرائق تدريسها. دار النفائس، لبنان، 1998، ص 16,

[3]MARTINET André, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1970, p. 4

محلية خاصة تخدم مصالحها. ففي المستعمرات الفرنسية مثلا ظل ارتقاء السلم الاجتماعي والسياسي مرهونا بتعلم واتقان اللغة الفرنسية طوال فترة الاحتلال وحتى بعدها وتولد عن هذا ظهور مشاعر وطنية من بينها الإحساس بالانتماء والتمسك باللغات المحلية (اللغات الأم).

للغة الأم تعاريف مختلفة من بينها التعريف التقليدي والتعريف المعاصر.

1) **التعريف التقليدي:**

اللغة الأم هي تلك اللغة التي يلتقطها الطفل من أمه بحكم ملازمته لها في مراحل نموه الأولى من بداية اكتساب اللغة وهي تلك اللغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس.

2) **التعريف المعاصر:**

اللغة وليدة البيئة، هذا ما يراه كراشن[1] في نظرية المرشد أي إن قدرة الإنسان على الكلام لا تأتي من التعلم الواعي الذي ينتهجه بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية عندما يحتك بغيره. وعلى العموم فإن الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى.[2]

تتحدد اللغة الأم في مستويين هما:[3]

1- اللغة العامية: التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل وهي مكتسبة

2- اللغة الفصحى: ويتم تعلمها بشكل اختياري ووفق قرارات فردية وحكومية

وأوضح فيرجيسون الفرق بين نمطين أساسيينللغة هما:

---

[1]Stephen Krashen is a linguist, educational researcher, and activist.Currently professor at the University of Southern California, Krashen has published more than 350 papers and books, contributing to the fields of second language acquisition(SLA), bilingual education and reading.

[2] بلعيد صالح،اللغة الأم و الواقع اللغوي فيالجزائر، مقال باللغة الأم ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط:2004،.ص 5

[3]Charles. A. Ferguson, « Diglossia », Revue Word n° 15, 1959, p. 327.

- نمط معرف"defined" وهو العامية
- نمط غامض التعريف"illdefined " وهو الفصحى

فالعامية في رأيه نمط معرف، لأن الطفل يتعلمها لغة أولى، أما الفصحى فإنها نظام غامض التعريف لأنها لا تكتسب كلغة أولى، بل يتعلمها الطفل فيما بعد في المدرسة

قارن فيرجيسون النمط "العالي" وهو الفصحى، و "المتدني" وهو النمط العامي من حيث الاستعمال، وأعطى نموذجه التالي:

مجالات استعمال اللغة الفصحى والعامية حسب فيرجيسون[1]

الحالة	مرتفع	منخفض
1- الوعظ في المسجد (أو الكنيسة)	×	
2- التعليمات للخدم والعمال والكتبة		×
3- الرسائل الشخصية	×	
4- الخطبة في مجلس الأمة، الحديث السياسي	×	
5- محاضرات الجامعة	×	
6- الحديث مع الأصدقاء والزملاء وأفراد العائلة		×
7- إذاعة الأخبار	×	
8- التمثيليات الاجتماعية في الإذاعة		×
9- افتتاحية الصحف، أخبار الصحف والعناوين	×	
10- التعليق على الكاريكاتير		×
11- الشعر	×	
12- الأدب الشعبي		×

[1]Charles. A. Ferguson, « Diglossia », Revue Word n° 15, 1959, p. 330

2.1.1 نظريات اكتساب اللغة الأم:

يعد موضوع الاكتساب اللساني من أهم حقول اللغويات التطبيقية. يجد المُتابع لهذا الموضوع أن الدراسات بدأت بالظهور في أوائل القرن العشرين ولقد أوليت أهمية كبيرة لدراسةاكتساب اللغة وبيان هذه العملية ودراستها بشكل مُفصلوسيطرت على ميدان البحث في اكتساب اللغة نظريتان أساسيتان هما النظرية السلوكية والنظرية الفطرية.

1. 2.1.1 اللغة عند المدرسة السلوكية:

أ. نشأة المدرسة السلوكية:

جاءت المدرسة السلوكية إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهج التجريبي في ميدان الدراسات الإنسانية إذ كانت تلك الدراسات تعاني من تخلف واضح إذا ما قورنت بالدراسات العلمية المادية.ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة، ومن أشهر مؤسسيها واطسون. من مرتكزات النظرية الاهتمام حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بماهو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

ب. دعائم المدرسة السلوكية:

حاولت المدرسة السلوكية في بداياتها المبكرة النظر إلى اللغة على أنها سلسلة من المثيرات والاستجابات تلعب الكلمة دور المثير فتؤدي إلى تكوين استجابة والكلمة التالية تؤدي إلى اثارة فاستجابة ويسمى هذا التسلسل النموذج [1](Chain Model)

[1]Brown Dougles ,Principals of Language Learning and Teaching. 5th edition Pearson Education ESL June 1, 2006 p26-27

إن الكلمة هي المثير والكلمة التي تليها استجابة للأولى ومثيرة للثالثة ففي جملة مثل " أكل الولد التفاحة " كلمة " أكل " مثير و " الولد " استجابة كما تأتي كلمة " الولد " مثير وكلمة " التفاحة " استجابة.

أصرت المدرسة السلوكية على عدم التعرض لمفاهيم العقل والمعرفة بل رأت أن السلوك يتكون من أفعال تتطور من خلال مثيرات واستجابات كما حاولت استثمار نموذج ماركوف (Marcov Process) أو نموذج الاحتمالات (Probalistic Model)وكانت التطبيقات العامة لهذا النموذج تتمثل في أن هناك ارتباطا بين كل مثير واستجابة وعند تطبيق ذلك على اللغة تكون الكلمة السابقة مثيرا للتالية والكلمة المثيرة تقوم بحصر وتحديد نوع الاستجابة التي تليها.[1]ترى هذه المدرسة أن اللغة تكتسب بالتكرار والتقليد والحفظ، ولهذا تبدأ بتدريب المتعلم على النماذج المطلوبة وتكرارها وأحيانا حفظهاوقد ابتكرت أنماطا معروفة من التدريبات اللغوية الآلية الهادفة إلى تعزيز التراكيب الأساسية من اللغة المتعلمة وتقديم أكثر المفردات شيوعا في تلك اللغة. ورتبت هذه المدرسة المهارات وفقا لدورها في التعلم: الاستماع أولا فالكلام ثم القراءة[2].

نستخلص مما سبق أن دعائم المدرسة السلوكية تتلخص فيما يلي:

1. حاولت المدرسة السلوكية أن تتعامل مع الإنسان كظاهرة مادية تحتكم إلى قوانين تشبه إلى حد كبير تلك القوانين التي تسير المادة.
2. تعتمد النظريّة السلوكيّة في تفسيرها لعمليّة التعلّم بشكل عامعلى مبادئ التقليد والثواب والعقاب والتعزيز.
3. تنظر المدرسة السلوكية إلى اللغة على أنها جزء من العلاقة بين المثيرات والاستجابات.

[1]Slobin Dan I., Psycholinguistics. Glenview, Foresman Scott and Co, Illinois, 1961, p. 99.

[2]Slobin, Op. Cit., pp. 116-117.

ج. اكتساب اللغة عند سكينر:

كان سكينر يسعى من خلال دراساته المتنوعة إلى الوصول إلى نظرية عامة تفسر السلوك أيا كان مصدره إنسانا أم حيوانا واتضحت وجهة نظره الشمولية في كتابه Beyond Freedom and » « Dignity " ما وراء الحرية و الكرامة" الذي حاول من خلاله التعرض لمفاهيم أساسية في الثقافة الإنسانية من بينها اكتساب اللغة. إن البعد النظري الذي أضافه سكينر إلى النظرية السلوكية يسمى بالنظرية الإجرائية (Operational Theory) و أهم عناصرها الإجراءات(Operants)و التعزيز (Inforcement).

حاول سكينر تطبيق نتائج تجاربه التي أجراها على الحيوانات لفهم اللغة البشرية التي ينظر إليها على أنها سلوك لفظي فيرى أن الفأر الذي يتلقى التعزيز لبروز الطعام عندما يضغط على أحد مفاتيح القفص بعد محاولات عديدة يتعلم أن يعيد السلوك نفسه ليحصل على المزيد من التعزيز، وبالتكرار يصير ضغط المفتاح المعزز سلوكا ألياً يمارسه الحيوان موضوع التجريب وهذا السلوك يشبه عملية اكتساب اللغة عند الطفل.

كان من ضمن أهداف سكينر من تلك التجارب الوصول إلى تحليل السلوك البشري و منه السلوك اللغوي وخصص لهذه المسألة كتابه " السلوك اللفظي" "Verbal Behaviour " و نشره عام 1957 و هو كتاب انتقده تشومسكي عام 1959 و كان ذلك الانتقاد من بدايات الصدام بين النظريتين. يرى سكينر أنه حتى يتم تحليل السلوك اللغوي تحليلا دقيقا يجب أن تدرس كل العوامل المؤثرة فيه من خلال أدوارها كمؤثرات و استجابات فكل كلام منطوق هو في الغالب وليد استجابة لفظية أو غير لفظية فالسلوك اللغوي عند سكينر لا يمكن أن يدرس إلا في ضوء البيئة المحيطة بمستعملها أي بمراقبة العوامل

الخارجية. ومن هذه العوامل عامل الشيوع أو التكرار يضاف إلى ذلك التعزيز الذي يساهم في الوصول بالطفل إلى مستوى الاحتراف[1]فعندما يقدم الطفل سلوكا لغويا مفهوما في البيئة المحيطة به يقوم الوالدان بالتعزيز ويؤدي هذا التشجيع إلى سلوك لغوي منتظم موافق لقواعد السلوك المنطوقة.

يتضح لنا أن الإطار العام الذي يتم من خلاله الكلام هو الصلة بين المتكلم والمستمع فالمعنى عند سكينر ليس سمة من سمات السلوك ولكنه من الشروط التي تؤدي إلى ظهور السلوك.[2]

ينظر سكينر إلى السلوك اللفظي على أنه يسير من خلال علاقة بين طرفين أولهما يطلب) (Demandأو يأمر (Command)و هو طرف المتكلم و ثانيهما هو الطرف المستمع أو المستجيب أو المنفذ و هو الذي يقع في دائرة المستجيب للطلب. اختارسكينر مصطلح (Maud) للطرف الأول و مصطلحTact) (للطرف الثاني و يقسم الطرف الأول إلى عدد من الأنماط فقد يكون طلبا أو أمرا أو نهيا أو تحذيرا أو تعزيزا و يسميها امتدادات الطلبExtended Maud) (أما الطرف الثاني Tact فيعرفه بأنه جزء لفظي يصاحب شكلا من أشكال الاستجابة و يعززه و يقوم به طرف معين أو حدث أو يكون سمة لطرف أو لحدث.

2.1.1 .2.اكتساب اللغة و النمواللغوي عند المدرسة العقلية:

أ. الاكتساب اللساني عند تشومسكي:

تعتبر المدرسة العقلية التي وضع أسسها نوام تشومسكي(Noam chomsky)، واقترنت باسمه أبرز نظرية لغوية معاصرة تمثل النمط العقلي وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة

---

[1]كما ورد في كتاب T. Van Els, Applied linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages.

Lincolnwood : National Textbook Company, p 95“meaning is not a property of behavior as such but the condition under which behavior occurs”

[2]T. Van Els, Applied linguistics and the Learning and Teaching of Foreign. Op. Cit, p 95

الإنسانية. لقد أقام تشومسكي نظريته هذه على أساس أن اللغة مكوّن من مكونات الإنسان، ونتاج عقلي خاص به، يتميز بها عن غيره من المخلوقات؛ كما يتميز بالذكاء والقدرة على التفكير. تناول تشومسكي في هذه النظرية عددا من القضايا اللغوية النفسية، التي اعتبرها ضرورية وأساسية لفهم طبيعة اللغة، وأساليب تحليلها، وعملية اكتسابها، من بينها[1]:

1. الإبداع في اللغة:

من أهم القضايا التي تناولها تشومسكي التأكيد على الطابع الإبداعي في اللغة كإحدى الصفات الأساسية التي تتصف بها اللغات الإنسانية بصورة مشتركة، فقدرة الإنسان الناطق بلغة معينة على فهم عدد غير محدود من العناصر اللغوية في لغته، وإنتاجها، والحكم عليها، من حيث الصحة والخطأ (حتى لو لم يسمعها، أو يتدرب على استعمالها من قبل) تتكون لدى الإنسان من خلال معرفته الفطرية بقواعد محدودة في لغته.

2. الملكة اللغوية والأداء اللغوي:

يرتبط بمسألة الإبداعية في اللغة قضية أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها، بل هي حجر الزاوية في نظرية تشومسكي، تلك هي التفريق بين الملكة اللغوية

(Competence)والأداء الكلامي (Performance). وتأتي أهمية التمييز بين الأداء والكفاية في هذه النظرية من تأكيد تشومسكي في معظم كتاباته على أن البحث في اللغة ينبغي أن يسخر للكشف عن هذه الكفاية ولا يعتمد على الأداء الكلامي، كما يرى البنيويون. الملكة اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة. أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي الآني لهذه

[1] زكريا ميشال ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية). الطبعة1 المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت، لبنان 1982 ص 195

المعرفة في الفهم والكلام والكتابة، أي إن الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي يجب أن يكون انعكاسا لها، لكنه قد ينحرف عن هذه المعرفة لأسباب عارضة، كالتعب، والمرض، وزلة اللسان.

3. فطرية اللغة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة فطرة لدى الإنسان خاصة به دون سائر المخلوقات، وأن اكتسابها قدرة مغروسة فيه منذ الولادة، فالطفل يكتسب لغة البيئة التي يولد فيها ما لم يكن مصابا بإعاقة عقلية كانت أو جسمية، تحول دون سماع اللغة أو فهمها أو استعمالها.هذا يعني أن اللغة في ضوء هذا الاتجاه ليست سلوكا يكتسب بالتعليم والمران والممارسة فحسب، كما يعتقد السلوكيون، وإنما هي فطرة عقلية. الملكة العقلية يتوصل الإنسان بواسطتها إلى معرفة القواعد اللغوية، من غير حاجة إلى دراسة هذه القواعد دراسة نظرية تقليدية. ويتحكم في هذه القواعد الفطرية جهاز وهمي يتصور وجوده في الدماغ البشري في صورة صندوق أسود، أطلق عليه تشومسكي "أداة اكتساب اللغةAcquisition)(Language Device (LAD) ولهذه الأداة سمات كثيرة نذكر منها:

- أنها خاصة بالبشر.
- أنها تبدأ في مرحلة مبكرة جدا؛ منذ الطفولة حتى السنة الحادية عشرة.
- أنها تساعد الطفل على معالجة المدخل اللغوي الذي يتلقاه من البيئة، وفهم نظامه لاستخلاص قواعد اللغة منه.
- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجرى تهذيبها فيما بعد.
- معرفة أن نوعا من النظام اللغوي هو الممكن، وأن أنواعا أخرى غير ممكنة.

- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوفر أمامه من مواد.

إذن فالفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي (نظريةتشومسكي العقلية) هي سمة الإنتاجية في اللغة، التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهى السمة التي تميز الإنسان عن الحيوانات، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة

)Well Formed(فذلك يعنى أن هناك شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار.

وكان لأفكار تشومسكي تأثير قوي على البحوث المتعلقة باكتساب اللغة عند الأطفال على الرغم من أن الكثير من الباحثين في هذا المجال عارضوا بشدة نظرياته مثل اليزابيث بيتس ومايكل توماسيلواللذين أيدا نظريات التوالد أو الاتصالية التي تقوم على شرح اللغة من خلال عدد من الآليات في الدماغ التي تتفاعل مع البيئة الاجتماعية الواسعة والمعقدة التي تُستخدم فيها اللغة.

من خلال هذا الطرح يمكننا القول إن النظرية الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطورة مميزة للإنسان فالإنسان كائن مؤهل وراثيا لاكتساب اللغة.

ب.**النمو اللغوي عند تشومسكي:**[*]

يؤكد تشومسكي بأن الطفل يولد دون لغة محددة بعينها وسمى هذه الحالة بالحالة الصفرية الأولى (The intialzero state)[1] لكن الطفل يمتلك نحواً كونياً أو كلياً يساعده على تعلم أي لغة يتعرض لها. بعد ذلك ينتقل الطفل من خلال سلسلة من المراحل المتتابعة إلى مرحلة الاستقرار (The steady state) (Chomsky, 1965) فيقول "إن الطفل يمتلك خواص فطرية للغة تفسر مقدرته على اكتساب لغته الأم

[*]اعتمدنا في هذه الدراسة على النظريات الكلاسيكية لتشومسكي بعد التأكد من عدم إثارة عنصر اكتساب اللغة في نظرياته المعاصرة

[1]**تشومسكي، نعوم: ، اللغة والعقل. ترجمة بيداء العلكاوي، دار الشنون الثقافية العامة، بغداد ، 1996 ص 76**

خلال وقت قصير، رغم الطبيعة التجريدية العالية لقواعد اللغة". (Chomsky, 1980). هذه الصفات عبارة عن أداة سماها "أداة اكتساب اللغة" ولكنه فيما بعد سماها "النحو الكلي" الذي يحتوي على قواعد موجودة في جميع لغات العالم. وبناء على هذه النظرية الجديدة، فإن الطفل يكتسب لغة الأم عن وعي وإدراك حتى في سن مبكرة جدًّا، وأنه حالما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون لديه القدرة على الإبداع والابتكار، التي تمكنه من توليد الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف المناسبين.[1]

ووفقاً لما ذهب إليه تشومسكي من أن الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء، بل يولد مزوداً بقدرة خاصة تمكنه من تعلم اللغة، يحاول أن يضع ما يسمعه من ألفاظ اللغة التي يعيش بين أهلها في القوالب العامة. ومن ثم فالطفل لا يكون عنصراً يقتصر دوره على التلقي والأخذ والتقليد فقط وإنما يمثل عنصراً إيجابيّاً يستخدم قدراته العقلية (الإبداعية) أثناء اكتسابه للغة وتوليد نماذجها المختلفة[2] .

ويركز تشومسكي في تفسيره للاكتساب اللساني على الأطفال حيث إنهم في سن الخامسة مثلاً، يستطيعون أن ينطقوا كل يوم مئات من الجمل لم ينطقوا بها من قبل، و يفهموا ما يقال لهم من كلام لم يسبق لهم أن سمعوه ومعنى ذلك أن هناك أصولاً عميقة في التركيب الإنساني تجعله يتميز بهذه القدرة فيقول تشومسكي:" في حالة اللغة، ينبغي أن نشرح كيف يتمكّن الفرد الذي يحصل على بيانات محدودة، من تطوير نظام معرفي غنيّ جدّا. فالطفل عندما يوضع في بيئة لغوية، يسمع مجموعة من الجمل التي غالباً ما تكون غير تامة وعلى الرغم من ذلك كله ينجح خلال وقت قصير جداً . نستنتج أن المعرفة لا بدّ أنها محدّدة بدقة من طرف مَلكة بيولوجية ما."[3]

---

[1] د. حلمي خليل: اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي. دار النهضة العربية ، بيروت ،1986، ص28

[2] Chomsky N,Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought. Harper and Row, New York, 1966.

[3] .ليونز جون ، نظرية تشومسكي اللغوية. ترجمة وتعليق حلمي خليل، ط 1، دار المعرفة الجامعيّة، الأسكندرية 1985، ص 2

ويستبعد تشومسكي أيضاً دور الأسرة في تصحيح لغة الطفل ويرى أن دورها يقف عندما يسميه الدور التوسعي(expansion)حيث يقوم البالغون بترديد الجمل التي يتفوه بها الطفل ولكن مع إدخال بعض التغييرات عليها بحيث يقربونها من الجمل التي تعادلها في لغتهم، ومنه تتجه لغة الطفل شيئاً فشيئاً إلى الاندماج في لغة الكبار و بذلك يكون دور الأسرة هو تسهيل عملية الاكتساب اللساني، وذلك من خلال عرض نماذج لها دون تلقين منهم أو تقليد من الطفل.

يرى تشومسكي أنّ اللغة مهارة خاصّة وأنّ القدرة على تعلّمها موجودة في موروثنا الجينيّ. وأنّ الطفل يولَد وهو مزوَّد بقدرة لغويّة خاصّة أو برنامج داخليّ يمكِّنه من اكتساب اللّغة دون تدخل مباشر من الوالديْن أو المعلمِين؛ وأنّ تلك القدرة اللغويّة الفطريّة التي تولَد مع الطفل تمكِّنه من الابتكار اللغويّ.

ج. الاكتساب اللغوي بين المدرسة السلوكية والمدرسة العقلية:

توجد خلافات ملموسة بين المدرستين السلوكية والفطرية. فالمدرسة الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطورة مميزة خاصة بالكائن البشريلأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، بينما المدرسة السلوكية تهتم باللغة كسلوك يرتبط بمثير واستجابةولم يقف الاختلاف بين المدرستين عند الأسس النظرية بل تجاوزها إلى الجانب التطبيقي إذ طورت كل من المدرستين نهجها في فهم الظواهر اللغوية النظرية و التطبيقية، و خير مثال لذلك مفهوم القراءة والتنوع في طرق تدريسها بالإضافة إلى الاختلاف في مفهوم الخطإ اللغوي.فالقراءة عند المدرسة المعرفية عملية ذهنية بينما هي عند المدرسة السلوكية مجموعة من العادات الحسية و الرمزية. و الخطأ في القراءة عند المدرسة المعرفية يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهو مفارقة معنوية (Miscues) بينما عند المدرسة السلوكية فهو خطأ في العادة الشائعة (Error).

تعتبر القواعد اللغوية مجالا آخر تظهر فيه الفوارق بين المدرستين. فالقواعد حسب المدرسة السلوكية عادات إشارية يتعلمها الإنسان من خلال البيئة، بينما القواعد عند المدرسة الفطرية حقائق ذهنية

نفسية يمكن أن تحتكم إلى معايير الصحة والخطإ بمقدار اتفاقها أو ابتعادها عن القاعدة في اللغة المعنية.

3.2.1.1. الاكتساب اللساني ونموه عند النظرية البنائية:

أ اكتساب اللغة عند بياجيه (piaget) :

يعتبر بياجيه قمة من قمم المدرسة المعرفية وكانت معالجته للغة متميزة تستحق شيئا من المتابعة.

يرى بياجيه أن النمو المعرفي (Cognitivedevelopment)يحدث قبل نمو اللغة، فالنمو المعرفي يأتي أولاً وهو يرى كذلك أن اللغة ليست شرطاً ضرورياً للنمو المعرفي. يؤكد بياجيه أن ظهور التمثيل الداخلي(Internal representation)الذي تعد اللغة أحد أشكاله يزيد من قوة التفكير في المدى Rangوالسرعة Speed فالأطفال يمكن أن تكون لديهم أفكار عن الأشياء والموضوعات قبل أن يستطيعوا تسميتها ومن ثم فإن عدم امتلاك الطفل للغة لا يمنعه من التفكير[1] .

وطبقاً لما ذهب إليه بياجيه فاللغة ليست السبب في التقدم العقلي ولكنها وسيلة تستخدم في التفكير الإجرائي (OperationalThinking) ويرى أن اللغة انعكاس للمعرفة. فالأطفال يجب أن يحققوا إنجازاً خاصًا بما يسمى دوام الموضوعات أي إن الأشياء توجد حتى لو غابت عن مجال النظر[2] .

يشير بياجيه إلى أن اللغةما هي إلا نوع واحد من أنواع الوظائف الرمزية التي تتضمن أشكال اللعب الرمزي والتخيل الرمزي، فالهدف الرئيسي الذي يسعى إليه بياجيه هو أنه من المستحيل على الطفل أن

[1]واردزورث، بيجي، نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي. ترجمة سعد الاسدي، صالح حميد، فاضل الازيرجاوي، دارالشؤون الثقافية العامة، بغداد 1990، ص 30

[2]واردزورث، نفس المرجع . ص 35

يفهم تعبيراً لغويًّا حتى يتمكن من الفكرة الكامنة وراءه .

ويرى بياجيه أن اللغة تقوم بدور مهم وحيوي في تطور الفكر، إلا أنه يرى من الخطإ المساواة بينهما، لأن اللغة والفكر يستقلان عن بعضهما وكانت حجته في ذلك أنه إذا كانت اللغة عبارة عن وسيلة تقليدية لتمثيل الأشياء والأحداث، فإن الأطفال يجب أن تكون لديهم معرفة بهذه الأشياء والأحداث قبل أن يصبحوا قادرين على تمثيلها لغويًّا. ويرى بياجيه من خلال دراسته عن اللغة والفكر عند الطفل أن هناك نوعين من الكلام هما :

•الكلام المركز حول الذات (Egocentric Speech)

•الكلام الاجتماعي (Socialized Speech)[1]

وقد حدد بياجيه خصائص الكلام المركز حول الذات وميز بينه وبين الكلام الاجتماعي على النحو التالي:

• في الكلام المركز حول الذات لا يهتم الطفل بأن يعرف إلى من يتحدث ولا يهتم بأن يصغي إليه السامع فالطفل يتكلم لنفسه أو طلباً للسرور الناتج عن مشاركة الغير له وفي هذه الحالة يمكن أن يكون أي شخص يتصادف وجوده في طريقه هو (الجمهور أو المستمع) الذي يوجه إليه الكلام.

•إن الطفل في هذه المرحلة لا يطلب من المستمع إلا اهتماماً ظاهريًّا، ولا يشعر بالحاجة إلى التأثير في المستمع أو إخباره بشيء.

أما في الكلام الاجتماعي فيشارك الطفل خواطره وأفكاره مع الغير إما بأن يخبر سامعه بشيء يهمه أو يؤثر في سلوكه وأفعاله، أو أن يبادله الرأي بالفعل عن طريق الحوار أو حتى عن طريق التعاون للوصول إلى هدف مشترك.

[1]واردزورث، مرجع سبق ذكره . ص 41.

ب. التطور اللغوي عند بياجيه:

يرتبط النمو اللغوي عندبياجيه ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي،إذ تطور اللغة عند الأفراد يعتمد على تطور العمليات المعرفية لديهم. فهو يؤكد أن الكلمات والجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد تحقيق نوع من النمو المعرفي يتمثل في إدراك ووعي المفاهيم التي تمثلها. فالنمو اللغوي يتزامن مع النمو العقلي ويؤثر كل منهما في الأخر فاللغة بمثابة عملية إبداعية لها علاقة بقدرة الفرد على الحصول على الخبرات البيئية.

يفترض بياجيه أن لدى الأفراد نزعة داخلية للتعامل مع الرموز اللغوية وإنتاجها وتنظيمها في البناء المعرفي، ويرى أن النمو اللغوي يسير عبر مراحل ترتبط بمراحل النمو المعرفي الأربع وهي[1]:

1- المرحلة الحسية الحركية[2]:

تبدأ هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية، ويُظهر الطفل بعض الأصوات في بداية المرحلة ولاسيما الصراخ للتعبير عن حاجاته، وتتطور في نهاية السنة الأولى من خلال نطق المقاطع وبعض المفردات وهي في الغالب مفردات بسيطة تعكس حاجاته وبعض الأسماء في بيئته وترتبط ارتباطا وثيقاً بالأشياء المادية الملموسة.

2- مرحلة ما قبل العمليات المادية:

تمتد مرحلة ما قبل العمليات المادية من السنة الثالثة وحتى السنة السابعة وفيها يحدث تطوّر كمي ونوعي على الحصيلة اللغوية للطفل، حيث تزداد قدرته على التسمية والتصنيف واستخدام اللغة للتعبير عن الأنا. ففي هذه المرحلة يكون الطفل متمركزاً حول الذات فيستخدم اللغة للحديث عن ذاته وعن رغباته وحاجاته، وغالباً ما يتحدث إلى نفسه أثناء انشغاله في العديد من الأنشطة والألعاب.يكتسب الطفل

[1] يقسمها حنفي بن عيسى إلى مرحلتين المرحلة القبلغوية و المرحلة اللغوية

[2] بياجيه جان، التطور العقلي لدى الطفل. ترجمة: سمير علي، ثقافة الأطفال للنشر والتوزيع، من دون بلد دار، 1986، ص 71

في هذه المرحلة قواعد البناء اللغوي، وتظهر في جملة الضمائر وأدوات الربط والصفات وغيرها. إن الذي يميز هذه المرحلة أن الطفل ربما يستطيع القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال لكنه لا يستطيع التفكير بها أو وصفها فهو على سبيل المثال يستطيع الذهاب إلى المدرسة لكنه لا يستطيع وصف هذه العملية لغويًّا.

3-مرحلة العمليات المادية:

تمتد هذه المرحلة من السنة الثامنة وحتى الحادية عشرة وفيها تتسع الدائرة اللغوية لدى الطفل ويزداد عدد مفرداته وتصبح جُملُة وعباراتُه أكثر تعقيدًا وتُحدث تحولاً لغويًا لديه إذ تتحول من لغة الأنا لتأخذ الطابع الاجتماعي، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة وصف العمليات لغويًّا.

4- مرحلة العمليات المجردة:

تمتد هذه المرحلة من السنة الثانية عشرة وما بعدها، أهم ما تمتاز به لغة الطفل في هذه المرحلة أنها تصبح قريبة من لغة الراشدين من حيث البناء والمعنى ففي هذه المرحلة يستطيع الطفل استخدام اللغة كأداة من أدوات التفكير، حيث يصبح قادراً على إدراك المفاهيم المجردة كالثواب، وتشكيل الصور الذهنية للأشياء غير الحسية، ومن هنا فهو يستطيع التعبير لغويًا عن المجردات، ويستطيع عمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية اللغوية.

وأخيراً ميّز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء حيث يمثل الأداء اللغوي أشكال التراكيب اللغوية التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية التي قد تكون استجابة محاكاة فورية للأصوات التي يسمعها في بيئته، أما الكفاية فهي تمثل القدرة على إصدار الكلام وإنتاج التراكيب اللغوية التي تنشأ وفقاً للتمثيلات المعرفية وعمليات التنظيم الداخلية التي يجريها الفرد على هذه الأصوات.

إن اكتساب اللغة في نظر بياجيه ليس عملية سلوكية ولكنها عملية إبداعية فاكتساب القدرة على تسمية الأشياء والأفعال تكون في البداية عملية تقليد يجري لها تدعيم مناسب فيستمر الطفل في تكرارها وتأديتها دون أن تستقر في حصيلته اللغوية ونظامه اللغوي بشكل نهائي وهذا ما يسميه بياجيه بالأداء.

ج. الاكتساب اللغوي بين المدرسة العقلية و المدرسة البنائية:

في عام 1975، قارن عالم النفس جان بياجيه وعالم اللغة نعوم تشومسكي نظريتيهما حول اكتساب اللغة عند الطفل، كان اللقاء مقابلة بين تصورين متعارضين حول تكوّن التفكير واللغة[1]. حسب تشومسكي، هناك ملكة عقلية فطرية، مسجلة في دماغ الإنسان، تفسر بشكل خاص مقْدراته اللغوية الشمولية، بينما أكد بياجيه أن مقْدرات الكائن البشري ليست فطرية كليًا، ولا مكتسبة كليًا. إنها نتاج بناء تدريجي تتحد فيه الخبرة والنضج الداخلي. عرض تشومسكي تصوراته وشرح أن الطفل يطور كفاءة خاصة من أجل أن يتمكن من قواعد اللغة بشكل دقيق فيكتشف العلاقات بين الكلمات، ومجموعاتِ كلماتٍ، و يشكل جملاً صحيحة نحويًا إذ يفهم أطفال العالم كلهم، بشكل سريع، ما هي العلاقات التي تربط بين المسند إليه (الكلب) والمسند (ينبح) أو الروابط التي تربط ما بين الوظائف الكبرى للجملة (تركيب تعبيري فعلي وتركيب تعبيري اسمي).

إن هدف النحو التوليدي هو الكشف عن تلك القواعد العميقة التي تحكم اللغة، هذه النواة الثابتة، المرتكزة إلى خاصيات منطقية، التي ينبغي على الطفل أن يتمكن منها كي يستطيع فهم الجمل وإنتاجها. توحي السرعة التي يكتسب بها هذه الخاصيات، بين عمر 2 و5 سنوات، وشمولية هذا الاكتشاف (يكتسب الأطفال كلهم اللغةَ)، بأن الأمر يتعلق هنا بمقدرة فطرية. عارض بياجيه عندئذ هذه الفرضية بنموذج آخر مختلف. إن كانت اللغة تظهر نحو سن الثانية، فليس ذلك من خلال نوع من النضج الداخلي فقط بل يكون ظهورها قد تهيأ عبر عدة مراحل من نمو الطفل الذهني، فالوصول إلى اللغة مشروط بالذكاء الحسي – الحركي. يحدث ذلك خلال السنتين الأوليين من الحياة ويتطور على مراحل.[2]

[1]Noam Chomsky , Jean Piaget , Théorie du langage et théorie de l`apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, Points Seuil, 1979, reed. 1982, p : 43

[2]Chomsky Noam ,Piaget Jean , Théorie du langage et théorie de l`apprentissage .Op. Cit, p 59

نستخلص مما عرضنا سابقا أن نظرية تشومسكي (ذات المنحى الديكارتي)تنبع أهميتها من فرضيتها الأساسية القائلة أن كل اللغات البشرية تنبع من أصل واحد و أن الملكة اللغوية بنية فطرية محددة في العقل.وإذا ما تعرضتهذه البنية للبيئة تصبح قادرة على ترجمة نفسها بواسطة قواعد تحويلية إلى أنساق لغوية نحوية متباينة. ويعني هذا أن الجهاز العصبي البشري يحوي تركيباً عقليًا يتضمن مفهوماً غريزيًا عن لغة البشريشبهه بالصندوق الافتراضي، يقع في مكانٍ ما من الجهاز العصبي المركزيوهو يسمح للطفل بأن يستنبط قواعد اللغة وقوانينها من المدخلات اللغوية التي تصله عن طريق الأذن.

مقابل هذا المنظور تقف نظرية بياجيه، (ذات المنحى الكانطي)، التي ترى أن اكتساب البنى العقلية يسبق اكتساب الرموز اللغوية الدالة عليها، إذ يؤكد بياجيه أن الفكر الرمزي لا ينشأ من الإشارات اللغوية في البيئة الاجتماعية بل تنشأ الرموز الأولى بوصفها رموزاً ذاتية غير لغوية، وبذلك يعارض بياجيه فكرة تشومسكي عن وجود تنظيمات موروثة في الجهاز العصبي تساعد على تعلم اللغة، فالقدرة اللغوية لديه لا تُكتسب إلا من خلال تنظيمات داخلية أوليّة يعاد تنظيمها وفق التفاعل الطفل مع بيئته الخارجية حسب مراحل عقلية متسلسلة في حياته، وتحت تأثير تراكم البنى البيولوجية والفيزيولوجية والعقلية دون الحاجة الى افتراض وجود جهاز فطري مكتمل ومختص بإنتاج اللغة في مكانٍ ما من الجهاز العصبي المركزي للإنسان.

4.2.1.1. الاكتساب اللغوي في الفكر العربي:

أ. اكتساب اللغة عند قدماء العرب:

عالجت الثقافة العربية الإسلامية اللغة بطرق مختلفة، فمنهم من اهتم باللغة من حيث إنها نظام قابل للتحليل إلى جزيئات،ومنهم مناهتم باكتساب اللغة وهذه الفئة كانت لهاصلة باللغة بالإضافة الى علوم

أخرى كعلوم الكلام والتفسير والفلسفة فاهتموا بفلسفة اللغة والبحث عن كليات تربط بين الإنسان والكلام.

يذكر الفارابي (260هـ- 339هـ) أن الملكة تحصل عن طريق التكرار المستمر لفترات متعددة وهي نوعان: ملكة خلقية (روحية)، وأخرى صناعية أو مادية[1]و يتم اكتسابها نتيجة الاعتياد الحاصل عن تكرار الشيء الواحد في فترات متقاربة[2]، و تتميز بالرسوخ و عدم الزوال كملكة الأخلاق الحسنة[3].

استعمل إخوان الصفا مصطلح " العادة " للتعبير عن مفهوم الملكة، وبينوا أن المهارة في الشيء وإحكامه تكون نتيجة التدريب المستمر كمهارة البحث، الأخلاق و الصنائع.[4]

أماالملكة عندابن سينا (370 هـ – 438 هـ)فهي ملكة نفسية يعيها الإنسان قبل تعلمها، و لكنه لا يشعر و لا يعي كيفية القيام بها فيقول " و الصناعة ملكة نفسانية تصدر عنها أفعال إرادية بغير روية تنحو تماما مقصودا".[5]

توسع ابن خلدون في الحديث عن الملكة[6]وفصلها بدقة فعرَف الملكة على أنها صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكراره مرة بعد مرة حتى ترسخ صورته[7]. وقسم ابن خلدون تكرار هذه الأفعال إلى ثلاثة أقسام:

1. التكرار الأول ويسميه صفة
2. التكرار الثاني: تتكرر فيه الصفة ويسميه حالا وهي صفة متغيرة غير راسخة

---

[1]الفارابي، أبي نصر الحروف. تحقيق محسن مهدي دار الشروق بيروت، لبنان، 1970 ص135

[2] رسائل الفارابي. مطبعة دار المعارف العثمانية، الهند 1346ه ص 8

[3] نفس المرجع ص: 7

[4] رسائل إخوان الصفا، دار بيروت للطباعة و النشر، بيروت، 1983 .ص 32-42

[5] ابن سينا ،البرهان من كتاب الشفاء. تحقيق عبد الرحمن بدوي مكتبة النهضة العربية القاهرة، 1976 ص: 192

[6] سنفصل في موضوع الملكة اللسانية عند ابن خلدون في المبحث القادم

[7]ابن خلدون ،المقدمة. تحقيق علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، القاهرة،1962، ص1075

3. التكرار الثالث: تتكرر هذه الحال وتزيد فتثبت وتسمى ملكة " لأن الفعل يقع أولا وتعود للذات منه صفة ثم تتكرر هذه الحال. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد فتكون ملكة"[1].

لخص الشريف الجرجاني مفهوم الملكة بقوله " هي صفة راسخة في النفس وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ولا يقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال فإذا ما تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[2].

ب. الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون:

يعتبر ابن خلدون في تقدير الكثير من أبرز المفكرين وتأتي مكانته من كونه انتصب في ملتقى جميع الاتجاهات التاريخية، الفلسفية، الفكرية والفقهية وتمكن بفضل منهجيته الشمولية وموسوعيته من أن يفحص ويشرح حقبة مهمة من حقب التاريخ الإسلامي. عادة ما يرتبط اسم ابن خلدون بعلم الاجتماع أكثر من ارتباطه بعلوم التربية والتدريس لكن هذا لا ينفي أن له آراء وأبحاثًا في مجال اكتساب اللغة وتعليمها.

من بين الظواهر التربوية التي اهتم بها ابن خلدون مفهوم الملكة اللسانية وظاهرة اكتسابها. انطلق ابن خلدون في حديثه عن اكتساب اللغة من قاعدة تقول: " إلا أنَّ اللغات لما كانت ملكات كما مر، كان تعلمها ممكناً شأن سائر الملكات ".[3] فاللغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرج غير مقصود، فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة وفطرة لكنه يرفض الآراء القائلة بأنَّ متحدثي اللغة، ذوي اللغة السليمة الفصيحة، إنما يتحدثون بها بالفطرة وحدها فيقول: " فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل. ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن

[1] ابن خلدون، المصدر نفسه . ص 1389
[2] الجرجاني، التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس، 1971. ص 120
[3] ابن خلدون، المقدمة. مرجع سبق ذكره. ص 1080

الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعراباً وبلاغة أمر طبيعي". وابن خلدون إذ أنه يأكد على أن الملكة اللسانية مكتسبة يميز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي وهما الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة وسماع لغتها، والاكتساب أو التعلم بواسطة الحفظ والمران.

1. اكتساب اللغة من خلال الترعرع في البيئة:

نشأ الطفل أو الأعجمي في بيئة تتلقى فيها أذنه التراكيب والصور اللغوية، ثم يقوم بالتعبير عن مقاصده بواسطتها، ويستمع إليها مرة أخرى فيحفظها ويعبر بها في مقامات يحتاجها. يقول ابن خلدون: " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم."[1]فالأطفال والعجم يكتسبون اللغة من خلال تعرض متواصل للكلام الذي يسمعونه من حولهم، فيحاولون بقدراتهم الذاتية إتقانه إلى أن يصبح ملكة راسخة فيهم، فالسمع أبو الملكات اللسانية كما يلح عليه ابن خلدون، إذ الملكة اللسانية عنده تعني المعرفة التي يكتسبها متكلم اللغة السليقي عن لغته كلاما وفهما، ولا تحصل إلا بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، فالإنسان يسمع قبل أن يتكلم وهذا ما تدعو إليه مختلف الطرائق المنتهجة حديثا في تعليم العلوم.

2. الحفظ والمران :

ربط ابن خلدون بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة، وذكر لنا أن أسلم طريقة تربوية هي إحاطة المتعلم بالنتاج العربي الفصيح والتعامل معه حفظاً وممارسة ، وإن فُقد الجو الفطري فثمة طريق آخر يقوم مقام السماع وهو حفظ النصوص الجيدة شعراً ونثراً وعلى رأسها القرآن الكريم فيقول "ووجه التعليم

[1] ابن خلدون، المقدمة . مرجع سبق ذكره. ص1071- 1072

لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم؛ ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره عل حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة ."[1]فلا بد إذن من وجود محيط لغوي مشابه لمحيط اللغة المراد تعلمها بحيث تنمو في ذهن المتعلم فيكتسب الملكة اللسانية الشبيهة وذلك عبر حفظه لكلام متحدثي اللغة ذوي الملكة الأصيلة وترديد كلامهم واستعماله إلى أن يجري على اللسان بصورة طبيعية، وحتى ترسخ الملكة أكثر ويكون متعلم اللغة كأحد متحدثيها لا بد من كثرة الحفظ ومداومة الاستعمال، وهذه هي وسيلة التعلم لدى الأوائل، فكان يعهد بالطفل إلى حلقات المسجد ليحفظ القرآن والحديث والشعر منذ الصغر فيكون متحدثاً فصيحاً. ولا بد أن ننتبه إلى ما ذكره ابن خلدون من أن الملكة اللسانية تعتمد على الجمل لا على المفردات.

1.1. 3.مراحل اكتساب الملكة اللغوية:

إن مسألة اللغة من أدق المسائل الإنسانية، فهي شديدة الصلة بعقيدة المجتمع

وتاريخه السياسي والاجتماعي، وهي كذلك من القضايا التي اشتد الخلاف بين علماء اللغة وعلماء النفس في طرق اكتسابها وتعلمها.

[1] ابن خلدون، المقدمة. مرجع سبق ذكره. ص 1081

من الأمور المؤكدة أن حاجة الإنسان إلى اللغة هي حاجة أساسية واللغة الأم دعامة لا يناظرها شيء في تكوين شخصية الإنسان وتفكيره. من هذا المنطلق يمكننا أن نقسم عملية اكتساب اللغة الى ثلاث مراحل أساسية مقسمة حسب طبيعة اللغة[1]

1. المرحلة الأولى: مرحلة اكتساب الأصوات اللغوية

تبدأ مظاهر الحياة عند الطفل بصيحة الميلاد التي تنتج عن اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرته في طريقه الى رئتيه فتهتز بذلك أوتار الحنجرة وتصدر عن الطفل صيحة الميلاد المعروفة. يصدر الأطفال في الشهور الأولى من العمر صرخات للتعبير عن مقاصد متنوعة (الجوع، الغضب، الألم). وعند الأسبوع السادس تقريباً يبدأ الأطفال في "المناغاة" ويصدرون تمتمات تشبه الصوائت. وعند الشهر السادس تقريباً يميز المختصون بين مستويين من الأصوات التي يتعامل معها الطفل عند اكتسابه اللغة:

أ. المستوى الأول:

الأصوات التي ينتجها الطفل وهيالناتجة عن شعوره بالجوع أو الألم أو التي تشبه الضحك عند شعوره باللذة. هذه الأصوات تشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون أن يكون هناك معنى رمزي.ثم يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق ويعتمد الطفل في كل هذا على ما ينتجه هو من أصوات وما يسمعه من الآخرين ويقوم الطفل بتكرار هذه الأصوات مستمتعا بذلك فيما يشكل تدريبا ذاتيا على نطق الأصوات.

[1]محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية. جامعة دمشق، دمشق 1982 .ص: 99- 108

ب. المستوى الثاني:

الأصوات التي يسمعها الطفل التي لها دور كبير في تعلمه، فيبدأ التمييز بين الأصوات البشرية والأصوات الأخرى ثم يميز الاختلافات بينها وما يمكن أن يتركب منها معا. بعد ذلك يبدأ الطفل في تحديد أصوات معينة ويركبها معا ويكررها، ومن هنا يبدأ الطفل في إتقان النطق الذي يتبلور في نطقه كلمات مفردة ذات معنى.

2.المرحلة الثانية: مرحلة اكتساب النحو

هذه المرحلة يطلق عليها مرحلة اكتساب النحو وتبدأ بعد تمام اكتساب الأصوات والنطق بها. ومن المعلوم أن الأطفال الأسوياء يبدؤون المناغاة في حوالي الشهر السادس وينطقون الكلمات في حوالي 10 –12 شهرا ويركبون الكلمات في 18–24 شهرا ويكتسبون التراكيب تماما بين 48 – 60 شهرا وهذا ينطبق على كل الأطفال الأسوياء بغض النظر عن لغاتهم الأصلية. في هذه المرحلة ايضا ترتبط ألفاظ الطفل وكلماته بمدلولات حسية يراها أمام عينيه ويبدأ يكررها بينه وبين نفسه (حديث النفس) حتى في وجود الآخرين.ونقصد بالكلمة هنا تلك الكلمة التي ينطقها الطفل مقرونة بمدلوله اقترانا صحيحا واضحا يمكن

لأي فرد أن يدركها.

ففي البداية تكثر الأسماء في جمله ثم يبدأ في استخدام الأفعال استخداما صحيحا ثم تتطور القدرة إلى أن تصل إلى معرفة العلاقات والروابط التي تصل بين المعاني المختلفة.

3. المرحلة الثالثة: مرحلة اكتساب المعاني

في هذه مرحلة يبدأ الطفل في اكتساب المعنى وهي مرحلة متداخلة مع المراحل السابقة وليست منفصلة عنها حيث لا يقتصر اكتساب الطفل عل الأصوات والتراكيب النحوية فحسب بل يقترن كل هذا

بالمعنى. والطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا، بمعنى تصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم.[1]

ويمُر اكتساب الطفل لمعاني الكلمات بالمراحل التَّالية[2]:

1) يرتبط معنى الكلمات الأولى عند الطفل بشيء أو حدث معين واحد، ولا يعمم هذا المعنى على أشياء، أو أحداث من نفس الفئة، فكلمة "قط" مثلاً ترتبط بقط واحد فقط، وكلمة "حذاء" ترتبط بحذاء معين، ويرجع ذلك بالطَّبع إلى قلَّة خبرة الطفل المعرفيَّة.
2) يبدأ الطفل بعد ذلك بملاحظة أوجه الشَّبه التي تجمع بين الأشياء، فمثلاً يلاحظ ما يجمع بين القطط من أوجه الشبه، فيصبح لديه مفهوم عام عنِ "القط"، إلاَّ أنَّه في استخدامه لكلمة "قط"، يقوم بالتَّعميم على كل ما يمشي على أربع، فتدل كلمة "قط" لديه على صنف القطط وعلى غيرها من الحيوانات، وبذلك فإنَّه يقوم بتعميم زائدٍ بعكس المرحلة السَّابقة حيث كان تعميمه ناقصًا.
3) في هذه المرحلة يصل الطفل إلى التَّعميم الصحيح، فيبدأ في تقليص تعميمه الزَّائد إلى أن يقترب من تعميم الكبار ويتطابق معه.

نستخلص مما قلنا سابقا أن إنتاج اللغة يبدأ لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية، إلى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيرا عن سعادته وارتياحه وفي نفس الوقت استمتاعا بنطقه المبدئي لأصوات يسمعها في محيطه الأسريثم تتطور عملية النطق لديه إلى نطق كلمات مضاعفة مثل (ماما، دادا، بابا...) وبمرور الزمن يبدأ في إنتاج الكلمة ذات معنى الجملة، فالكلمتين ثم الجملة البسيطة إلى أن يصل إلى إنتاج جمل مركبة تتوفر على خصائص وبنية اللغة المتداولة في بيئته. أما عن مراحل النمو فقد اختلف العلماء في تقسيمها، فمنهم من يقسمها إلى عدد

[1]Corballis C .Michael, From Hand to Mouth: The Origin of language. Princeton University Press, New Jersey. 2002,p:325

[2]محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية. مرجع سبق ذكره. ص: 113-122

قليل من المراحل، منهم من يقسمها إلى عدد أكبر، ومنهم من لا يتطرق إلى مراحل بل يشير إلى مظاهر النمو اللغوي في أوقات ظهورها زمنيا. من الجدير بالذكر أن مراحل النمو هذه لا تنفصل عن بعضها انفصالا تاما واضحا.[1]

1. 2. المبحث الثاني: اللغة الثانوية ومراحل تعلمها

1.2.1. مفهوم مصطلح اللغة الثانوية وأهمية تعلمها:

1.1.2.1 تعريف اللغة الثانوية:

يستعمل مصطلح لغة ثانوية في الدراسات اللغوية التطبيقية للدلالة على أي لغة يتعلمها الأفراد في المدارس والمعاهد والكليات إلى جانب لغتهم الأم كحال اللغة الإنجليزية في بعض الأقطار العربية.ويعمد التربويون إلى التمييز بين تعلم اللغة الثانية واللغة الثانوية على أساس مقدار ونوع اللغة التي يتعرض لها المتعلم، فدارس اللغة الثانية يلتقطها من بيئتها التي تستخدم فيها للتواصل اليومي العادي، بينما يعتمد متعلم اللغة الثانوية اعتمادا كليًا على عدد محدد من الحصص التدريسية.

أجريت دراسات متعددة لمعرفة كيفية اكتساب اللغة الثانوية وعلى الرغم من أن كثيرا من هذه الدراسات يقف على حال فئة قليلة من المتعلمين فإن النتائج التي انتهت إليها دراسات الحالة تظل مفيدة.

2.1.2.1. أهداف تعلم اللغات الثانوية:

تهدف عملية تعليم اللغات الثانوية إلى تمكين الطالب من الانفتاح على الثقافات الأخرى و التواصل معها بما ينعكس على تنمية معارف الفرد و زيادة سعة إدراكه، كما يساهم تعليم اللغات الثانوية في إمكانية التعبير عن الأحاسيس و المشاعر، وتبادل المعارف و الخبرات الثقافية و الأفكار بطريقة

[1] سبينيسرجيو ، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي، مصر، 1991 . 198-199

سليمة وفعالة، (Bromley 1998) وحسب (Weatherford 1986) فأن عملية تعلم اللغات الثانوية تهدف إلى ما يلي:

1. التعرف على الثقافة والأدب، وتنمية التفاهم الحضاري.
2. تيسير التواصل والحوار مع الناطقين باللغة الثانوية، عن طريق تمكين المتعلم من التعبير الكتابي والشفوي.
3. توطيد العلاقات بين الأجيال، والقدرة على فهم الاختلافات الثقافية والاجتماعية بين اللغات واحترامها.
4. تنمية قيم التسامح واحترام الرأي الآخر بين الشعوب.
5. تهيئة المتعلم للاندماج في سوق العمل المعاصر وتنمية المهارات المهنية في مجالات عديدة كالصناعة، والتكنولوجيا والاقتصاد وإدارة الأعمال.

2.2.1.نظريات تعلم لغة ثانوية:

أ. الفرق بين التعلم والاكتساب:

يعرّف كراشن الاكتساب بأنه عملية لاواعية "فعملية الاكتساب لاواعية أي تتّم من دون دراية المتعلم". وتسمى هذه العملية أيضا بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي. وكلها مفاهيم ومصطلحات تشير إلى أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة، أما المصطلح "تعلم" فله عدة تعريفات تختلف حسب النشاط العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما. ومن هذه التعريفات: "التعلم هو تلك العملية التي تتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا

السلوك"[1]. كما يعرفه هيلدجارد بأنه" العميلة التي ينتج عنها اكتساب نشاط ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما"[2].

ب. الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانوية:

تعد فرضية الاكتساب والتعلم من أهم فرضيات كراشن وأوسعها انتشاراً وفيها يرى كراشن أن هناك نظامين مستقلين لاكتساب اللغة الثانوية: النظام المكتسب ونظام التعلم.

حسب هذه النظرية الاكتساب هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى التي تتطلّب تفاعلاً ذا مغزى باللغة الأم بالتخاطب المنساب طبيعيًا، حيث يركّز المتكلِّمون على التواصل لا على شكل النطق، أما بالنسبة إلى نظام " التعلّم " فهو نتاج التعليم الرسمي، ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللغة على سبيل المثال.وبالنسبة إلى كراشن فـ " التعلّم " أقلّ أهميةً من "الاكتساب ".ومن بين الفروق بين التعلم والاكتساب أيضا نذكر ما يلي:

1. في المجال العصبي–الفيزيولوجي:

عندما يكتسب الطفل لغته الأولى فإنه يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة ترتبط بمراحل النمو العصبي–الفيزيولوجي حيث تتزامن أطوار النمو العقلي مثل (مرحلة الصراخ، المناغاة، مرحلة الكلمة الأولى ...الخ). يمتلك الطفل آليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية وينتقل تدريجيا إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي. بينما بالنسبة إلى تعلم اللغة الثانوية فإن العملية تبدأ وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة.

2. في المجال النفسـي:

[1]عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس العام .الطبعة الثانية،دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت دون سنةص 289- 290
[2]المرجع السابق. ص295

أثناء اكتسابه للغة الأم يجد الطفل نفسه أمام واقع يحفزه ويدعم رغبته ويشحن دافعيته إلى اكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف.

بينما بالنسبة إلى تعلم اللغة الثانوية نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل: الدافع العقلي كالفضولية، والدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية.

وعليه فإن الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى.

3 . في الجانب العقلي:

نجد أن الطفل عندما يكتسب اللغة الأولى ينطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها، بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة.

نستخلص من كل ما سبق أن آلية اكتساب اللغة الأولى طبيعية لأنها تمارس في مواقف حياتية وأما عملية تعلم اللغة الثانوية فهي اصطناعية حيث لا تمارس إلا داخل المحيط المدرسي وفي المواقف الرسمية وتمارس كتابيًا أكثر منها شفويًا.

ج. نظريات تعلم اللغات الثانوية:

إن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى أم الثانية أم الأجنبية غنيّ بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة. يذكر لارسن- فريمان ديان ولونغ Larsen-Freeman (Diane) and Long, 1992 أن هناك ما يزيد على أربعينمنحى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية. من بين النظريات التي اهتمت بتعلم اللغة الثانوية نذكر ما يلي:

1. نظرية التطابق:(IdentityHypothesis)

ترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانوية عمليتان متطابقتان في الأساس لذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الثانوية. و على الرغم من أن هذه النظرية لا تحمل على محمل الجد، نظرا إلى أنها تتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي عند الأفراد، و الظروف الاجتماعية، و التعليمية فإن أهميتها تكمن في أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانوية[1].

2-نظرية التباين (Contrastive Hypothesis):

في الوقت الذي ترى فيه نظرية التطابق أن اكتساب لغة ما لا تأثير له في تعلم لغة أخرى فإن نظرية التباين، على النقيض من ذلك، ترى أن تعلم لغة ثانوية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى. فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي (positivetransfer). أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانوية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي(negativetransfer) أو التداخل بين اللغتين (interference).[2]

ومنذ أن ظهرت هذه النظرية على يد "لادو" في الخمسينيات، وعلماء اللغة ينشطون في تحليل اللغات المختلفة ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها للاستفادة من ذلك في تعليم اللغات الثانوية. وقد حظيت هذه النظرية ببعض النجاح وخصوصا عند ظهورها لأول مرة، لكن سرعان ما تبين قصورها. ولعل السبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أن التشابه أو الاختلاف بين النظام اللغوي في لغتين منجهة، وعملية تعلم اللغة من جهة أخرى، هما أمران مختلفان تماماً. لذلك فإن التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم

[1]Kasper, G. and Rose, K.R. Pragmatic Development in a Second Language Language Learning.Cambridge. University Press, 2002.p 52
[2]Ibid, p : 60

لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية، بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم التعلم بها[1].

3-نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis Hypothesis):

من بين عيوب نظرية التباين أنها تتجاهل تماماً تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها. إذ عند تعلم لغة ما يخطئ المتعلمون في استخدامهم للغة نتيجة التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها. ولذلك نشأت نظرية تحليل الأخطاء كرد فعل على قصور النظرية السابقة. وتقوم نظرية تحليل الأخطاء على عدة عوامل هي:

- التعرف على الأخطاء الحقيقية "errors" وتمييزها عن الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة "mistakes".
- وصف هذه الأخطاء وتصنيفها (إلى أخطاء صوتية ونحوية وصرفية، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب).
- تحديد أسباب هذه الأخطاء، هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأم، أم تداخل مع صيغ اللغة الثانوية أم أسباب أخرى.[2]

4. نظرية المرشد (TheMonitor Theory):

في الوقت الذي تهتم فيه النظريتان السابقتان بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأولى

[1]Kasper, G. and Rose, K.R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language Language Learning. Op.Cit, P: 60
[2]Kasper, G. and Rose, K.R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language Language Learning.Op.Cit, P: 73

(اللغة الأم) وتعلم اللغة الثانوية، فإن نظرية الجهاز الضابط التي أتى بها كراشن تهتم بصورة رئيسة بالعلاقة بين التعلم التلقائي (spontaneousLearning)، والتعلم الموجه (guidedlearning). وبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعلم اللغة الثانية:

- اكتساب اللغة لا شعوريا: ويقوم اكتساب اللغة لا شعوريا على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة (لأغراض حياتية) وفي هذه الحالة فإن اكتسابها يكون موجها نحو التواصل، لا نحو دقة التراكيب اللغوية المستخدمة. والمثال على هذا التعلم هو قيام شخص ما باكتساب لغة أخرى في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة.
- تعلم اللغة إراديا: وهو التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانوية دون الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر مثل تعلمها في المدرسة بإشراف المدرس. والشيء المهم هنا هو أن هذا التعلم يتأثر بعملية الجهد الذي بذله المتعلم في ضبط لغته وتصحيح أخطائه كلما لزم ذلك. وفي المواقف التواصلية الحقيقية فإن الضابط يعمل بصورة فعالة إذا ما توفر له الوقت الكافي، وكان الشخص الذي يستخدم اللغة (المتعلم) مهتما بسلامة اللغة التي يستخدمها[1].

يعتبر ستيفن كراشن، أستاذ اللغويات أحد مناصري النظرية العقلية وقد اشتهر بكتابهالمعنون "اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية" الذي وضحفيه أسس نظريتهالتي تعتمد على الفرضيات التالية:

[1]Krashen, S.D, Second Language Acquisition and Second Language Learning Pergamon Press. NY, 1981, p: 264

أ. **فرضية الاكتساب–التعلم :(The Acquisition–Learning hypothesis)***

ب. فرضية المراقبة:

يرى كراشن أن تحقق الإنجاز في اللغة الثانية راجع إلى ما يكتسبه الفرد وليس ما يتعلمه. أما المعلم فيلعب دور الموجه. إن هذا الطرح لكراشن يندرج ضمن النظرية الفطرية أو ما سمي بجهاز الاكتساب اللغوي، فخلال تعلم اللغة الثانية، تتدخل القدرات الفطرية المكتسبة بداية في إتقان النطق بها، لتحل قوانين الإدراك بعد ذلك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب. وهذا يحدث قبل أن نتكلّم أو نكتب، أو من الممكن أن يحدث فيما بعد، وهو ما يطلق عليه مصطلح التصحيح الذاتي(Self–correction).ثم يأتي دور المعلم في مرحلة ثانية كموجه ومراقب ويتجلى ذلك أكثر في المراحل المتقدمة لتعلم اللغة الثانية، ويتلخص دوره في تنظيم وتقويم التعلم لكن هذه المرة بكيفية واعية.[1]

ج. **فرضية المدخلات:**

وضع كراشن فرضية المدخلات كأساس رئيسي لنظريته. والمدخلات هي ما يتلقاه المتعلم من أفكار ومفردات ومعان باللغة الثانية عن طريق السمع ويقابلها المخرجات، أي ما ينطق به المتعلم من كلمات. وحسب كراشن يجب أن تكون هذه المدخلات بسيطة وذات معنى للمتعلم، أي قريبة من مستواه ومجالات اهتمامه حتى يستطيع فهمها وإدراكها. عمليا يجب أن يتمكن المتعلم من فهم نسبة لا تقل عن 90 إلى 95% مما يسمع.

د. فرضية المرشح (Affective Filter):

* تم التطرق إلى هذه الفرضية سابقا

[1]Krashen, S.Second Language Acquisition and Second Language Learning.Op.Cit. p: 27

يخصص كراشن حيزا مهما في نظريته لتأثير العوامل العاطفية أو الوجدانية في اكتساب اللغة الثانية، وتتجسد هذه العوامل في حالات الدافعية والاهتمام والثقة بالنفس والقلق. ويعتبر كراشن أن هذه العوامل تشكل مرشحة تتدفق عبرها مدخلات اللغة الثانية، وبالتالي تستطيع هذه المرشحة العاطفية أن ترفع أو تقلص من تدفق المدخلات تبعا لحالة القلق التي تساور المتعلم. أي إنه كلما زاد القلق لدى المتعلّم قلّ لديه تعلم اللغة، وكلما قلّ القلق ازداد تدفق اللغة الثانية، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروفٍ شخصيّةٍ أم صفّيّةٍ وبالتالي، تعيق المرشحة العاطفية تعلم اللغة عندما تكون نشيطة، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعاليٍّ سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الحافز والدافعية، والتهيّب وعدم الثقة بالنفس. وهذه الأوضاع العاطفية السلبية ترفع مستوى المرشحة العاطفية، وتقوي سماكتها، فتعمل سدًّا يمنع وصول الدخل اللغوي إلى الدماغ. وتعتبر هذه العوامل، حسب كراشن، أكثر أهمية في تعلم اللغة الثانية من العوامل اللغوية المتمثلة في خصائص اللغة ومدى صعوبة أو سهولة تعلمها وطريقة تعلمها.

5. **مارفين براون والفترة الصامتة:**

اشتهرمارفين براون بمقاربته المعروفة بفترة الكمون أو الفترة الصامتة، ويقصد بها المدة الزمنية الفاصلة بين المدخلات والمخرجات، أي المدة الفاصلة بين تلقي المتعلم لمعاني ومفردات اللغة الثانية، وبداية توظيفه لها نطقا وكتابة. وتسمى هذه المقاربة حاليا بمقاربة "نمو اللغة التلقائي"Automatic LanguageGrowth". وهي ذات صلة بفرضية المدخلات عند كراشن، إذ يزكي براون هذه الفرضية لكنه يضيف إليها ضرورة الاكتفاء في مرحلة أولى من تعلم اللغة الثانية بالإنصات فقط دون إجبار المتعلمين على التلفظ بما يسمعونه باعتبار أن التحدث سينبثق بطريقة تلقائية كنتيجة لفهم وتعلم اللغة الثانية.

وقد بنى براون هذه المقاربة من خلال تتبعه لمراحل تعلم الأطفال للغة ثانية حين هجرتهم إلى بلد أجنبي، وبمقارنة طريقة التعلم عند كل من الأطفال والبالغين. حيث لاحظ أن الاختلاف يكمن في مرور الأطفال بمرحلة زمنية مهمة يقتصر فيها تعلمهم على الاستماع فقط، بينما يسعى الكبار إلى تعجل فهم ونطق اللغة الثانية منذ المراحل الأولى لتعلمها.

وقد اعتمدت هذه المقاربة لأول مرة بالمركز اللغوي للجامعة الأمريكية ببانكوك سنة 1984 حيث اقتصرت حصص تعلم الإنجليزية على الاستماع المكثف فقط، ودامت مدة الاستماع ما بين 6 إلى 12 شهرا ولم يكن مطلوبا خلالها من الطلاب أي محاولة للتكلم أو الكتابة بالإنجليزية. وقد تمكن الطلاب بعد هذه الفترة الصامتة من التحدث بالإنجليزية بطلاقة وتلقائية ودون جهد.

د. مراحل تعلم لغة ثانية:

يمر متعلمو اللغة الثانية بنفس مراحل اكتساب اللغة الأم التي حددها المتخصصون في مجال النمو اللغوي بخمس مراحل هي:[1]

1. **المرحلة ما قبل اللغوية (ما قبل الإنتاج اللغوي)Pre-production stage (500كلمة)**:تسمى هذه المرحلة بمرحلة الصمت حيث يتعلم المتعلم مجموعة من المفردات دون أن يتمكن من إنتاج جمل بالرغم من أن بعض المتعلمين يقومون بتكرار المفردات التي يسمعونها ولكن ذلك لا يمكن أن يعتبر إنتاجا.

[1]O'Malley, J. M., &Chamot, A. U, Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press , New York 1990, p 175.

2. **الانتاج المبكر للكلام Early production (1000 كلمة):**

المرحلة	المدة	الخصائص

3. هذه المرحلة قد تمتد إلى ستة أشهر يتمكن المتعلمون خلالها من استعمال جمل متكونة من كلمة أو كلمتين.

4. **مرحلة بداية الكلام Speech emergence(3000 كلمة):**

في هذه المرحلة يتمكن المتعلم من التواصل باللغة الهدف مستعملا جملا بسيطة قد تكون غير سليمة نحويا كأن يقول: " May I go to bathroom "

5. مرحلة الفصاحة المتوسطة Intermediate fluency(6000 كلمة):

في هذه المرحلة يبدأ المتعلمون في استعمال جمل مركبة ويعبرون عن أفكارهم، في هذه المرحلة يقوم المتعلمون باللجوء إلى معارفهم في اللغة الأم لمساعدتهم على فهم واستيعاب اللغة الهدف مما يؤدي إلى وقوعهم في أخطاء أثناء الكتابة نتيجة ترجمة أفكارهممن اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

6. مرحلة الفصاحة المتقدمة Advanced fluency :

تكون لغة المتعلمون في هذه المرحلة أقرب من لغة السكان الأصليين للغة الهدف.

مرحلة ما قبل الإنتاج Pre-production	من 0 إلى 6 أشهر	– المتعلم يعتمد على مهارة السمع – يكون للمتعلم حد أدنى من الفهم
مرحلة الإنتاج المبكر Early production	من 6 أشهر إلى سنة	– فهم محدود – يجيب المتعلم عن اسئلة المعلم بكلمة أو كلمتين – يقع المتعلم في أخطاء نحوية
مرحلة بداية الكلام	من سنة إلى 3 سنوات	– فهم حسن – يتمكن المتعلم من الإجابة عن أسئلة المعلم بجمل قصيرة – أخطاء نحوية
فصاحة متوسطة Intermediatefluency	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	– المتعلم يكتسب فهما جيدا – يتمكن المتعلم من إنتاج جمل بسيطة و مركبة – يقع في أخطاء نحوية قليلة
فصاحة متقدمة Advanced fluency	من 5 سنوات إلى 7 سنوات	– يمتلك المتعلم في هذه المرحلة لغة قريبة من لغة المتكلمين الأصليين للغة الهدف

جدول مراحل تعلم لغة ثانية

3.1.المبحث الثالث: تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانوية

اتفق علماء اللغة على أن اللغة الأم لها تأثير يذكر في تحديد مقدار الصعوبة التي تعترض سبيل الدارس للغة الثانوية، فكلما كان تقارب بين اللغتين في أصواتهما وأنظمتهما كان أدعى إلى سهولة تعلم اللغة الثانوية بمعنى أوضح أن اللغات المتقاربة أو التي تكون من أسرة واحدة تكون بينهما علاقة في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي. فهذه الأنظمة الأربعة قد تتقارب أو تتباعد بين لغة الدارس الأصلية وبين اللغة الثانوية التي يرغب في دراستها، فإذا تقاربت اللغات في أنظمتها يكون تأثير اللغة الأم إيجابيًّا أما إذا تباعدت اللغات في أنظمتها يكون تأثير اللغة الأم سلبيًّا(وهو الجانب الذي يهمنا في هذه الدراسة).

1.3.1.مفهوم التداخل اللغوي ومظاهره:

تعتبر اللغة وسيلة مهمة في تحقيق التواصل والتفاهم بين الأفراد، و لهذا نجد المجتمع يرتبط بها ارتباطا وثيقا لأن وجود اللغة مرهون بوجود من يستعملها و يتحدث بها، فاللغة يلجأ اليها الفرد للتعبير عن أغراضه وحاجياته وأفكاره ولا يمكنه التخلي عنها مهما كانت طبيعتها لأنها تمثل كيان المجتمع وهويته ونتج عن تعدد اللغات وتنوعها عدة ظواهر منها: الازدواجية والتعددية اللغوية ويعود ذلك إلى كثرة الاحتكاكات بين اللغة الأم واللغات الأخرى. وانطلاقا من هذا نجد المغرب العربي قد تشكلت في محيطه مثل هذه الاحتكاكات بفعل الفتوحات الإسلامية التي تعرض لها من جهة ومن جهة أخرى تعرضه للهيمنة الاستعمارية التي نقلت إليه ثقافة أهلها وحضارتها.

وأمام هذه الوضعية، نجد أن اللغة العربية قد احتكت بالأمازيغية، كما احتكت العربية والأمازيغية مع لغات أجنبية أخرى كالفرنسية والإنجليزية وغيرها. كل هذا أدى إلى تمازج اللغات فيما بينها ومن ثم ظهر

التداخل اللغوي بشكل واسع. ومن هنا نتساءل عن المظاهر التي تتجلى فيها التداخلات بين اللغات، وكذلك عن طبيعة الانعكاسات التي تنجم عنها.

1.1.3.1. تعريف التداخل اللغوي:

أ. التعريف اللغوي:

يعرف ابن منظور صاحب معجم لسان العرب التداخل على النحو التالي " وتداخل المفاصل ودخالها، دخول بعضها في بعض. الليث: الدخال مداخلة في المفاصل بعضها في بعض... وتداخل الأمور تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض"[1]. بالإضافة إلى تعريف ابن منظور نجد مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط يقول:

ادخل: دخل واجتهد في الدخول، (تداخلت الأشياء، داخلت والأمور التبست وتشابهت).

يقال تداخل فلانا منه شيء خامره. الدخيل من دخل في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، والضيف لدخوله على المضيف وكل كلمة أدخلت في كلام العرب وليست منه"[2]

ب. التعريف الاصطلاحي:

التداخل اللغوي ظاهرة قديمة عرفتها كل اللغات مما جعل العرب قديما ينظرون إليها على أنها حالة شاذة في العربية ولهذا نجد ابن جني يقول" ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل يفعل

---

[1] ابن منظور، لسان العرب. المجلد الحادي عشر ،ط3، دار صادر، بيروت، 1994، ص 243.

[2] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط ج1. ط3، مطابع الأوفست ،القاهرة، 1985، ص 248

واعلم أن ذلك وعامته هو لغات تداخلت وتركبت"[1] فالتداخل عند ابن جني حالة موجودة في اللغة نظرا إلى اختلاف اللهجات العربية.

ومن التعريفات الحديثة لهذه الظاهرة تعريف اللغوي إينر هوجين (Einar Haugen) الذي يقول عن التداخل اللغوي بأنه تلك المحاولة التي يقوم بها المتكلم لكي ينتج في اللغة الثانية أسلوبا لغويا، يكون قد تعلمه في اللغة الأولى.[2]

ويعرف أوريالوينريش (Uriel Weinreich) التداخل اللغوي على أنه إدخال لعناصر لغوية ما من لغة إلى أخرى وتكون هذه العناصر الدخيلة تمس البنية العليا لتلك اللغة[3].

تكثر ظاهرة التداخلات اللغوية على وجه الخصوص عند مزدوج اللغة و متعددها ذلك لأن الفرد المتمكن من نظامين أو أكثر قد يتبع سلوكا لغويا مختلفا وخاصة إذا كان الذي يتبادل معه الكلام يتقن ويفهم اللغات التي يتكلم بها، فنلاحظه يكثر من استعمال التداخل لأنه يعرف ويدرك بأن ما أراد إيصاله إلى الآخر قد تحقق، في حين يحدث له العكس مع أحادي اللغة لأنه يصعب عليه تكلم لغته الأم فقط إذ يعتبر إدخاله عناصر من اللغة الثانوية كتخفيف للعبء الثقيل الذي يجده في لغته[4]، بمعنى أنه عندما ينتقل إلى اللغة الثانوية يقوم بملء الثغرات التي يصادفها في لغته الأم.

إن لجوء المتكلم إلى مثل هذا السلوك له أسباب ودوافع تجعله يتبع هذا النمط من الكلام، فنراه في موقف من المواقف يحدث تداخلا بين لغتين أو أكثر ظنا منه أن ما يدخله من اللغة الأم في اللغة الثانية يساعده على أداء الوظيفة التبليغية.

---

[1] ابن جني، الخصائص. ج1 ، ط3 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،1986،ص 374- 375

[2]Einar Haugen, NoewegianLanguage in America: a study in Bilingual Behavior. vol 2, University of Pennsylvania Philadelphia, 1953, p :374

[3]WEINREICH Uriel, Languages in contact : findings and problems. Linguistic Circle of New York, New York,1967, P: 148

[4]Uriel Weinreich language in contact, Op.Cit, p : 195

ولكن مما شك لا فيه أن ظاهرة التداخلات اللغوية تختلف من متكلم إلى أخر وتتفاوت درجات بروزها من موقف إلى آخر بسبب اختلاف الأفراد في معرفتهم للغات وكذلك اختلاف المواقف، لأن المتكلم عندما يكون في اجتماع مع زملاء له في العمل للحديث عن موضوع علمي مثلا قد يدخل عناصر لغوية من اللغة الأجنبية التي يتمكن منها وذلك بهدف الوصول إلى المعنى المقصود الذي لم يجده في لغته الأولى، وقد يتجاوز المتكلم اللغة الأولى والثانية ليصل إلى الثالثة ليأخذ منها (اللغة الثالثة) وحدات قصيرة أو تراكيب تختلف أبنيتها لأن لكل لغة نظامها الخاص. لهذا نلاحظ في غالب الأحيان بعض الأفراد يستعملون في بيوتهم لغة معينة، وفي مكان عملهم لغة أخرى وبالتالي يمكن أن يظهر التداخل اللغوي بين اللغة الأم التي يتعاملون بها مع غيرهم. وكما تلعب ظروف المكان والزمان دورا في الانتقال من لغة لأخرى محدثة تداخلات لغوية مختلفة.

1.3.1.2 .مظاهر التداخل اللغوي:

يمس التداخل كل مستويات اللغة (الألفاظ، الأصوات، التراكيب والدلالات) ولعل أكثرها تعرضا لمثل هذا النوع من الظواهر اللغوية مستوى الوحدات المعجمية لأن لكل لغة معجمها الخاص وبالتالي يتعرض المعجم للتغيير وتضاف إليه وحدات أخرى ربما جاءت من اختراع واكتشاف حديث لابد له من مقابل باللغة الأم ولكن الفرد عندما يكون في موقف ما نجده مضطرا إلى إدخال كلمات من معجم اللغات الأجنبية التي يعرفها حتى و إن كان لها ما يقابلها في اللغة الأولى التي يتقنها، و يجعل تلك الكلمات تساعده على تحقيق وظيفته التبليغية أفضل بكثير من التي يمكن أن يستعملها من معجم اللغة التي يتكلم بها في تواصله اليومي. ولكن التطرق إلى مثل هذه الأساليب في الكلام يكثر غالبا عندما يكون الموضوع الذي يتناوله المتكلم متعلقا بالمواضيع الفكرية والمفاهيم الجديدة.قد تخضع هذه الوحدات المعجمية الدخيلة لتغيرات وخصوصا على المستوى الصرفي والفونولوجي. عندما يدخل مزدوج اللغة وحدة معجمية

ما فإنه يجعلها ذات صبغة خاصة بتلك اللغة التي يتكلم بها ويدخلها في نظام لغوي آخر كما لو أنها ذات النظام الذي كانت فيه أما من ناحية الأصوات فيمكن أن يحذف البعض منها ويستبدلها بأصوات مغايرة من اللغة الأم، ويحدث الأمر ذاته مع معظم الوحدات المعجمية خاصة منها الأفعال التي تختلف صيغتها من لغة إلى أخرى لذلك قد تدخل في لغة غير لغتها و تخضع لأحكام تصريف الأفعال نأخذ مثلا عن مزدوج يتحدث بالدارجة والفرنسية قوله " hadi ngardiha lassif " نجده قد أدخل من الفرنسية الفعل (garder) بمعنى احتفظ و جعله يخضع للقواعد التي تخضع لها الأفعال في الدارجة.

3.1. 2.انعكاسات التداخل اللغوي:

تعتبر ظاهرة التداخل اللغوي من الظواهر التي عملت على تقريب اللهجات واللغات فيما بينها وجعلت كلًّا منها تحتاج إلى الأخرى، لهذا نجد أن اللغة العربية قد احتكت مع اللغات الأخرى، فلو تساءلنا مثلا عن حقيقة الدارجة العربية لوجدنا أنها مزيج من العربية والأمازيغية وهذا دليل على تعايش اللغتين ولكن لو أمعنا النظر في كل ما نشاهده في الواقع اللغوي فإننا نجد أنه ما من مجتمع متعدد اللغات لا يخضع لصراع لغوي حاد، ففي المجتمع الواحد هناك من يتحدث عن اللغة ذات الحضارة الراقية وعن اللغة التي تفتقر إلى هذه الميزة، وعن اللغة الرسمية واللغة المحلية فكل هذا مرده إلى التعدد اللغوي الذي يصادفه الفرد في حياته.

إن التداخل اللغوي يفيد الأنظمة اللغوية التي تتداخل فيما بينها من جهة ويسيء إليها من جهة ثانية. إذ نجده مفيدا لأنه يثري الرصيد المعرفي والفكري لأي لغة، و يضيف إليها ما ينقصها من الكلمات مما يساعدها على سد الفراغ الذي تعاني منه كما يساهم في تسهيل تعلم لغة ثانوية إذا وجدت ميزات متشابهة بين نظامي اللغة الأم واللغة الهدف و يسمى هذا النوع من التداخل بالانتقال الإيجابي(positivetransfer)بينما قد يتسبب التداخل اللغوي في حدوث أخطاء لغوية ويسمى هذا النوع

الانتقال السلبي (negativetransfer). ويحدث الانتقال الايجابي في الأوضاع التي يؤدي فيها التعلم السابق إلى تسهيل الأداء في وضع تعليمي جديد.

أما الانتقال السلبي فيحدث في الأوضاع التي يؤدي فيها التعلم السابق إلى التداخل في التعلم الجديد وإعاقتهمما يؤدي بمتعلم اللغة الثانوية إلى الوقوع في أخطاء لغوية.

3.1 .3.تعريف الأخطاء اللغوية و طرق تصويبها:

1.3.3.1. تعريف الأخطاء اللغوية و أسبابها:

أ. تعريف الخطأ:

يُعرِّفُ الخطأ بأنه "الانحراف المنظم عن النمط المقصود نتيجةً للمعرفة الناقصة.يساير هذا التعريف مفهوم Krashen الذي يبرر وقوع الخطإ بالجهل باللغة الهدف وذلك لوجود فجوة بين ما يريد المتعلم تبليغه، وبين ما عنده من لغة.(Krashen1981)

ب. أنواع الأخطاء:

يحصر التعريف السابق الخطأ في حدود الانحراف اللغوي المنظم الذي لا يستطيع المتعلم معالجته بنفسه حتى لو تعرف عليه، وهو ما يمكن أن يطلق عليه أخطاء الكفاية (Error) ويقابلها الانحرافات التي تحدث في الأداء(Performance)، التي يستطيع المتعلم أن يصححها إذا ما تعرف عليها أو أُرشِد إليها وهي انحرافات تشمل الزَّلة والسقوط وتسمى في الإنجليزية (Slips, Mistake, Laps). لقد ميز Brown بين الظاهرتين السابقتين، وهما الانحراف المنظم والانحراف العشوائي (انحراف الأداء) مشيراً إلى أنهما ظاهرتان لغويتان مختلفتان، وأن أغلب الناس يرتكبون انحرافات الأداء، وأنها ليست نتيجة لنقص الكفاية، وإنما تعود إلى عدم الإتقان في إنتاج اللغة (Brown1993)

في الغالب أخطاء الأداء ليست خطيرة ويمكن التغلب عليها ببذل الجهد اليسير منقبل المتعلم .أما أخطاء الكفاية فهي أكثر خطورة من أخطاء الأداء اللغوي لأنها تعكس قدرا غير كاف من التعلم.

من أنواع الأخطاء اللغوية يتم التمييز بين الأخطاء الموضعية والأخطاء الشاملة. الأخطاء الموضعية لا تعيق الاتصال، بينما تكون الأخطاء الشاملة أكثر خطورة منها، لأنها تشوش معاني الألفاظ. تتعلق الأخطاء الموضوعية بتصريف وصيغ الأسماء والأفعال واستعمال حروف الجر، أما الأخطاء الشاملة فتتمثل في الترتيب الخاطئ للكلمات في الجملة.

وأخيرا فإن أخطاء تعلم اللغة تشمل جميع أقسام اللغة: الصوتي والصرفي والنحوي وعلم المعاني.

ج. أسباب الأخطاء:

هنالك سببان رئيسيان للأخطاء في تعلم اللغة الثانوية، السببا لأول هو التداخل من اللغة الأم interferenceبينما يعود السبب الثاني إلى عوامل داخلية في اللغة الثانوية Intralingual وعوامل تطوريةdevelopmental.

1. تأثير اللغة الأم:

للغة الأم دور مهم في تعلم لغة ثانوية، وتسمى الأخطاء التي مردها إلى اللغة الأم أخطاء تداخل transferأوأخطاءانتقالية interlingualوفي الأربعينيات والخمسينيات منا لقرن الماضي اهتم الباحثون أمثال "فريز "و"لادو" بالنظرية القائلة: إن اللغة الأم تلعب دورا سلبيا في تعلم لغة ثانوية، وبالرغم من أن الباحثين في الآونة الأخيرة بدأوا في التقليل من أهمية الأخطاء الانتقالية والتداخلية وأخذوا في التركيز على أهمية الأخطاء التي مردها اللغة الهدف والعوامل التطويرية، فإن الانتقال السلبي أو التداخل بين اللغات لايزال يعتبر عاملا مهما في تعلم أي لغة ثانوية.

2. أخطاء العوامل الداخلية في اللغة الثانوية:

ترجع أخطاء العوامل الداخلية في اللغة الثانوية وأخطاء العوامل التطورية إلى صعوبة اللغة الهدف وهذه العوامل تشمل مايلي:

- التبسيط Simplification:

غالبا ما يختار المتعلمون التراكيب والصيغ السهلة بدلا من التراكيب والصيغ المعقدة.

- التعميم Overgeneralization:

وهو عبارة عن استعمال صيغة أو تركيب معين في مضمون ما وتوسيع تطبيق هذه الصيغة إلى مضامين أخرى لا تشملها. وتجدر الإشارة إلى أن المتعلمين يلجؤون إلى التبسيط والتعميم لتخفيف عبئهم اللغوي.

- الإفراط في التصحيح hypercorrection :

في بعض الأحيان تؤدي جهود المعلم الزائدة على الحد في تصحيح أخطاء الطلبة إلى ارتكابهم لأخطاء في صيغ وتراكيب صحيحة مثلا إصرار المعلم على اللفظ الصحيح للتقويم" p "يحفز الطلبة إلى لفظه في مضامين تستدعي لفظ التقويم" b " وهكذا فإن الطلبة يقولون Pad بدلا من Bad.

- التعليم الخاطئ Faulty Teaching:

تكون أخطاء الطلبة في بعض الأحيان مردها إلى المعلم أو المواد التدريسية أو الطرق التدريسية.

- التحجر Fossilization:

تستمر بعض الأخطاء خصوصا أخطاء اللفظ فترات طويلة بحيث يصعب التخلص منها ومن بين الأخطاء المتحجرة للطلبة العرب عدم التمييز بين " B "و" p ".

- التجنب avoidance:
- تصعب بعض التراكيب النحوية في اللغة الثانوية على المتعلمين ونتيجة لذلك فإنهم يتجنبون مثل هذهالتراكيب مثل استعمال متعلمي اللغة الانجليزية لأفعال في أزمنة بسيطة (simple tenses)وتفاديهم للأزمنة المستمرة (progressive tenses).
- التعلم غير الكافي(Inadequate Learning) :

وهذا مرده في اغلب الأحيان إلى جهل الطلبة بالقواعد النحوية وعدم التمييز بينها وبين التطبيق السيئ لهذه القواعد.

- افتراض مفاهيم خاطئة(hypothesized false concepts):

تعود بعض أخطاء المتعلمين إلى الفرضيات الخاطئة التي يكونونهاعن اللغة المراد تعلمها، مثلا يظن بعض المتعلمين أن استعمال شبه الفعل "to be " في المضارع البسيط هو العلامة المميزة لصيغة المضارع فهم يقولون مثلا He is talk to Ali.

د. تصويب الأخطاء اللغوية:

يدور جدل كثير في حقل تعلم اللغات الأجنبية والثانوية حولالأخطاء وكيفية معالجتها وكثيراً ما يتم طرح الأسئلة التالية: هل يجب تصحيح أخطاء متعلم اللغة الثانوية؟ وإذا كانت الإجابة نعم، متى يجب تصحيحها؟ وما نوع الأخطاء التي يجب تصحيحها؟ وكيف يتم تصحيحها؟ ومن الذي يقوم بالتصحيح؟

تشير الدراسات إلى أن أخطاء القاعدة التي ترد في المواقف الاتصالية شيءٌ حتمي لا مفر منه، بل هي جزء طبيعي من التعلم وتدل على التطور(Omaggio1996)وعند إنتاج المتعلم شيئا مخالفا لقواعد اللغة يجب أن يكون رد فعل المعلم هو مساعدته على تصحيح فرضياته (Cooper1970).

يعتبر Krashen تصحيح الخطإ اللغوي وتصويبه عاملاً سلبيًّا مؤثراً في دافعية متعلمي اللغة الثانوية إذ صرح في كثيرمن كتاباته بعدم وجوب تصحيح الأخطاء أثناء المحادثة الحرة، وذلك لإيمانه بأن الطلاقة لا يمكن تدريسها بصورة مباشرة وإنما تظهر بصورة طبيعية إذا ما تعرض المتعلم لمدخلات مفهومة (Comprehensible Input) (Hadley1993).

يعارض بعض الباحثين عدم تصحيح الأخطاء الواردة في المحادثة وهذا ما أثاره Higgs و Selinker، فبالنسبة إلى هاذين الباحثين، تراكم الأخطاء دون تصويب يؤدي إلى التحجر (Fossilization)الذي يصعب إصلاحه لاحقاً، سواء حدث إغفال التصحيح في المرحلة المبتدئة أم المتقدمة من التعلم (Higgs1982).

رغم معارضة دعاة عدم تصحيح الأخطاء اللغوية، إلا أن مناهج الاتصال باتت تؤمن بالتصحيح وذلك لما أثبتته الدراسات التي تنادي بلفت انتباه المتعلم إلى بعض مظاهر القاعدة من نتائج إيجابية(Rings2006).

تختلف إجراءات تصحيح الأخطاء اللغوية من مهارة إلى أخرى.

1. إجراءاتُ تصحيح أخطاء الأنشطة الشَّفهيَّة:

من بين أنماط تصحيح الأخطاء اللغوية في المحادثة:

أ. التصحيح الذاتي بمساعدة المعلم:

يكون ذلك بالإشارة إلى موضع الخطإ مما يشجع المتعلم على المحاولة للإتيان بالشكل الصحيح. فالمعلم يشير إلى الخطإ دون تزويد الدارس بالإجابة الصحيحة، ويكون ذلك بترديد إجابة المتعلم حتى يصل إلى مكان الخطإ (Omaggio1996).

ب. تصحيح المعلم:

يتم فيه التزويد بالإجابة الصحيحة وهذا النمط هو أكثر الأنماط استعمالاً. (Rivers1989).

تجدر الإشارة أنه قد يتداخل هاذان النمطان في العملية التعليمية (Santis2008).

2. إجراءات تصحيح الأنشطة الكتابية

تكاد تتفق كل مدارس تعليم اللغات على تصحيح أخطاء القاعدة التي ترد في الأنشطة الكتابية رغم اختلافها حول أهمية التصحيح ودرجته. هذا الاتفاق يطال حتى المتشددين في عدم تصحيح الأنشطة الشفهية، فهاهو "Terrell" وهو أكثر المتشددين في عدم تصحيح الأنشطة الشفهية يطالب بتصحيح الأنشطة الكتابية تفادياً لخطورة حدوث التحجر (Terrell1977) .إنالخطأ اللغوي المعني بالتصحيح عند هذه المدارس اللغوية هو الخطأ المتكرر الذي يخل بالمعنى والفهم، وهو ما أشرنا إليه سابقا بأخطاء الكفاية(Error) (Garrett1986).

هنالك نوعان من التصحيح للأنشطة الكتابية

- التصحيح المباشر: يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء في الأنشطة الكتابية وذلك بوضعَ خطٍّ تحت الخطإ مع شرحه للطلاب في الهامش(**Rifkin2003**).
- التصحيح الغير مباشر: فيكتفي المعلم بوضع إشارات لهم دون شرح أو تصويب.

وقد أثبتت الدراسات فعالية النوع الثاني (Sanchez1982).

3.1. 4. اللغة الأم وتعلم اللغات الثانوية:

اختلف الخبراء في الأثر الذي يحدثه تعلم اللغة الثانوية في اللغة الأم بين مؤيد ومعارض فالمؤيد يرى أن اللغة الثانوية لها ما يبرر تعلمها في سن مبكرة، وذلك نظراً إلى كثرة جوانب الإيجاب التي يجنيها متعلم لغة ثانوية مع اللغة الأم. بينما المعارض يذكر أن اللغة الثانوية تعيق أو تؤخر اكتساب اللغة الأم

بصورة صحيحة. وهناك فريق ثالث يرىأن تدريس اللغة الثانوية يؤثر في بعض المتغيرات ولا يؤثر في أخرى.

1. حجج المعارضين:

تعددت الدراسات والآراء التي تعارض إدخال اللغات الثانوية في مناهج الدراسة الأولى، إذ يؤكد المعارضون على التأثير السلبي لتعلم اللغة الثانوية في مرحلة الطفولة في اللغة الأم ومكانتها، لأن الازدواج في تعليم اللغة في هذه المرحلة غالباً ما يكون على حساب اللغة الأم، وهم يستندون إلى حجج وأدلة مستمدة من علم النفس التربوي.

يعتبر عالم اللغة الإنجليزي مايكل وست (M.West) من أول المعارضين لتعليم اللغات الأجنبية(الثانوية) في سن مبكرة، أما في العالم العربي فنجد عبد العزيز القوصي، مدير مركز اليونسكو للتربية في بيروت خلال الخمسينيات، الذي طالب بإلغاء اللغة الأجنبية من مناهج المرحلة الابتدائية في الدول العربية، وكان ذلك أحد الأسباب التي أدت إلى إلغائها فعلاً في مصر بعد ثورة يوليو 1952م، ويسوق المناهضون حججاً كثيرة لتعزيز وجهة نظرهم، وفيما يلي أبرزها:

1. أن الكبار أقدر على تعلم اللغة الثانوية من الأطفال، لأن نمو الذكاء يصل إلى ذروته حين يصل الطفل إلى سن الخامسة عشرة ويظل مستوى الذكاء ثابتاً حتى بلوغ سن الأربعين عندها يبدأ في الانخفاض، وطبقاً لهذا الرأي يكون البالغون الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والأربعين سنة أقدر على تعلم اللغة الثانوية من الأطفال الذين لم يستكمل ذكاؤهم نموه.
2. إن تعلم لغة ثانوية عملية معقدة جدًا تشترك فيها جميع قوى الفرد العقلية والنفسية والعضلية والعاطفية، وهي عملية مرهقة لصغار الأطفال.

3. في مرحلة الطفولة المبكرة، يكون الأطفال أكثر حاجة إلى تعلم لغتهم الأصلية والتمكن من أولياتها نطقاً وكلاماً ومخاطبةً وقدرة على التعبير اللغوي الصحيح وما يرتبط بذلك من تدريب لعضلات اللسان والحبال الصوتية في بداية نموها، وإذا ما أضيفت لغة ثانوية فإنها سوف تعرقل تقدمه في تعلم لغته الأصلية، إذ إن كل لغة لها تكيّف صوتي خاص بها قد يفسد عند تعلم أكثر من لغة في ذات الوقت، علاوة على أن لكل لغة مهارات خاصة مثل "النطق والتعبير والكتابة" تختلف عن مهارات اللغة الأخرى ويصعب على الطفل الصغير في بداية حياته أن يتعلم تلك المهارات المزدوجة من لغتين في وقت واحد، ففي حالة تعلم لغتين في آن واحد، فإن النتيجة غالباً ما تتمثل في أن الطفل حينئذ لا يمكنه إتقان أي من اللغتين، ولو أتقن إحداهما فإن ذلك يكون على حساب الأخرى. ومن هنا يجب تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانوية حتى يفرغ الطفل من إتقان لغته الأصلية.

4. إن تعليم اللغة الثانوية في الصفوف الأولى ربما يكون له تأثيره السلبي في النسق الحركي البصري للطفل، مما يشكل صعوبة في الكتابة للغتين كل منهما تكتب في اتجاه معاكس للأخرى، فقد لوحظ في تجربة إدخال الإنجليزية في البلدان العربية أن الطفل يحاول أن يكتب اللغة باتجاه معاكس لتأثير تعلم اللغة الثانوية على يد الطفل.

5. إن اللغات الثانوية لا تعمل بنفس الوحدات اللغوية وعناصرها التي تحملها اللغة العربية من الناحية الصوتية والنحوية والدلالية، فهذا التباين قد يؤثر سلباً على اللغة الأم. فعلى سبيل المثال، إذا قورنت العربية بالإنجليزية من حيث التراكيب اللغوية فإننا نلاحظ أن عناصر الجملة الإنجليزية تفهم من خلال النظام الداخلي المنظم للجملة ومن خلال ترتيب تلك الوحدات اللغوية، فيمكن فهم الجملة الإنجليزية:

The boy bought his mother a gift

من خلال ترتيب وحداتها اللغوية بشكل منسق يعطي للجملة معنى هو نتاج هذا النظام الداخلي اللغوي. أما بالنسبة إلىاللغة العربية فيمكن أن تستخدم ذات الجملة بعدة أشكال على النحو التالي:

- اشترى الولد هدية لأمه.
- اشترى هدية لأمه.
- اشترى لأمه هدية.

في ضوء ما سبق فإن النظام السطحي للجملة العربية يخضع لاعتبارات تنظيمية عدة تتعلق بنهايات الكلمات، وهذا بدوره يختلف عن الجملة الإنجليزية التي تعتمد على ترتيب المفردات والوحدات ترتيباً أفقياً

استند المعارضون على تعليم لغة ثانوية في تبريرهم لضرورة تأخير تدريسها على بعض الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع،فقد أشارت الدراسة التي أجراها عاشور (1986) في مصر بحثاً حول نوع التأثير الذي يحدثه تعلم اللغة الثانوية في مرحلة مبكرة على مستوى النمو اللغوي في لغة الطفل الأولى. وقد استندت الدراسة إلى تطبيق مقياس مستوى النمو اللغوي على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي ممن التحقوا بالروضة مدة عامين. واستنتج الباحث أن مستوى اللغة الأولى يتأخر لدى الأطفال الذين يدرسون لغات أخرى في سن مبكرة عن أقرانهم ممن لا يدرسونها.وفي دولة قطر، أجريت دراسة لقياس النمو اللغوي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي، والتعرف على نوع التأثير الذي يمكن أن يحدثه تعلم لغة ثانوية في سن مبكرة على مستوى نمو الطفل اللغوي في اللغة العربية. وقد طبق قياس النمو اللغوي على عينة مكونة من 1,074 تلميذ في ست مدارس حكومية تدرس الإنجليزية في سن متأخرة، وخمس مدارس عربية أهلية تبدأ في تدريسها في مرحلة الروضة، ومدرسة خاصة تدرس جميع المواد بالإنجليزية عدا اللغة العربية والدين والاجتماعيات ومعظم التلاميذ فيها عرب. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين لا يدرسون لغات ثانوية (مدارس حكومية) على أقرانهم ممن يدرسونها في سن مبكرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات تلاميذ الصف الرابع الذين لا يدرسون لغات اخرى غير اللغة الأم والتلاميذ الذين يدرسون لغة إنجليزية بصورة مكثفة لصالح المجموعة الأولى (مدارس الحكومة) في مهارتي الفهم والمحادثة.
- انعدام الفروق بين درجات تلاميذ الصف السادس الذين لا يدرسون لغات ثانوية (مدارس حكومية) والتلاميذ الذين يدرسون لغة إنجليزية بصورة غير مكثفة (أهلية) في النمو اللغوي.
- تفوق تلاميذ الصف السادس على تلاميذ الصف الرابع أي إن النمو اللغوي للطفل يزداد بتقدمه في المستوى التعليمي.

أما في دولة الكويت فقد أجريت سلسلة دراسات تناولت أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية. ففي دراسة استهدفت تقويم اتجاهات شريحة كبيرة من المجتمع الكويتي (1,200 شخص) من مختلف المؤسسات والمناطق السكنية في البلاد إزاء إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. وكانت النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن الكثير من أفراد العينة أعربوا عن قلقهم بشأن تأثير اللغة الإنجليزية في تحصيل التلاميذ في اللغة العربية، وعلى تأثيرها في الجدول الدراسي.

وهناك دراسة أخرى كويتية أجريت على عينات من التلاميذ الدارسين العربية والإنجليزية معا وتمحورت حول أثر إدخال اللغة الإنجليزية في مناهج التعليم الابتدائي على اللغة العربية. أثبتت هذه الدراسة أن مهارات بعض التلاميذ في لغتهم الأصلية، (اللغة العربية) قد تدنت مع الإشارة أن البحث قد اختار بشكل عشوائي عينتين متكافئتين من التلاميذ، شملت المجموعة الأولى أطفالا درسوا حتى الصف الثالث ابتدائي

دون التعرض إلى اللغة الأجنبية أي الإنجليزية، فيما شملت المجموعة الثانية أطفالا درسوا اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الثالثة ابتدائي. وبعد المقارنة وتحليل النتائج، أظهر البحث أن التلاميذ اللذين لم يدرسوا اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تفوقوا في تحصيلهم في مقرر اللغة العربية وكان الفرق بين تحصيل المجموعتين ذا دلالة إحصائية إذ إنه شمل جميع مهارات اللغة العربية مثل القراءة، الكتابة، القواعد والمفردات ودّل على تدن في تحصيل جميع تلك المهارات لدى المجموعة الثانية.
أما بخصوص التداخل اللغوي، فأكد البحث هذه الظاهرة على أكثر من مستوى، فعلى مستوى التداخل الصوتي أكد 35 % من المعلمين أن نطق التلاميذ أصبح أسوأ مما كان عليه قبل إدخال اللغة الإنجليزية

مما سبق يتضح أنه بالرغم من اختلاف الباحثين في معالجتهم للموضوع والنتائج التي توصلوا إليها، إلا أنهم اتفقوا على أن اللغة الثانوية تؤثر في اللغة الأم خاصة في سن مبكرة.

2. حجج المؤيدين

يعلل المؤيدون دعوتهم إلى البدء بتعليم اللغة الثانوية في سنّ مبكرة بكون الطفل في هذه المرحلة من العمر أقدر على اكتساب أكثر من لغة دون أن يؤثر ذلك في لغته الأصلية. والسر في ذلك أن تكوين الطفل ونضجه العقلي في هذه المرحلة لا يرقى إلى عمليات التحليل والبحث، إذ لم تتجمع بعد لديه أدوات التحليل والمناقشة والفهم والنقد. إنه يكتفي في هذه المرحلة بتلقي المفردات والمبادئ البسيطة ويقوم بحفظها دون تحليلها، ولذلك يعتقدون أن تعلم لغة ثانوية لا يشكل تهديدا لتعلم الطفل لغته الأصلية.إلاأن باحثين من جامعة كالغاري الكندية لهم رأي آخر، فقد أظهرت دراسة أجراها مؤخرا مركز بحوث اللغة التابع للجامعة أن تعليم الأطفال لغة ثانية إلى جانب اللغة الأم يحفز طاقاتهم الذهبية ويعزز من قدراتهم العقلية. وهدفت الدراسة التي استمرت مدتها عامين إلى تبني سياسة تلزم بتعليم لغة ثانية الى جانب اللغة

الأم لأن ذلك يحفز طاقاتهم الذهبية ويعزز من قدراتهم العقلية. وتمكن الباحثون من خلال الدراسة من توضيح كيفية تخزين الدماغ للمعلومات اللغوية، حيث تم استخدام تقنيات متطورة يمكن من خلالها تعقب عمل الدماغ فيما يتعلق باستخدام الفرد هذا النوع من المعلومات. وتشير النتائج إلى ان التعلم الطفل لغة ثانية لا يؤثر في قدرته على اكتساب المهارات الأساسية فيما يتعلق باللغة الأم وإنما يطور ذلك مهارات التعلم لديه في المجالات المختلفة. ويعلق في هذا الشأن الدكتور جون اركيبالد أستاذ علوم اللغة "إن تعليم لغة ثانية هو بمثابة منحة هدية رائعة لما لذلك من فوائد عديدة في الجانب الإدراكي والجمالي بالإضافة إلى المنافع في المجالين الاجتماعي والاقتصادي."

لم تعد أهمية اللغات الأجنبية في تحصيل المعارف ومواكبة التقدم في حاجة إلى التأكيد، علما أنها لوسيلة الوحيدة للاتصال بين الأمم والحضارات، والسبيل الأمثل لتوسيع مدارك الفرد وتجاربه بمتابعة البحوث والاكتشافات الجديدة، ولذا تعنى الأمم المتقدمة والنامية بتعليم اللغات الأجنبية على أساس أن الحياة العصرية والتقدم السريع الحاصل في المجالين العلمي والتكنولوجي يجعل الإلمام باللغات شرطا مفروضا لمواكبة الركب، فيما يؤدي تجاهلها إلى تخلف ضار على أكثر من صعيد. في هذا الشأن، يؤكد محمد زياد حمدان " أن تعليم اللغات الأجنبية للطفل في وقت مبكر جنبا إلى جنب مع اللغة الأمّ يفيد في تنمية الإدراك والإبداع الفكري لدى الطفل، ولا يشكل أي خطورة على نمو مهارات اللغة الأم لديه، بل يؤدي على عكس ذلك إلى ازدياد الطلاقة اللغوية لديه والقدرات الابتكارية الخاصة باستعمالات اللغة الأم تفكيرا ولفظا وكتابة."

أما عالم اللسانيات الأمريكي ليونارد بلومفيلد فيقول : « إن أحسن سنّ للبدء في تعلم لغة أجنبية هي بين سن العاشرة والثانية عشرة؛ فإذا تم البدء في تعلم اللغة قبل ذلك فإن العملية التعليمية غالبا ما تكون بطيئة وغير مجدية. أماّ إذا تم البدء في تعلم لغة أجنبية عند المرحلة المذكورة، فإنه يكون بإمكان الطفل تعلم لغات أجنبية أخرى في مراحل لاحقة.

ويؤكد الباحث اللغوي يورجنمايزل " أن الفترة المثلى لتعلم اللغات الأجنبية هي ما بين السن الثالثة والخامسة حيث يستطيع الطفل التقاط الأصوات اللغوية وقواعد النحو بسرعة. وبالتالي يتمكن من النطق بدقة تماما كنطقه اللغة الأصلية. ويضيف قائلا إن الوقت يصبح متأخرا مع تجاوزه السن العاشرة." وقد أكدت دراسات علم الأصوات اللغوية و الفونولوجيا أنّ المجال الصوتي يتكون في سنوات العمر الأولى لذلك يكون من الصعب على من ضاعت منه فرصة تعلم اللغة في الصغر أن يتمكن من النطق بها بشكل سليم.وتشير الدراسات التي أجريت على المخ أنه يبلغ ذروة نموه في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، أي المرحلة التي يسميها دوجلاس براون "الفترة الحرجة "من عمر الإنسان، وهي فترة فيزيولوجية محددة في نمو الفرد، يكون فيها اكتساب اللغة سهلا لأن مرونة المخ قبل فترة البلوغ تمكّن الطفل من اكتساب نطق يشبه نطق المتحدثين بها على السليقة، وبتخطي هذه المرحلة يصبح الأمر أكثر صعوبة.

كما أن ذاكرة الطفل التي تكون أكثر نشاطا في هذه المرحلة من العمر تمكنّه من جمع أكبر قدر من المفردات، فضلا عن القدرة على تقليد ومحاكاة الأصوات التي تزيد من كفاءته في التعلم.لا تأتي اللغة الأجنبية مجردة من الثقافة التي أنشأتها، ولذلك يعتبر الباحثون تعليم لغة أجنبية منذ الصغر توسيعا لآفاق الطفل وتنمية لإبداعه وإدراكه الفكري. فمن ناحية يدرك الطفل معنى الاختلاف ومعنى وجود لغات وتعريفات أخرى مختلفة لما تعوّد عليه في اللغة الأم. وبذلك يزداد قدرة على التعامل مع الآخرين. ومن ناحية أخرى يسهّل عليه إدراك هذه الاختلافات تعلم لغات جديدة في المراحل التالية من العملية التعليمية، مما يزيد من القدرات اللغوية ويحسن مستوى طلاقة الطفل حتى في مجالات الدراسة الأخرى كالرياضيات والعلوم.

يستند مؤيدو التبكير بتعليم اللغات في تعليل موقفهم إلى الدراسة المقارنة التي أجراها الباحثان

(Peal et Lambert 1962)بمنطقة مونتريال بكندا حيث تمت مقارنة مجموعتين من الأطفال في سن العاشرة، تضمنت المجموعة الأولى أطفالا يتعلمون اللغتين الفرنسية والإنجليزية معا، وتضمنت الثانية أطفالا يتعلمون لغة واحدة فقط.

ومن النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة تفوق الأطفال الذين يتعلمون اللغتين فكريا على الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة. و قد عزا الباحثان هذا التفوق إلى المرونة المعرفية (cognitive flexibility)التي يتمتع بها أطفال المجموعة الأولى في الانتقال من.نظام رمزي إلى أخر. أما دراسة بيزا العالمية التي قامت بتقييم نظام التعليم في عدد من الدول، فقد أحدثت ثورة في أوروبا، وغيّرت نظرة الأوربيين إلى اللغات الأجنبية ودفعت بهم إلى إعادة التفكير في قضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال. ولقد بدأت الدراسة بمقارنة بعض الدول الإفريقية والأوروبية، حيث يتعلم الأطفال هناك عدة لغات إضافة إلى لغتهم الأصلية، متوخية بحث أثر تعليم هذه اللغات في الصغر. ولقد أثبتت أن تعلم اللغات الأجنبية في الصغر يساعد على ملء ثغرات النظام التعليمي. وعلى هذا الأساس قررت عدة دول من بينها ألمانيا إدراج اللغة الأجنبية منذ الصف الثالث ابتدائي.

وفي سنة1996خلصت دراسة[1] كانت تهدف إلى معرفة أثر التبكير في تعليم اللغة الانجليزية على مستويات التحصيل في المواد الأخرى المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي في مدارس الكويت إلى عدم وجود تأثير سلبي لتعلم اللغة الإنجليزية في تحصيل المواد الأخرى. وفي عام 2000 أجريت دراسة بجامعة قطر قصد التعرف على آراء التربويين في تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي. توصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأطفال لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم لا يؤثر بأي شكل في اللغة الأصلية، بل يعد خطوة تقدمية تمدّ على طريق التواصل الفكري والانفتاح على الثقافات. وبالإضافة إلى ذلك يقول عالم اللسانيات " شومسكي " إنّ البرامج

[1]نشرت في مجلة البحث في التربية وعلم النفس التي تصدرها رابطة التربويين العرب ع 2

التعليمية التي تتبنى أسلوب التعليم باللغة الأم ثم بلغة ثانية أجنبية فيما بعد قد أثبتت نجاحا ملحوظا في العديد من مناطق العالم كما أنها حققت نتائج إيجابية مهمة سواء على الصعيد النفسي أم الاجتماعي أم التربوي، وذلك لأنها تقلل من آثار الصدمة الثقافية التي يتعرض لها الطفل عند دخوله المدرسة، وتقوي إحساسه بقيمته الذاتية وشعوره بهويته، وترفع من إحساسه بإنجازه على المستوى الأكاديمي، كما أنها تساعده في توظيف القدرات والمهارات التي اكتسبها باللغة الأم في تعلم اللغة الثانية وهو ما يؤكده د. دوجلاس براون، حيث يقول في كتابه مبادئ تعلم وتعليم اللغة: " ما نعرفه حق المعرفة هو أن الأطفال والكبار على حد سواء لديهم القدرة على اكتساب اللغة الثانية في أي مرحلة من العمر."

3. رأي وسطي:

يرى الأستاذ ماهر أبو هاشم بوزارة التربية القطرية" أن تعليم لغة أجنبية للطفل في المرحلة الابتدائية من التعليم ضرورة حتمية، إلا أن تعليم هذه اللغة في سن مبكرة يؤثر سلبا على اكتساب اللغة الأم وذلك لأن مقدرة الطفل على استيعاب لغتين في وقت واحد ليست بالمستوى الذي يسمح بذلك، ولذا فسوف تطغى إحدى هاتين اللغتين على الأخرى". فتعلم لغة أجنبية في سن مبكرة ضرورة تحتمها ظروف عصرنا هذا الذي تتشابك فيه المصالح ويكثر فيه اتصال الشعوب بعضها ببعض، لكن يجب أن يكون هذا مشروطا بتفرغ الطفل مدة ثلاث سنوات على الأقل لتعلم لغته الأصلية دون إدخال أي لغة أخرى حتى يتسنى ترسيخ أساسيات اللغة الأم في ذهنه

.

بالإضافة إلى ذلك فهذه الفترة تضمن نمو الطفل ونضجه عقليا ووجدانيا وجسميا لتقبل تعلم لغة أجنبية. ومنها فلا خوف من تعلم الطفل لغة أجنبية مادامت تلك اللغة تعلم كلغة ثانية، ولا تستعمل كوسيلة للتخاطب في الحياة اليومية ولا كلغة تعليم داخل المدرسة.

ويفسر الدكتور غصوب رئيس توجيه اللغة العربية بوزارة التربية القطرية بأن طفل عصر التكنولوجيا والفضائيات وشبكات الإنترنيت قادر على التعامل المقتدر مع أساسيات لغوية سهلة وميسورة في اللغة الأجنبية وأن الانطلاق الفكري والتعبيري في هذه الأخيرة لا يزاحم اللغة الأصلية شريطة أن تدرس اللغة الأصلية بأساليب متطورة ومجدية.

على أي حال تبقى كل هذه الآراء المؤيدة أو المعارضة أو الموفقة بين الرأيين مجالا مفتوحا للنقاش وتبقى نتائج كل هذه البحوث نسبية ومرهونة بظروف كل بحث أو دراسة، إلا أنه ليس بإمكاننا إنكار تلك الأدلة الواقعية الملموسة في كثير من النظم التعليمية المعاصرة التي تدرس أكثر من لغة واحدة في المرحلة الأولى من التعليم وفي المناطق التي يتحدث سكانها لغات متعددة دون أن تؤثر إحداها على الأخرى سلبا.

الفصل الثاني:

واقع تدريس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية

2. الفصل الثاني: واقع تدريس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية

المبحث الأول: تعليم اللغات الثانوية في الجزائر

2.1.1 تعليم اللغة الفرنسية:

تعد اللغة الفرنسية في الجزائر جزءًا من المناهج التعليمية وتقول مليكة الرباعى معامري مؤلفة كتاب متلازمة اللغة الفرنسة للغة العربية في الجزائر إن "اللغة الفرنسية مازالت اللغة المسيطرة على الأعمال

والدوائر المهنية" كما تقول أن" من المذهل استمرار وجود تخصصات معينة في التعليم الرسمي والأبحاث تتم باللغة الفرنسية، بالإضافة إلى هيمنة اللغة الفرنسية على قطاع اقتصادي كبير وقطاعات الصناعة والصحافة".

وتعتبر اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأكثر دراسة في الجزائر، ويستطيع أغلب الجزائريين فهمها والتحدث بها. تأثرت مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر قليلا بعد ممارسة سياسة التعريبولكن تظل العديد من المقررات العلمية الجامعية تدرس باللغة الفرنسية.

في أوائل التسعينيات، وبعد جدال عنيف حول استبدال اللغة الفرنسية بالإنجليزية في النظام التعليمي، قررت الحكومة الإبقاء على اللغة الفرنسية وتعليم الإنجليزية بداية من العام الأول للمرحلة التعليمية المتوسطة.

2.1.2 تعليم اللغة الإنجليزية:

يحظى تعليم اللغات الأجنبية ولا سيما الإنجليزية في مختلف المراحل التعليمية في البلدان العربية باهتمام متزايد من قبل صناع القرارات السياسية والتربوية.

والجزائر كغيرها من البلدان العربية لم تغفل أهمية تدريس اللغات الأجنبية في مدارسها من أجل تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق واكتساب المعارف وتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي، كما أنها تساهم بشكل فعال في التعرف والانفتاح على حضارات وثقافات الشعوب الناطقة بها. وقد وجدت الجزائر نفسها مجبرة على التكيف مع هذا الوضع وإدراج تدريس هذه اللغات في نظامها التربوي.

وعلى هذا الأساس أصبح تدريس اللغة الإنجليزية جزءا لا يتجزأ من المنهاج التربوي الجزائري للتعليم المتوسط والثانوي وحتى العالي. وقد شهد النظام التربوي الجزائري عموما نوعا من التعديل والتجديد في العقود الماضية كان آخرها تبني سياسة إصلاح وتجديد جذرية بداية من سبتمبر 2003 أدت إلى الخروج بمنظومة تربوية جديدة مغايرة تماما لسابقتها باعتماد طريقة تدريس جديدة تتواكب والتغيرات التي يشهدها العالم باستمرار، من أجل ضمان أداء تربوي أفضل وتدريس أحسن للغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية.

2.2. المبحث الثاني تعليم الانجليزية في الكلية العلوم الإسلامية

للغة الإنجليزية مكانة مميزة لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية كغيرهم من الطلبة الجزائريين ويرجع ذلك إلى انتشار وسائل الإعلام باللغة الإنجليزية. لكن هل تعليم اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية يتوافق مع متطلبات الطلبة؟[1]

بالرغم من الجهود المبذولة لتحسين مستوى تعليم اللغة الإنجليزية في الكلية إلا أننا نلاحظ بعض النقائص نلخصها فيما يلي:

[1]تتكون عينة الدراسة من 100 طالب و طالبة و سنعرف هذه العينة في المبحث القادم

1. الحجم الساعي:

الحجم الساعي المخصص لتعليم وحدة اللغة الإنجليزية بالكلية (ساعة و نصف) لا يتوافق مع احتياجات الطلبة[1] هذا ما أكدته لنا الأستاذة زميط أستاذة مساعدة بكلية العلوم الإسلامية حيث قالت: " الحجم الساعي المخصص لوحدة اللغة الإنجليزية لا يساعدنا على تنمية مهارات الطلبة في اللغة خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أنهم نادرا ما يستعملون هذه اللغة خارج الحصة".[2]

2. نقص خبرة الأساتذة:

معظم أساتذة وحدة اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية ليسوا من ذوي الخبرة، إذ تعتمد الكلية كغيرها من معظم كليات جامعة الجزائر لتدريس هذه الوحدة على متخرجين جدد من قسم اللغة الإنجليزية وأغلبهم من حاملي شهادة ليسانس. بالرغم من كون هؤلاء الأساتذة تلقوا تكوينا نظريا في السنة الرابعة أو الثالثة من دراستهم الجامعية[3]، إلا أن هذه الوحدات وبالرغم من أهميتها لا تكفي إذ يحتاج المتخرجون لفترة من التكوين التطبيقي.[4]

3. تدني مستوى الطلبة:

يعاني طلبة السنة الأولى بكية العلوم الإسلامية من تدني المستوى التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية وتعود أسباب هذا التدني إلى العديد من الأسباب المتعلقة بالطالب بالمعلم وبالبيئة المحيطة وبالمنهاج الدراسي وبالوسائل التعليمية وغيرها[5].

---

[1] سندرج في الملاحق برنامج توزيع وحدات السنة الأولى

[2] مقابلة مع الأستاذة أمينة زميط يوم 12.03. 2011، قاعة الأساتذة بكلية العلوم الاسلامية على الساعة الواحدة زوالًا.

[3] يتلقى طلبة قسم الانجليزية في السنة الرابعة (نظام كلاسيكي) و الثالثة (نظام ل.م.د) دروسا في تعليمية اللغات و علم النفس التربوي.

[4] مقابلة مع الأستاذة أسماء بلجودي يوم 12.03. 2011، قاعة الأساتذة بكلية العلوم الاسلامية على الساعة الواحدة والنصف زوالًا.

[5] هذا ما أجمع عليه الأساتذة ألذين أجرينا معهم المقابلات

من خلال ما تقدم يمكن حصر المشكلات التي يعاني منها الطلاب في أربع نقاط رئيسية، وهي ما يطلق عليه بالمهارات الرئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية وهي: الاستماع (listening)، القراءة(reading) المحادثة (speaking) والكتابة (writing).

أ. الاستماع (listening): يعود ضعف القدرة على استيعاب النصوص المسموعة لدى طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلاميةإلى عدم متابعتهم للمتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية وكذلك لطغيان عدد المتحدثين باللغة العربية من حولهم.تقول الأستاذة بوطالبي[1] الطلبة(خاصة الذكور)لا يهتمون بالاستماع إلى البرامج الإذاعية أو التلفزيونية باللغة الإنجليزية، معتبرين ذلك جزءا من الثقافة الغربية التي يجب تجنبها والابتعاد عنها.

ب. القراءة(reading): لا يعود ضعف القدرة على قراءة النصوص المكتوبة لطلبة الكليةإلى عدم توفر الكتب والمراجع باللغة الإنجليزية بل إلى عدم رغبتهم في القراءة، ونتيجة مواجهتهم كمًّا هائلًا من المفردات اللغوية الصعبة التي تتطلب منهم البحث في القاموس لمعرفة معانيها. أضف إلى ذلك مشكلة التهجئة Spelling الذي يعاني منها الكثير من الطلاب ويتمثل ذلك في عدم قدرتهم على قراءة الكلمات بشكل سليم وعدم قدرتهم على النطق الصحيح. تشير الأستاذة زميط أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين التهجئة والنطق. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن عدد أحرف اللغة الإنجليزية يبلغ 26 حرفا لها 44 صوتا مختلفا.

ج. المحادثة (speaking):إن قدرة الطالب على التحدث باللغة الإنجليزية بطلاقة يعتمد على مستوى استماعه إلى المفردات المنطوقة ومحاولة ترديد الكلمات والنطق بها أيضاً، كما تعتمد على حصيلته من المفردات اللغوية التي يمكن اكتسابها عن طريق القراءة أو السمع. أضف إلى ذلك محاولة استخدامها في مواقف مشابهة من خلال تعاملاته مع زملائه أو معلميه. إلا أن الواقع غير ذلك تقول

[1] مقابلة مع الأستاذة وردة بوطالبي يوم 12.03. 2011، قاعة الأساتذة بكلية العلوم الاسلامية على الساعة العاشرة صباحًا

الأستاذة بوطالبي:"إن استعمال الطلبة للغة ينتهي بانتهاء الحصة الدراسية، وقد ينتهي أيضاً بانتهاء العام الدراسي فلا يكون لدى الطالب دافع أو هدف لاستخدامها خارج قاعة التدريس".[1]

د. الكتابة (writing):تعتمد مهارة الكتابة على المهارات السابقة ، فحصيلة الطالب من مهارة الاستماع أو القراءة أو الحديث هو في النهاية عبارة عن مفردات لغوية وكلمات يمكن أن يستعين بها الطالب للتعبير عن أفكاره وآرائه أثناء الكتابة وبالتالي الطالب هنا يستخدم الحروف الهجائية بشكل صحيح، ويستخدم المفردات اللغوية المناسبة ، ثم يركب الجملة بشكلها الصحيح مستخدما القواعد المناسبة التي تمت دراستها في حصص القواعد وبالتالي يوظفها للموقف ، مع ضرورة تنظيم الأفكار بشكل متناسق ومرتب واستخدام أدوات الترقيم المناسبة.

4. عدم وجود برنامج:

يعتبر عدم وجود برنامج موحد لتعليم وحدة اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية من أبرز الصعوبات التي يعاني منها طلبة الكلية إذ يعتمد كل أستاذ على برنامج خاص به[2].

3.2. المبحث الثالث: تحصيل طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للغة الإنجليزية

تهدف هذه الدراسة الى تحليل الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية ومحاولة كشف مصادرها وما إذا كان لها علاقة بالانتقال السلبي من اللغة الأم.

1.2.3. المنهج المعتمد:

اعتمدنا في جمع المادة العلمية على المنهج العرضي cross sectionaldesign الذي يقوم على جمع ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من الدارسين في زمن محدد وذلك من خلال الحصول على

[1] نفس المقابلة
[2]مقابلة سبق ذكرها مع الأستاذة وردة بوطالبي

المادة اللغوية الكتابية من طلاب خلال جلسة واحدة ولمدة ساعتين تقريبا ويتم جمع المادة العلمية عادة من خلال عدة وسائل كما أوضح ذلك كوردر 1974[1] منها:

1. كتابة موضوع إنشائي في أحد المواضيع المعطاة لهم
2. ترجمة نص من لغة إلى أخرى
3. رواية قصة من القصص
4. توجيه أسئلة مباشرة مع أجوبة متعددة واختيار المناسب منها

2.2.3. عينة الدراسة:

تتكون العينة من 100 طالب (47 طالبا و53 طالبة) يدرسون بالسنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية. بخروبة السنة الجامعية 2012-2013 تراوح أعمارهم ما بين 18و21 سنة. معظم الطلبة يقطنون بالعاصمة وضواحيها ما عدا 13 طالبا ينحدرون من المناطق الداخلية و4 طلبة من الجنوب. درس 94% من الطلبة الإنجليزية مدة 6 سنوات على الأقل[2] ما عدا طالبين درسا اللغة الألمانية وطلبة الجنوب الذين كانت دراستهم للغات الأجنبية متذبذبة.

لاحظنا خلال تدريسنا لهؤلاء الطلبة إقبالًا كبيرًا من الطالبات بالمقارنة مع الطلبة الذكور الذين كان أكثر همهم الحصول على علامة تساعدهم على النجاح. نضيف إلى ذلك الخلفية الإيديولوجية لبعض الطلبة الذين يعتبرون اللغة الثانوية لغة دخيلة يستوجب محاربتها. على سبيل المثال صرح أحد الطلبة. " أن اللغة الإنجليزية لغة الكفار". وبالمقابل لاحظنا اهتمامًا كبيرًا من طرف الطالبات وتفتحا على الثقافة الغربية حتى إن إحداهن سألت عن ترجمة عناوين بعض الأفلام والمسلسلات الأمريكية

[1]Corder, S.Pit (1974) "Error Analysis" in Allen, JPB and Corder, S Pit (eds., 1974)Oxford University Press, 122-154.

[2] ثلاث طالبات درسن اللغة الإنجليزية في مدارس خاصة

مثل « Grey’s Anatomy »كما أنهن كن السباقات إلى القيام بالبحوث وعرضها ويستفسرن عن بعض التفاصيل الخاصة بقواعد اللغة الإنجليزية حتى وإن كان ذلك ليس له علاقة بالبرنامج.

أكدت دراسة ماكوبي وجاكلين (Maccoby & Jacklin, 1966, 1974) ودراسة بلوك

(Block, 1976)، أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في الخصائص والسمات العقلية والانفعالية والاجتماعية والميول والاهتمامات فقد تم إثباتها من خلال مراجعة (1600) دراسة تتعلق بمقارنة الخصائص والسمات لكل من الذكور والإناث وأظهرت المراجعة لهذه الدراسات ما يلي:

1) أن الإناث تفوقن على الذكور في القدرة اللغوية (Verbal Abilities) مثل معرفة المعاني والمفردات والفهم للقراءة والطلاقة في التعبير والطلاقة في فهم المعاني للكلمات. وأن هذا التفوق يظهر في سن مبكرة وفي أعمار صغيرة أكثر من الذكور (Silverman,1986)، وهن يحافظن على الاستمرارية في التفوق الدراسي في جميع المواد إلى مرحلة ما قبل المراهقة(Keer, 1997).

2) أن الذكور تفوقوا على الإناث في القدرة الميكانيكية والتعامل مع الآلات والرسومات والأجهزة.

عندما قمنا باختيار العينة لم نقصد أن تكون ممن لغتهم الأم هي العربية لكن نتائج البحث أدت بنا إلى طرح التساؤل:

لمّ كان تأثير اللغة العربية واضحا في كتابات الطلبة حتى بالنسبة إلى الذين لغتهم الأم الأمازيغية؟

في بداية التحري قمنا بجمع بعض البيانات الشخصية من خلالها صرح 80% من الطلبة بأن لغتهم الأم هي اللغة العربية.

صرح الدكتور طويلبأستاذ باحث بكلية العلوم الإسلامية الخروبة جامعة الجزائر أن من أسباب تأثير اللغة العربية على كتابات الطلبة باللغة الإنجليزية يعود بالدرجة الأولى إلى النزعة الدينية للطلبة حتى لو كانت

لغتهم الأم غير اللغة العربية نضيف إلى ذلك كون اللغة العربية هي الأولى التي يفكر بها الطلبة أثناء ممارستهم لمهارة الكتابة.[1]

أما اللغة الأمازيغية فيكون تأثيرها واضحا على مهارة التعبير الشفهي (اللكنة، النغمة...).[2]

بالنسبة إلى فترة التحري فقد كانت على مرحلتين. المرحلة الأولى قمنا فيها بجمع البيانات الشخصية للطلبة ودامت هذه الفترة قرابة أسبوع أما الفترة الثانية فكانت قبيل امتحانات الفصل الأول حين طلبنا من الطلبة تحرير قصة قصيرة حول أحد المواضيع التالية:

1. حق اليتيم
2. حق الجار
3. حقوق الوالدين

دامت عملية جمع المادة قرابة أسبوع أما عملية تحليل الأخطاء وتصنيفها فقد دامت شهرا ونصفا.

تم اختيار هذه العينة من بين الأفواج التي كنت أدرسها بكلية العلوم الإسلامية. هذه العينة كانت تجهل أن كتاباتهم كانت محل دراسة حتى تكون أجوبتهم عفوية، كما تم السماح لهم باستعمال قواميس والملاحظ أن أغلب القواميس المستعملة "عربي/ إنجليزي".

[1] مقابلة مع الأستاذ عبد القادر طويلب يوم 12.03. 2011، قاعة الأساتذة بكلية العلوم الاسلامية على الساعة العاشرة والنصف صباحًا

[2] نظرا إلى عدم إتقاني للغة الأمازيغية قمت بالاستعانة بالدكتور كريم بلقاسي أستاذ بكلية الاعلام والاتصال للتحقق من عدم وجود أخطاء تعود إلى تأثير اللغة الأمازيغية مع العلم أن الدكتور بلقاسي يدرس اللغة الإنجليزية كما أنه يتقن اللغة الأمازيغية.

3.2.3. نتائج الدراسة:

بعد جمع المادة، و رصد الأخطاء اللغوية، تم تصنيف هذه الأخطاء على النحو التالي:

1. الأخطاء الإملائية Spelling / Mechanical errors)(: 337 خطأ
2. الأخطاء صرفية و معجمية(morphological and lexical errors) : 308 خطأ
3. الأخطاء النحوية (grammatical errors): 474 خطأ تم تقسيمها إلى

- أخطاء في تصريف الأفعال) (conjugation errors
- أخطاء في استعمال حروف العطف والوصل والجر errors in the use of) prepositions and conjunctions)
- أخطاء في استعمال أدوات التعريف (errors in the use of articles)
- أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة (word order errors)

تحتل الأخطاء النحوية حيزا كبيرا من الأخطاء المرصودة تليها أخطاء التهجئة ثم الدلالية وأخيرا أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

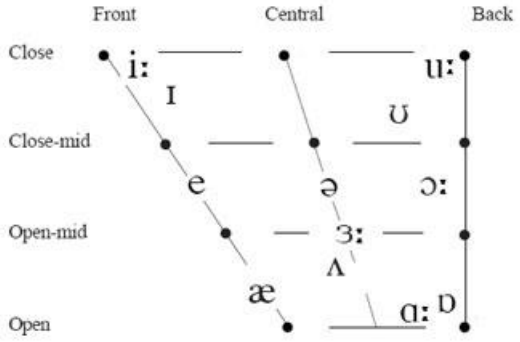
جدول (1) تصنيف الأخطاء اللغوية و عددها

تصنيف الأخطاء	العدد
الأخطاء الإملائية	337
الأخطاء الصرفية و المعجمية	308
الأخطاء النحوية	493
المجموع 1138 خطأ	

1. الأخطاء الإملائية

تحتوي اللغة العربية على 3 مصوتات الكسرة والضمة والفتحة بالإضافة إلى أصوات المد (ا، ي و)، بينما تحتوي اللغة الإنجليزية على 3 مصوتات يختلف الأمر في اللغة الإنجليزية إذ تحتوي على 12 حرف مصوت و هي:

رسم بياني خاص بمصوتات اللغة الإنجليزية



يواجه متعلمي اللغة الإنجليزية صعوبات في كتابة كلمات تحتوي على صوامت تكتب بطرق مختلفة مثل كلمتي "sheap" و"deep" إذ تحتوي كلتا الكلمتين على[:i] لكنه يكتب بطرق متعددة.

من بين الصعوبات التي تم رصدها من خلال هذه الدراسة، التمييز بين بعض الحروف الصامتة مثل / p / و/*b /

و فيما يلي بعض الأمثلة عن الأخطاء الإملائية المرصودة:

* هذا النوع من الأخطاء وجدناه في نصين لطالبين ينحدران من منطقة بجنوب البلاد لم يدرسا الفرنسية و الانجليزية بصفة منتظمة.

جدول(2)الأخطاء الإملائية

∗ In the secand day (second)	∗ The head master of the combany(company)
∗ Nixt time (next time)	∗ The scene was verry pitiful. (very beautiful)
∗ He is a ritch man. (rich)	∗ He loves his mother very match (much)

من الأخطاء الإملائية المرصودة كذلك نجد تلك التي تخص بداية الجمل أو بعض الأسماء مثل أسماء الأعلام إذ تبدأ بأحرف كبيرةLetters Capitalوهو الذي لا نجده في اللغة العربية فيؤدي ذلك إلى إهمال متعلمي اللغة الانجليزية لهذا الأمر (أنظر الأمثلة الواردة في الجدول).

جدول (3) أخطاء أسماء الاعلام

∗ On the seventh of february. (February)
∗he went to mexico. (Mexico)
∗they sent the present to ahmed (Ahmed)

2. الأخطاء الصرفية و المعجمية:

أ. الأخطاء الصرفية:

من خلال دراستنا للعينة اتضح لنا أن الطلبة يجدون صعوبات في مجال الصرف من بينها صيغتي الجمع والافراد حيث لا ينتبهون إلى علامة الجمع " s " أو يضعونها في غير محلها.

جدول (3) أخطاء المفرد والجمع

1. ∗The man discovered every things	1.الرجل اكتشف كل شيء
2. ∗All peoples heard the voices	2. كل الناس سمعت الأصوات
3. ∗The policeman collectedall the evidence	3. رجل الأمن جمع كل الأدلة
4. ∗ Others stars were shining	4. كانت تلمع نجوم أخرى
5. ∗The blind boy has eleven brother and sister	5. للولد الأعمى 11 أخا و أختا
6. ∗Many childrens playing here and there	6. الكثير من الأطفال كانت تلعب هنا وهناك
7. ∗I always ask him to help me in writing my homeworks	7. أنا دائما أطلب منه مساعدتي في واجباتي المنزلية
8. ∗The informations are spread	8. الأخبار انتشرت

الأمثلة 7 و 8 تمثل ترجمة حرفية من اللغة العربية حيث نجد أن الكلمتين " information " و " home-work" تقبلان صيغة الجمع فنقول

خبر أخبار

واجب منزلي واجبات منزلية

ب. الأخطاء المعجمية

من بين الأخطاء المعجمية التي تم رصدها:

جدول (5) الأخطاء المعجمية

الأخطاء المعجمية و الدلالية	الترجمة
1. * The children went to special schools. (private)	ذهب الأطفال إلى مدارس خاصة.
2. *Theythieft the house (stole)	سرقوا المنزل.
3. * My brother travelled outside the country. (abroad)	سافر أخي إلى الخارج.
4. * The right appeared. (the truth appeared)	ظهر الحق.
5. * I cut a promise to myselfto help other poeple. (Ipromissed to myself)	قطعت عهدا بإعانة الآخرين.
6. * In the spring the flowers begin to open. (bloom)	في الربيع تتفتح الأزهار.
7. * I say with myself (to myself)	قلت لنفسي
8. *He plural things quickly. (collected)	جمع الأشياء بسرعة

معظم الأخطاء المرصودة يرجع سببها إلى ترجمة الأفكار من اللغة الأم إلى اللغة الهدف ولكن هناك أيضا أخطاء يعود سببها إلى محدودية المفردات لدي العينة المدروسة مثلما هو الحال في المثال رقم 6

In the spring the flowers begin to open (bloom)

3. الأخطاء النحوية

أ. أسباب الأخطاء النحوية:

لاحظنا خلال هذه الدراسة أن عدد الأخطاء النحوية أكثر من الأخطاء الأخرى.من بينأسباب وقوع متعلمي اللغة الإنجليزية في هذه الأخطاء اختلاف الصيغ والتراكيب بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية من بينها:

1. تركيب الجملة البسيطة:

في الجملة العربية هناك تركيبان للجملة البسيطة هما:

- الجملة الاسمية: مبتدأ وخبر

  مثال: السماء مشرقة

- الجملة الفعلية: فعل + فاعل + مفعول

  مثال: يشاهد أحمد مباراة

أما في اللغة الإنجليزية فهناك تركيب واحد للجملة البسيطة ألا وهو تركيب الجملة الفعلية فاعل+ فعل+ مفعولمثال:I watch T.V

نستنتج من ذلك أنه وبالرغم من التشابه في لمكونات الرئيسية للجملة فعل وفاعل ومفعول إلا أن الفعل في اللغة العربية يتقدم الفاعل بينما نجد عكس ذلك في اللغة الإنجليزية.

مثال: يأكل الولد تفاحة (فعل + فاعل + مفعول به)

A boy eats an apple (subject + verb + object)

4. الاسم

- يكون الاسم في اللغة العربية إما مفردا أو مثنى أو جمعًا أما في اللغة الإنجليزية فهو إما مفرد أو جمع حيث لا توجد صيغة المثنى في اللغة الإنجليزية.
- الأسماء المفردة في اللغة العربية قد تأتي دون أن يسبقها أداة تعريف فنقول: "هذا رجل" أما في اللغة الإنجليزية فالأسماء المفردة لابد أن تسبقها أداة تعريف أو تنكير (ما عدا في صيغة الجمع)كما أن هذه الأداة تكون منفصلة عن الاسم مثال:

(A man تدل"A" على النكرة)

The man ("The" أداة تعريف)

Men (في هذا المثال كلمة Men نكرة و تسمى هذه الحالة the zero article)

هذا الاختلاف بين اللغة العربية والإنجليزية في استعمال أدوات التعريف و التنكير يؤدي بمتعلمي اللغة الإنجليزية إلى ارتكاب بعض الأخطاء كقولهم: "This is man" و الأصح هو قولنا " This is a man"

5. التذكير والتأنيث:

اللغة الإنجليزية خلافا للغة العربية لا تفرق بين المذكر والمؤنث بأي علامة مميزة على سبيل المثال، الفعل لا يتغير شكله حسب جنس الفاعل أو المفعول بينما يتغير شكل الفعل في اللغة العربية فنقول:

علي يلعب / سعاد تلعب

Souad plays / Ali plays

لكن في اللغة الإنجليزية بالرغم من عدم وجود علامة مميزة للتذكير والتأنيث فهناك كلمات تدل على التذكير وأخرى تدل على التأنيث مثل: princess / prince

6. الصفة

الصفة في اللغة العربية تأتي بعد الموصوف وتتبعه في الإفراد والتثنية والتذكير والتأنيث بينما الصفة في اللغة الإنجليزية تأتي قبل الموصوف وهي على شكل واحد لا يتغير بتغير الموصوف

Beautiful boy / Beautiful girl / Beautiful boys

ب. تصنيف الأخطاء النحوية للعينة

تصنف الأخطاء النحوية التي تم رصدها في كتابات الطلبة على النحو التالي:

- أخطاء في تصريف الأفعال 223 خطأ
- أخطاء في الجمع والإفراد 43 خطأ
- أخطاء في حروف الربط والجر 37
- أخطاء في أدوات التعريف 97 خطأ
- أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة 93 خطأ

أ. أخطاء في تصريف الأفعال

من خلال تحليل كتابات الطلبة اتضح لنا أن العينة المدروسة ارتكبت أخطاء نحوية متعددة مثل عدم قدرتهمعلىتكوين جمل صحيحة في صيغتي النفي والاستفهام " interrogative and negative forms" خاصة في زمني الحاضر والماضي" present and past" لأنه لا يوجد في اللغة العربية صيغة تعادل الأفعال المساعدة "do, does and did" مثال:"They not speak frankly" و الأصح هو قولنا "They don't speak frankly"(انظر الأمثلة 4،5و6 الواردة في الجدول الخاص بالأخطاء النحوية). كذلك الأمر بالنسبة للفعل المساعد "to be" في الماضي والحاضر (انظر الأمثلة 7، 8، 9 و10)مثال: " he reading a book" في حين أن الصيغة الصحيحة هي"he is reading a book" (أنظر الأمثلة 11 و12). هذه الأخطاء قد تعود إلى التأثير اللغة العربية على كتابات الطلبة وذلك لكون في اللغة العربية الفعل المضارع يشمل صيغتي المضارع البسيط والمستمر.

جدول(2)الأخطاء النحوية الخاصة بتصريف الأفعال

الخطأ النحوي	الترجمة
1. He was live in a big house (he lived in a big house)	1. عاش في منزل كبير
2. She was love him (she loved him)	2. كانت تحبه
3. She was work(she worked)	3. كانت تعمل
4. They not speak frankly	4. لم يكن يتحدث بصراحة

	(they did not speak franckly)
5. تجيئ مبكرا	5. She come early(she comes early)
6. لم أذهب باكرا	6. I was not go early (I did not go early)
7. هم عبيد	7. They slaves(they are / were slaves)
8. الفتاتان بعيدتان	8. The two girls faraway (the two girls are / were faraway)
9. مرض فجأة	9. He ill suddenly(He was/ get ill suddenly)
10. هم شديدو الضعف والفقر	10. They were weak and poor(they are/ were weak and poor)
11. يتحدثان بصوت مرتفع	11. They talking highly (they are / were talking in a high voice)
12. هي تتحدث الآن	12. She speaking now (she is speaking now)

إن الصعوبات التي يجدها الطلبة في صياغة جمل في زمني الماضي والحاضر البسيط والمستمر تجعلهم يعتمدون في كتاباتهم على الأزمنة البسيطة ويتفادون للأزمنة المستمرة لعدم وجود ما يضاهيها في اللغة العربية.

ج. أخطاء خاصة بسوء إستعمال حروف الربط والجر

استعمال حروف الربط والجر هو إحدى المهام المستعصية التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية ويعود ذلك إلى وجود بعض الحروف التي تؤدي نفس الوظيفة أو إلى الترجمة الحرفية من اللغة الأم. وهذه بعض الأمثلة عن الأخطاء اللغوية الناتجة عن الاستعمال السيئ لحروف الوصل والربط:

جدول)(4 الأخطاء الخاصة بحروف الوصل و الربط

الخطأ اللغوي	الترجمة
1.Nature fill us in happiness (nature fill us with happiness)	1. الطبيعة تغمرنا بالسعادة.
2. I went for them(I went to them)	2. ذهبت اليهم.

د. الأخطاء الخاصة بالاستعمال السيئ لأدوات التعريف

من بين الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية استعمال أدوات التعريف ففي اللغة الإنجليزية الأسماء التي تدل على الأشياء المجردة مثل "liberty " "hunger " لا نستعمل معها أداة التعريف بينما في اللغة العربية فإننا نضيف إليها " ال" فنقول" الحرية" و" الجوع" (Diab 1996).

وهذه بعض الأمثلة للأخطاء المرصودة:

جدول (5) أخطاء سوء استعمال أدوات التعريف

الخطأ اللغوي	الترجمة
* The money is very important. (Money isvery important).	المال شديد الأهمية
*The women are equal to the men.(Women are equal to men).	النساء متساويات مع الرجال
*the success is the aim of all of us. (Success is the aim of all of us).	النجاح هو هدفنا
*The education is free for all people.(Education is free for all people).	التعليم مجاني لجميع الناس

من بين صعوبات استعمال أدوات التعريف، عدم وضعها في محلها. من بين الأمثلة الواردة في كتابات الطلبة:

* The two girls have uncle who is very harsh.

الفتاتان لهما عم شديد القسوة.

ومن هنا يتضح لنا أن استعمال أداة التعريف في غير محلها أو حذفها يعود إلى الانتقال السلبي من اللغة العربية.

و. أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة

الأخطاء في ترتيب الكلمات من الأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة الثانية وأغلب هذه الأخطاء يمكن إرجاعها إلى تأثير اللغة العربية.

من خلال هذه الدراسة لاحظنا أن العينة المدروسة يشكلون جملا باللغة الإنجليزية بترتيب نظام اللغة العربية، ففي حين إن في اللغة الإنجليزية ترتب الكلمات على صيغة:S + V + C، تم من خلال تحليل كتابات العينة رصد جمل بصيغة : V + S + C وهي صيغة نجدها في اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك نجد أن العينة محل الدراسة قد واجهوا صعوبات في استعمال جملا تحتوي على صفة، ففي حين أن في الإنجليزية الصفة تسبق الموصوف، أن في اللغة العربية الموصوف يسبق الصفة. و في ما يلي أمثلة على ذلك:

جدول (4) أخطاء ترتيب الكلمات

الخطأ اللغوي	الترجمة
*was the accident a disaster. (the accident was a disaster.)	كان الحادث كارثيا.
*imagined he everything. (He imagined everything.)	تخيل كل شيء.
*causes he many problems. (he causes many problems.)	تسبب في مشاكل كثيرة.
*I read many books difficult. I read many difficult books	قرأت عدة كتب صعبة

4.2.3. الاستنتاجات

إن الهدف من هذه الدراسة محاولة كشف الأخطاء التي لها علاقة بتأثير اللغة الأم وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

1. صنفت الأخطاء اللغوية إلى أخطاء إملائية، أخطاء صرفية ومعجمية، أخطاء النحوية.
2. بالنسبة للأخطاء الإملائية رصدنا بعض الأخطاء الخاصة بالمصوتات إذ تحتوي اللغة الانجليزية على مصوتات تكتب بطرق مختلفة.
3. رصدنا من بين الأخطاء الإملائية عدم استعمال الأحرف الكبيرة "Capital Letters" في بداية الجملة وعند استعمال أسماء الأعلام وسبب ذلك عدم وجود هذه الخاصية باللغة العربية.
4. بالنسبة إلى الجمع والإفراد اتضح لنا أن الطلبة يجدون نوعين من الصعوبات، يتمثل النوع الأول في الكلمات التي لا تحمل علامة الجمع "S" irregular pluralsوالتي يعادلها بالعربية جمع التكسير. أما النوع الثاني من الصعوبات فيتمثل في الكلمات التي لا تحمل علامة الجمع مثل الأسماء المجردة مثل "information" و "home work"، وهي كلمات تتقبل صيغة الجمع باللغة العربية.
5. معظم الأخطاء المعجمية لها علاقة بتأثير اللغة الأم إذ يترجم متعلمو اللغة الانجليزية أفكارهم خلال ممارستهم لمهارة الكتابة من لغتهم الأم إلى اللغة الهدف لكن هذا لا ينفي وجود صعوبات تخص اللغة الهدف في حد ذاتها مثل محدودية المفردات.
6. تحتل الأخطاء النحويةالصدارة في ترتيب أخطاء العينة المدروسة يرجع ذلك إلى الاختلاف اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف أو إلى صعوبة اللغة في حد ذاتها.

7. وجدت العينة المدروسة صعوبات في تصريف الأفعال باللغة الانجليزية خاصة منها التي تحتوي على الأفعال المساعدة وسبب ذلك عدم وجود صيغ معادلة لها في اللغة الأم.
8. تم رصد أخطاء في استعمال أدوات التعريف خاصة الأسماء المجردة.
9. إن سوء استعمال حروف الجر يؤدي بالطلبة إلى ارتكاب أخطاء عديدة نظرا إلى وجود البعض منها التي تؤدي نفس الوظيفة.
10. يصعب على متعلمي اللغة الإنجليزية استعمال أدوات التعريف لكونها تختلف عن لغتهم الأم ففي حين إن بعض الكلمات المجردة تعرف باللغة العربية فهي في الانجليزية لا تحمل أداة التعريف، كذلك الأمر بالنسبة إلى حذف أدوات التعريف حين لزومها.
11. يختلف ترتيب الكلمات في اللغة الانجليزية عنه في اللغة العربية مما يؤدي إلى ارتكاب العديد من الأخطاء ألتي يعود سببها إلى الترجمة الحرفية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية. من بين الأخطاء في ترتيب الكلمات تلك الخاصة باستعمال الصفة "the adjective" فبينما تسبق الصفة الموصوف في الإنجليزية، يسبق الموصوف الصفة في العربية.

من خلال هذه النتائج نحاول أن نقدم بعض التوصيات التي قد تساعد متعلمي اللغة الإنجليزية على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها.[1]

[1]سوف ندرج هذه التوصيات في الخاتمة

خاتمة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل كتابات طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للكشف عن مدى تأثير اللغة الأم عليها. قسمنا هذه الدراسة إلى الفصل الأول الذي يحمل عنوان "اللغة الأم واللغة الثانوية"، عرضنا في المبحث الأول "اللغة الأم ومراحل اكتسابها" أهم النظريات اللغوية التي اهتمت باكتساب اللغة الأم.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين في تفسير الطريقة المثلى لكيفية اكتساب اللغة عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك، فظهرت النظرية السلوكية أول الأمر وتلتها النظرية اللغوية العقلية ثم ظهرت النظرية المعرفية فضلا عن نظريات أخرى ظهرت على ساحة البحث اللغوي والتعليمي.

يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينه وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك. ويدور محتوى النظرية السلوكية حول كون السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي مختلفة من حيث أنواعها. انتقد تشومسكي النظرية السلوكية بسبب نظرتها إلى اللغة على أنها تراكيب سطحيه وأشكال مجردة من المعنى والعقل والتفكير. كما انتقد تفسير النظرية لعملية اكتساب اللغة الذي يقتصر حسب النظرية السلوكية على التقليد والمحاكاة.

إذن فالفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي التي جاء بها تشومسكي هي سمة الإنتاجية في اللغة، التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهي السمة التي تميز الإنسان عن الحيوانات، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة في صوغها WellFormed فذلك يعنى أن هناك شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار، أيإنهم يولدون بقدرة لغوية تمكنهم من ذلك.

أما بياجيه Piaget ، وهي تقوم على أساس التَّفريق بين الأداء والكفاءة، يعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتَّفق مع النظرية

السلوكية في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

إنَّ اكتساب اللغة في رأي بياجيه وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التَّسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.

تطرقنا أيضا إلى اكتساب اللغة في الثقافة الإسلامية وركزنا على نظرية اكتساب اللغة عند ابن خلدون الدي يرى أن اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة، ومعنى هذا أن اللغة تتعلم كما تتعلم صناعة ما، والملكة عند ابن خلدون هي مهارة ثابتة تكتسب عن طريق التعلم، وتحدث هذه الملكة عن طريق التكرار والممارسة و كذلك الأمر بالنسبة إلى الاكتساب اللغة الأولى فابن خلدون يرى أن حفظ كلام العرب الفصيح، طريقة فعالة في اكتساب ملكة اللغة العربية الفصحى، ذلك أن من حفظ كلام العرب الفصيح كمن عاش بينهم فسمع منهم كلامهم.

أما في المبحث الثاني "اللغة الثانية ومراحل تعلمها" فعرفنا اللغة الثانوية على أنها اللغة التي يتعلمها الأفراد إلى جانب لغتهم الأم. أما عن أهداف تعلمها فهي متعددة أهمها تيسير التواصل والحوار مع الناطقين باللغة الأجنبية بالإضافة إلى تهيئة المتعلمين للاندماج في الحياة المهنية. عرضنا بعدها أهم النظريات التي اهتمت بتعلم اللغة الثانوية ومراحل اكتسابها.

خصصنا المبحث الثالث لتأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الثانوية عرضنا فيه أهم الدراسات التي اهتمت بتأثير اللغة الأم على اللغات الأجنبية. بالإضافة إلى ذلك خصصنا مبحثين لموضوع التداخل اللغوي واهم مظاهره. أما الثاني فقد خصصناه لانعكاسات التداخل اللغوي وفيه تطرقنا إلى تعريف التداخل السلبي والإيجابي إلى جانب مفهوم الخطأ اللغوي، أنواعه وأهم مصادره.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه لواقع تدريس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية قسمناه إلى ثلاثة مباحث المبحث الأول تطرقنا فيه إلى نبذة عن تدريس اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية. أما المبحث الثاني فحددنا فيه العينة وبينا أسباب اختيارها وفي الأخير " تحصيل طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للغة الإنجليزية" قدمنا فيه نماذج من الأخطاء المرصودة من خلال تحليل كتابات طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية السنة الدراسية 2012-2013. لم نهتم بالأخطاء الخاصة بصعوبة اللغة الهدف في حد ذاتها بل ركزنا على الأخطاء التي لها علاقة بتأثير اللغة الأولى. قسمنا الأخطاء المرصودة الى أخطاء إملائية، صرفية ومعجمية ونحوية.

التوصيات

من خلال هذه النتائج التي توصلنا إليها بعد تحليلنا لمدونة طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية، نحاول أن نقدم بعض الحلول التي قد تساعد متعلمي اللغة الإنجليزية على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها.

1. الرفع من الحجم الساعي المخصص لوحدة اللغة الإنجليزية.
2. استعمال المخابر اللغوية.
3. الحرص على انتقاء مدرّسي اللغة الإنجليزية من ذوي الخبرة.
4. تنظيم دورات تكوينية منتظمة لمدرسي اللغة الإنجليزية.

5. تخصيص أفواج خاصة للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات كبيرة في اللغة الإنجليزية خاصة المتعلمين المنحدرين من المناطق الجنوبية للبلاد.
6. تقديم حوافز معنوية للمتعلمين.
7. تحفيز المتعلمين على القراءة باللغة الانجليزية مع ضرورة انتقاء الكتب المناسبة للحد من محدودية المفردات.
8. إعطاء المتعلمين كما هائلا من القواعد النحوية لا يخدم المتعلمين. بالتالي على المعلم تقديم القاعدة النحوية من خلال سياق مناسب كأن يقدمها من خلال نصوص لهاعلاقة بتخصص الطلبة
9. الحرص على التمارين التحريرية
10. تشجيع المتعلمين على ممارسة اللغة الإنجليزية خارج قاعات التدريس ليتعود الطلبة على ممارسة اللغة
11. تشجيع المتعلمين على استعمال المعاجم أثناء ممارستهم لمهارتي القراءة والكتابة خاصة المعاجم.

يسهم تحليل لغة المتعلم، وخاصة في حال عدم اكتمال تعلمه لآليات اللغة وقواعدها،إلى معرفة أسباب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها بهدف إيجاد حلول ناجعة لها. ويؤكد الدارسون على ضرورة وأهمية فهم الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغات الثانوية. لكن، المعلمون في بلادنا وفي البلدان العربية عامة جعلوا من الأخطاء اللغوية سببا لعقاب المتعلمين بطرق مختلفة غير تربوية، لعل أشهرها العقاب البدني والأسلوب التجريحي، فضلا عن المبالغة التي يقع فيها أولئك المعلمين في غالب الأحيان في النيل من تقدير المستوى الحقيقي للمتعلمين وتقليص الدرجات التي يحصلون عليها في دراستهم للغة ، دون التفريق

والتمييز بين أنواع الأخطاء اللغوية وطبيعتها وحقيقتها ومستوياتها، فلو أنهم – أي المعلمون – استغلوا في معالجة تلك الأخطاء اللغوية أساليب بيداغوجية حديثة، لتمكنوا من تفادي الكثير من الأخطاء التربوية في معالجة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، خاصة أن الأخطاء اللغوية حسب صيغ "كوردر" وغيرها من النظريات الحديثة في تعلم اللغة هي بطبيعتها متوقعة الحدوث.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01

قائمة المصطلحات

1. تعلم اللغة الثانوية: language acquisition
2. مراحل تعلم اللغة الثانوية: stages of secondary language learning
3. اللغة الأم : mother tongue
4. التعريف التقليدي: traditional definition
5. اللغة العامية: slang
6. اللغة العلمية: scientific language
7. نمط معرف : defined
8. غامض التعريف: illdefined
9. المدرسة السلوكية: behaviourism
10. النموذج التسلسل: Chain Model
11. المثير :stimulus
12. استجابة:response
13. نموذج ماركوف:Marcov Process
14. نموذج الاحتمالات:Probalistic Model
15. التقليد: imitation
16. الثواب : reward
17. العقاب: punishment
18. التعزيز : Inforcement
19. النظرية الإجرائيةOperationalTheory:
20. الإجراءاتOperants:

21. البنية العميقة: Deep Structure

22. البنية السطحية: Surface Structure

23. الفطرية: Nativism

24. الحالة الصفرية الأولى: The Intial Zero State

25. مرحلة الاستقرار: The Steady State:

26. التمثيل الداخلي:Internal Representation

27. التفكير الإجرائي: OperationalThinking

28. الكلام المركز حول للذات : Egocentric Speech

29. الكلام الاجتماعي : Socialized Speech

30. مرحلة اكتساب الأصوات: The Phoneme Learning Stage

31. مرحلة اكتساب النحو: The Grammar Learning Stage

32. مرحلة اكتساب المعنى: Meaning Learning Stage

33. التعلم: Learning

34. الإكتساب: Acquisition

35. النقل الإيجابي : Positive transfer

36. النقل السلبي: Negative transfer

37. نظرية تحليل الأخطاء : Error Analysis Hypothesis

38. الجهاز الضابط:Monitor Theory

39. التعلم التلقائي: Spontaneous Learning

40. التعلم الموجه: Guided Learning

41. فرضية الاكتساب / التعلم The Acquisition/ Learning Hypothesis

42. فرضية المراقبة: The Monitor Hypothesis

43. فرضية المدخلات : The Input Hypothesis

44. فرضية المرشحة العاطفية : Affective Filter Hypothesis

45. الفترة الصامتة: The Silent Stage

46. أخطاء الكفاية : Errors

47. الزَّلة: (Slips, Mistake, Laps)

48. التبسيط:Simplification

49. التعميم: Overgeneralization

50. التصحيح الزائد :Hhypercorrection

51. التحجر:Fossilization

52. التجنب:Avoidance

53. أزمنة بسيطة:Simple Tenses

54. أزمنة المستمرة :Progressive Tenses

55. التعلم غير الكافي: Inadequate / Insufficient Learning

56. افتراض مفاهيم خاطئة:False Hypothesized Concepts

57. مدخلات مفهومة: Comprehensible Input

58. التحجر: Fossilization

59. المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility

60. الثنائية اللغوية : Diglossia

61. الازدواج اللغوي : Bilinguism

62. الازدواجية الخاصة: Personal Bilinguism

63. الازدواجية الدّائمة: Permanent Belinguism

64. الازدواجية اللغوية التكميلية: Additif Bilinguism

65. الازدواجية المرحلية: Interim Bilinguism

66. الازدواجية الفئوية:Class Binguism

67. الازدواجية الفردية: Individual Belinguism

68. الأخطاء النحوية:Gramatical Errors

69. الأخطاء الميكانيكية:Mechanical Errors

70. أخطاء المعجمية: Lexical Errors

71. تصريف الأفعال: Conjugations

72. الأفعال المساعدة: Auxiliaries

73. أدوات التعريف: Articles

74. الأسماء المجردة: Abstract Nouns

75. الجمع: Plurial

76. الإفراد : Singular

77. حروف الجر : Prepositions

78. ترتيب الكلمات: Words Ordor

79. الصفة : Adjective

ملحق رقم 02

دليل المقابلة

دليل المقابلة

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإسلامية

قسم العلوم الإسلامية

الساعة: 13سا

المكان: قاعة الأساتذة بكلية العلوم الإسلامية

I. محور البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة

1. الجنس:

ذكر أنثى

2. الشهادة العلمية:

ليسانس ماستر/ ماجستير دكتوراه

3. الصفة: أستاذ دائم أستاذ مؤقت

II. واقع تعليم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم الإسلامية

1. ما الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بمقياس اللغة الإنجليزية؟

ساعتان ☐ ساعة و نصف ☐ ساعة ☐

2. هل تعتبر الحجم الساعي كافيا؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل يوجد برنامج موحد لتعليم مقياس اللغة الإنجليزية؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل يوافق هذا البرنامج تخصص الطلبة؟

نعم ☐ لا ☐

5. ما هو معامل مقياس اللغة الإنجليزية؟

2 ☐ 3 ☐ أكثر من 3 ☐

6. هل يهتم الطلبة بمقياس اللغة الإنجليزية كاهتمامهم بالمقاييس الأخرى؟

7. نعم ☐ لا ☐

8. ما هو تقييمكم لمستوى طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية؟

III. محور الأخطاء الكتابية الشائعة عند طلبة السنة الأولى

هل يواجه الطلبة صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، ما طبيعة هذه الصعوبات؟

القراءة ☐ الكتابة ☐ المحادثة ☐ السمع ☐

1. هل تشجعون الطلبة على ممارسة أنشطة تحريرية؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل يستعمل الطلبة القاموس أثناء تحريرهم لفقرة باللغة الإنجليزية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فأي نوع من القواميس تقترحها عليهم؟

إنجليزي/ إنجليزي ☐ فرنسي/ إنجليزي ☐ عربي/ إنجليزي ☐

3. هل يواجه الطلبة صعوبات أثناء تحريرهم لفقرة باللغة الإنجليزية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فما طبيعة هذه الصعوبات؟

أغلاط ☐ أخطاء ☐ أخرى ☐

أذكرها:

4. كيف تعالجون الأغلاط التي يرتكبها الطلبة؟

5. ما هي طبيعة الأخطاء التي يرتكبها الطلبة؟

إملائية ☐ نحوية ☐ صرفية/ معجمية ☐

6. في رأيك ما سبب انتشار هذه الأخطاء؟

7. ما اقتراحاتكم لمعالجة هذه الأخطاء؟

الملحق رقم 03

نموذج من نص السؤال المقدم لعينة البحث

Miss S. Rouabhia the faculty of scientific sciences

First year group 03

Write a narrative text on one of the following topics

1. The right of the Neighbors
2. The right of the orphans
3. The right of the parents

ملحق رقم (04)

برنامج الوحدات الخاصة بالسنة الأولى (السنة الدراسية 2012- 2013)

جذع مشترك لميدان "علوم إنسانية واجتماعية"، فرع "علوم إسلامية"

سداسي 1

وحدة التعليم	المواد		الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوعا)	أخرى*	التقييم المستمر	
	الرمز	العنوان			دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	إمتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 11 الارصدة: 19 المعامل: 10	أس 111	ترتيل وحفظ القرآن 1	3	2		1س30		22س30	45س00	x	x
	أس 112	عقيدة	4	2	3س00			45س00	45س00	x	x
	أس 113	فقه العبادات 1	5	3	3س00	1س30		67س30	45س00	x	x
	أس 114	مدخل إلى أصول الفقه	4	2	1س30	1س30		45س00	45س00	x	x
	أس 115	لغة عربية 1	3	1	1س30			22س30	45س00	x	x
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 11 الارصدة: 6 المعامل: 3	م 111	علوم القرآن	3	1		1س30		22س30	45س00	x	x
	م 112	منهج البحث في العلوم الإسلامية والإنسانية	2	1	1س30	1س30		45س00	45س00		x
	م 113	إعلام آلي 1	1	1		1س30		22س30	45س00		x
وحدة تعليم إستكشافية الرمز: وت إس 11 الارصدة: 4 المعامل: 2	إس 111	تاريخ إسلامي: السيرة النبوية	2	1	1س30			22س30	45س00	x	x
	إس 112	مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال	2	1	1س30			22س30	45س00	x	x
وحدة تعليم اللغة الرمز: وت أف 11 الارصدة: 1 المعامل: 1	أف 111	لغة أجنبية 1	1	1		1س30		22س30	45س00	x	
مجموع السداسي 1			30	16	13س30	10س30		360س00	495س00		

أخرى * : عمل إبداعي سداسي عن طريق التشاور

© www.edufesa.com

جذع مشترك لميدان "علوم إنسانية واجتماعية"، فرع "علوم إسلامية"

سداسي 2

وحدة التعليم	المواد		الرصيد	المعامل	الحجم الساعي الأسبوعي			الحجم الساعي للسداسي (15 أسبوعا)	أخرى*	التقييم المستمر	
	الرمز	العنوان			دروس	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية			مراقبة مستمرة	إمتحان
وحدة تعليم أساسية الرمز: وت أس 21 الارصدة: 18 المعامل: 8	أس 211	ترتيل وحفظ القرآن 2	3	1		1س30		22س30	45س00	x	x
	أس 212	مدخل إلى علم مقارنة الأديان	3	1	1س30			45س00	45س00	x	x
	أس 213	فقه العبادات 2	3	3	1س00	1س30		67h30	45س00	x	x
	أس 214	علوم الحديث	4	2	3س00			45س00	45س00	x	x
	أس 215	لغة عربية 2	3	1	1س30			22س30	45س00	x	x
وحدة تعليم منهجية الرمز: وت م 21 الارصدة: 5 المعامل: 2	م 211	مدخل إلى علم الدعوة	4	1	1س30	1س30		22س30	45س00	x	
	م 212	إعلام آلي 2	1	1		1س30		45س00	45س00	x	
وحدة تعليم إستكشافية الرمز: وت إس 21 الارصدة: 6 المعامل: 3	إس 211	تاريخ إسلامي : تاريخ الخلفاء	2	1	1س30			22س30	45س00	x	x
	إس 212	مدخل إلى الإقتصاد	2	1	1س30			22س30	45س00	x	x
	إس 213	مدخل إلى العلوم القانونية	2	1	1س30			22س30	45س00	x	x
وحدة تعليم اللغة الرمز: وت أف 21 الارصدة: 1 المعامل: 1	أف 211	لغة أجنبية 2	1	1		1س30		22س30	45س00	x	
مجموع السداسي 2			30	14	15س00	7س30		360س00	495س00		

أخرى * : عمل إبداعي سداسي عن طريق التشاور

© www.edufesa.com

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ابن جني, أبو الفتح عثمان ،الخصائص، القاهرة، 1913، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج 1

2. ابن جني، الخصائص، ط3 مصر: 1986، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1

3. ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة، تحقيق عبد علي الواحد وافي، لجنة البيان العربي ط2 ج 3، بيروت لبنان بدون سنة

4. إخوان الصفا، رسائل دار بيروت للطباعة و النشر 1983.

5. ابن سينا، البرهان من كتاب الشفاء تحقيق عبد الرحمن بدوي مكتبة النهضة العربية القاهرة، 1976.

6. ابن منظور، لسان العرب، ط3. بيروت: 1994، المجلد الحادي عشر، دار صادر

7. بياجيه، جان. التطور العقلي لدى الطفل، ترجمة: سمير علي. من دون بلد دار ثقافة الأطفال للنشر والتوزيع.

8. تشومسكي، نعوم: 1996، اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد- العراق

9. حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي

10. الجرجاني الشريف التعريفات الدار التونسية للنشر تونس 1971

11. الراجحي عبدو علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة" ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996

12. زكريا، ميشال: 1982، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) الطبعة1 المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان.

13. سبيني سرجيو ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. التربية اللغوية للطفل دار الفكر العربي 1991 .مصر

14. عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس العام. الطبعة الثانية بيروت من دون سنة

15. الفارابي أبو النصر الحروف تحقيق محسن مهدي دار الشروق بيروت، لبنان، 1970

16. رابح كحلوش، ازدواج اللغة (دراسة التدخلات المعجمية عند مزدوجي اللغة) شهادة الدبلوم العليا، معهد اللغات الأجنبية، فرع اللغة الفرنسية، الجزائر. 1981.

17. ليونز جون ، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق حلمي خليل، ط 1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، 1985.

18. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية جامعة دمشق، 1982

19. معروف نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، 1998

20. واردزورث، بي. نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة سعد الاسدي، صالح حميد، فاضل الازيرجاوي. دار الشؤون الثقافية العامة. 1

المراجع باللغة الأجنبية

1. Brown, Dogles Principals of Language Learning and Teaching). 5th edition Pearson Education ESL June 1, 2006
2. Corder, S.Pit (1974) "Error Analysis" in Allen, JPB and Corder, S Pit (eds., 1974) Oxfors University Press.
3. Einar Haugen, Noewegian in America. Philadelphia, 1953, a study in bilingual, University of Pennsylvania vol 2
4. Ferguson Charles, Diglossia, Vol 15, 1995.
5. Kasper, G. and Rose, K.R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. Language Learning.
6. Krashen, S.D..Second Language Acquisition and Second Language LearningPergamon Press 1981 NY
7. MARTINET André, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1970.
8. M. Piattelli – Palmarini, Théorie du langage et théorie de l`apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, Points Seuil, 1979, reed. 1982.
9. O'Malley, J. M., &Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press .
10. Slobin. D, Psycholinguistics, Glenview, 2nd edition.
11. Uriel Weinreich, Language in Contact. Hollande: 1967, Finding and Problems, La Haye.

المعاجم، الدوريات و الرسائل :

I. الرسائل :

لعموري نصيرة – (أفريل 2007) العوامل المؤثرة في مستوى تحكّم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية (دراسة ميدانية بجامعة سعد دحلب بالبليدة) – البليدة.

II. الدوريات:

اللغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط:2004

III. المعاجم

مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط ط3 القاهرة: 1985 ج1 مطابع الأوفست شركة الإعلانات الشرقية

فهرست المواضيع

الإهداء

كلمة شكر

مقدمة ..... صفحة 01

1. الفصل الأول: اللغة الأم واللغة الثانوية ..... صفحة 06

1.1. المبحث الأول : اللغة الأم و مراحل اكتسابها.....صفحة 07

1.1.2 مفهوم اللغة: .....صفحة 07

2.1.1 نظريات اكتساب اللغة الأم.....صفحة 10

1. 2.1. 1 اللغة عند المدرسة السلوكية .....صفحة 10

2.1.1 .2.اكتساب اللغة و النمو اللغوي عند المدرسة العقلية.....صفحة 13

3.2.1.1. الاكتساب اللساني ونموه عند النظرية البنائية.....صفحة 19

4.2.1.1. الاكتساب اللغوي في الفكر العربي.....صفحة 24

1.1. 3. مراحل اكتساب الملكة اللغوية .....صفحة 28

1. 2. المبحث الثاني: اللغة الثانوية ومراحل تعلمها ..... صفحة 32

1.2.1. مفهوم مصطلح اللغة الثانوية وأهمية تعلمها..... صفحة 32

1.1.21.تعريف اللغة الثانوية ..... صفحة 32

2.1.2.1. أهداف تعلم اللغات الثانوية ..... صفحة 32

2.2.1. نظريات تعلم لغة ثانوية..... صفحة 33

3.1.المبحث الثالث: تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانوية..... صفحة 44

1.3.1. مفهوم التداخل اللغوي ومظاهره ..... صفحة 44

1.1.3.1. تعريف التداخل اللغوي ..... صفحة 45

1.3.1.2 .مظاهر التداخل اللغوي ..... صفحة 47

3.1. 2.انعكاسات التداخل اللغوي ..... صفحة 48

3.1 .3. تعريف الأخطاء اللغوية و طرق تصويبها..... صفحة 49

1.3.3.1. تعريف الأخطاء اللغوية و أسبابها..... صفحة 49

3.1. 4. اللغة الأم وتعلم اللغات الثانوية ..... صفحة 54

2. الفصل الثاني: واقع تدريس اللغة الإنجليزية في كلية العلوم الإسلامية ..... صفحة 65

المبحث الأول: تعليم اللغات الثانوية في الجزائر..... صفحة66

2.1.1 تعليم اللغة الفرنسية..... صفحة66

2.1.2 تعليم اللغة الإنجليزية..... صفحة66

2.2. المبحث الثاني تعليم الانجليزية في الكلية العلوم الإسلامية ..... صفحة 67

3.2. المبحث الثالث: تحصيل طلبة السنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للغة الإنجليزية صفحة 70

1.2.3. المنهج المعتمد ..... صفحة 70

2.2.3. عينة الدراسة ..... صفحة 71

3.2.3. نتائج الدراسة..... صفحة 74

4.2.3. الاستنتاجات ..... صفحة 87

خاتمة..... صفحة 89

الملاحق..... صفحة 95

قائمة المراجع ..... صفحة 109

فهرست المواضيع..... صفحة 114