

أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أمودجا

محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري*

ملخص

يُقبل متعلم اللغة الهدف على تعلمها وهو يمتلك نظاماً لغوياً متكاملًا يتمثل في لغته الأم. وغالباً ما يمثل نظام اللغة الأم النظام اللغوي الوحيد الذي يصدر عنه المتعلم، والإطار العام الذي يستوعب النظام اللغوي الجديد؛ لذلك نجد أن اللغة الأم تتدخل بشكل ملحوظ على مستويات: الأصوات، المفردات، التركيب، والدلالة. والوقوف على تأثير اللغة الأم في كل مستوى من المستويات اللغوية لا يعني الفصل بينها؛ لأن اللغة نظام كلي يأتلف من أنظمة جزئية: صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وأن أي خلل في إحداها يتبعه خلل في بقية الأنظمة. وتحمل بعض الجوانب السابقة لعملية تعلم اللغة الهدف في طياتها صورة لعملية التعلم اللغوي تبرز أحياناً أو يسيطر عليها ما يمكن تسميته (توهماً) منبعه في الأساس نظام اللغة الأم. إضافة إلى أن إدراك تأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف يأتي بداية من فهم مسألة كيفية ربط المتعلم بين اللغتين.

الكلمات الدالة: اللغة الأم، التداخل اللغوي، اللغة الهدف، تحليل الأخطاء، علم اللغة التطبيقي.

المقدمة

(Toes, fingers): مفردتان إنجليزيتان يقابل كلاً منهما

تركيب إضافي: أصابع اليدين أو أصابع الرِّجْلَيْن.

ومن المتعلمين من يظن أيضاً أن المعاني الشائعة الاستعمال التي تدور في ذهنه في لغته الأم هي ذاتها يمكن استعمالها في اللغة الهدف بالطريقة التي كان يستعملها في لغته مع اختلاف اللفظ فقط. ولعل من أسباب ذلك، اعتماد الترجمة من اللغة الأم إليها، والرجوع إلى كل كلمة في المعجم ثنائي اللغة. ولهذا عدم التخلص من تأثير اللغة الأم. وهذا الظن قد يستمر مع المتعلم إلى ما بعد المراحل الأولى. إذا لم ينتبه إليه معدو المناهج ويعالجه المعلمون في المراحل المبكرة، بأن يقنعوا الطالب بأن أساليب التعبير عن المعاني مختلفة من لغة إلى أخرى مثلما تختلف الكلمات، وأن بعض المعاني والاستعمالات الشائعة في لغة ما ربما لا تكون كذلك في اللغة أو اللغات الأخرى، وإن وجدت فقد يعبر عنها بأساليب وعبارات مختلفة عما هو في (اللغة الأم) (العصيلي، 2002، ص 237-238).

كما يدور هذا الجانب حول (ثقافة اللغة) ذلك أن من المتعلمين من يظن بأن المعنى المعجمي وحده يكفي لبيان معنى الكلمة. غافلين -غير مدركين- لظلال المعنى المعجمي- المعنى الثانوي أو الاجتماعي-، الذي قد توجي به الكلمة أو الجملة باختلاف الثقافة والحضارة وغيرها من القضايا. والتفكير باللغة الأم في المراحل الأولى يحاول الطالب في

يظن كثير من المتعلمين أن جميع (المعاني) في اللغات واحدة وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها وحسب. وأن كل كلمة في اللغة الأم بالضرورة لها ما يقابلها في اللغة الهدف. وأن عملية تعلم اللغة ما هي إلا استبدال لفظ بلفظ آخر، أما المعاني فتأبته لا تتغير. وهذا الظن ليس صحيحاً في كثير من الحالات. مثلاً:

- عم / وخال: كلمتان عربيّتان يقابلهما في الإنجليزية كلمة واحدة وهي: (uncle).

- خيمة / بيت الشعر: لهما مقابل واحد في الإنجليزية وهو: (Tent).

- حسام/ مهند/ صارم/ سيف: كلها كلمات لها مقابل واحد في الإنجليزية وهو: (Sword).

- وليد/ طفل/ رضيع: لها مقابل واحد في الإنجليزية: (baby).

وفي المقابل نجد أيضاً أن:

(ice, snow): كلمتان إنجليزيّتان لهما مقابل واحد في العربية وهو (ثلج).

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2014/9/9، وتاريخ قبوله 2014/10/20.

عموماً يمكن القول: إن حجم التدخل الصوتي يتوافق طردياً مع حجم الاختلاف بين اللغتين وهو ما أشار إليه العصيلي من أن وقوع المتعلم الأجنبي في الأخطاء يعود إلى اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة اللغة الهدف في:

- مخارج الأصوات.
- التجمعات الصوتية.
- مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- العادات النطقية.⁽¹⁾

ومن المهم التنبيه هنا إلى أن الأخطاء اللغوية بشكل عام- التي يفتقرها المتعلم، لا تأتي نتيجة تدخل اللغة الأم أو الهدف فحسب، بل إن هناك أخطاء لا علاقة لها بنظام اللغتين كالأخطاء الفردية والأخطاء العارضة، أو زلات اللسان، أو أسلوب المعلم، أو طريقة التدريس، أو بيئة التعلم (العصيلي، 2002، ص195).

ويمكن تقسيم أصوات اللغتين على النحو الآتي:

أصوات متشابهة في اللغتين مخرجاً وصفة وتوزيعاً، لن يواجه المتعلم مشكلة في نطقها في اللغة الهدف، ويمكن وصف هذا النوع من الالتقاء بين اللغتين بمصطلح (التيسير). ومثال ذلك:

عدم مواجهة الناطقين بالإنجليزية أي صعوبة في نطق الأصوات العربية الصامتة، وهي: ب، ت، ث، ج، د، ذ، ر، ز، س، ش، ك، ل، م، ن، ت. أو نطق أنصاف الحركات وهما (الواو) كما في الكلمات الآتية: روح وموز وحوض، والياء في: غير وبين وبيت. ولن يواجهوا كذلك مشكلة في نطق الأصوات أو الحركات القصيرة، وهي: الضمة والفتحة والكسرة مع التأكد على أنها تمثل مشكلة في سياقاتها المكتوبة (العصيلي، 2002، ص 194-196).

أصوات تمثل (مشكلة صوتية)؛ إما لأنها تقع في مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم في لغة الأم، وإما لأنها غير موجودة أساساً في تلك اللغة. من مثل: الأصوات الطباقية والحلقية الموجودة في العربية التي لا توجد في كثير من اللغات الأخرى: (الأصوات الحلقية: ع غ ح خ)، (الأصوات الطباقية: ض ط ظ)، (الأصوات الحنجرية: الهاء والهمزة). يختلف توزيعها في العربية عن كثير من اللغات).

لذلك فإن هذا النوع من الأصوات يمثل مشكلة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها (العصيلي، 2002، ص196).

ف (الضاد) مثلاً: يبدلها الناطقون بالإنجليزية دالاً: ضرب / درب. ويبدلها الناطقون بالفارسية والأردية والبنغالية والتركية زياً: رمضان / رمزان.

و(الطاء) يبدلها الناطقون بالإنجليزية والفارسية والأردية

كل مرة وهو يسمع عبارة أو جزءاً من الحديث أن يجد أقرب عبارة في لغته الأم تؤدي معنى ما يسمع، ولا شك أن ذلك سيصرفه عن متابعة الحديث. حيث إنه سيكون مشغولاً بترجمة الجزء الأول من الرسالة الصوتية الموجهة إليه، في الوقت الذي يجب أن يسمع فيه الجزء التالي من الكلام؛ ليربط بينه وبين الجزء الأول. مما يفقده كثيراً من المعلومات التي ينبغي أن يستوعبها ويودعها ذاكرته، فيسيء فهم ما يسمع أو لا يتمكن من استيعابه على الإطلاق (ناصف، 1988، ص6).

التدخل على مستوى الأصوات:

يوصف التدخل الصوتي بأنه أكثر أنواع التدخل شيوعاً فالأصوات (مادة اللغة) إذ إن اللغة بتعريف ابن جني- أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، د.ت، ص32) فالأصوات تشكل اللغة. واللغة بمهاراتها الأربع: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) تشكل (الأداء اللغوي) الذي يسعى المتعلم إلى امتلاكه.

ويمكن توضيح ذلك بأن الأداء اللغوي ضريان، أداء استقبالي: وهو حين يستقبل المتعلم اللغة. وأداء إنتاجي: وهو حين ينتج المتعلم اللغة، وربط هذين النوعين من الأداء اللغوي بتأثير اللغة الأم يكون كالاتي:

أ) في الأداء الاستقبالي نجد أن أذن المتعلم تعودت منذ الصغر على سماع أصوات اللغة الأم، وتكيفت على سماع هذه الأصوات. ولهذا من الطبيعي أن يواجه المتعلم مشكلة في بعض أصوات اللغة الهدف التي قد تقف أمامه حاجزاً عن الوصول لما يمكن أن نسميه ب (الكفاية الاستماعية) و"يكاد الاهتمام العلمي الآن يتوجه إلى هذا النوع من الأداء الاستقبالي في اللغة، إذ ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغة ما؟ ويدرس ضمن علم اللغة النفسي (الراجحي، 1992، ص22).

ب)- في الأداء الإنتاجي نجد أن المتعلم قد تعود في أثناء الكلام بلغته الأم على أنماط محددة ومعينة من تحريك اللسان والشفتين وغيرها من أعضاء النطق وشب على ذلك، فإذا تعلم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصوتية عن لغة الأم وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي شب عليها في لغة الأم. وهو في ذلك كمن تعود على نمط معين من المشي أو السباحة أو قيادة السيارة أو لعب الكرة (العصيلي، 2002، ص199).

- أمثلة التأثير في الجانب الصوتي.

أشرنا إلى أن السبب الرئيس ل (التدخل) ناتج عن اختلاف بين اللغتين الأم والهدف دون إغفال لما يمكن أن يحدث من تدخل بسبب التشابه في ما بينهما. وفي الجانب الصوتي

والبنغالية والتركية ناء: طالب / تالب طين / تين. وقد تنطق
دالاً لدى الناطقين بالصومالية: محيط / محيد.

و(الطاء) يبدلها الناطقون بالفارسية والأردية زايماً أو زايماً
مفخمة: ظهراً / زهراً.

ويبدلها الناطقون بالصومالية ذالاً: حظ / حذ. وقد يبدلها
كذلك الناطقون بالإنجليزية واليوغسلافية: أظن / أذن وانتظم/
أنتزم. ويبدلها الناطقون بالتأملية لأم: عليم / أليم.

وتبين لنا من ذلك أن التدخل في الجانب الصوتي ينبع إما
من الأصوات المتقاربة، وإما من الأصوات غير الموجودة في
اللغة الأم.

والمعضلة الحقيقية - على ما يبدو - تكمن في (التدخل)
الناجم عن الأصوات المتقاربة؛ إذ إن كثيراً من الطلبة يعتقدون
أنهم بعثورهم على هذا الصوت البديل، قد وجدوا حلاً للمشكلة،
والحقيقة أن ذلك لا يعدو أن يكون وهماً يسيطر على المتعلم
ويزيد المشكلة تعقيداً. فالمتعلم العربي - مثلاً، ينطق صوتي
الإنجليزية (b, p)، كنطقه لصوت (ب) في العربية على الرغم
من اختلافهما في صفة الوضوح السمعي و(b) صوت مجهور
و(p) صوت مهموس. وكذلك حرف (v) في الإنجليزية الذي
يستبدل في كثير من الأحيان بحرف (ف) في العربية. وفي
المقابل يستبدل متعلمو العربية من الناطقين بغيرها بعض
الأصوات العربية بأخرى قريبة منها وفرتها لهم اللغة الأم على
نحو ما ذكرنا قبل قليل.

وتنبغي الإشارة إلى أن هذا النوع من التدخل يعظم أثره إذا
كانت اللغة العربية هي اللغة الهدف ذلك إن الأصوات العربية
تتميز بصفة وظيفية لا توجد في كثير من لغات الدارسين الأم
نحو: صفة (الإطباق) وهي صفة صوتية وظيفية تتميز بها
العربية، ويفرق فيها بين معنى وآخر نحو: صار / سار،
صيف / سيف، طين / تين، ضلال / ضلال. فهذه الصفة
الوظيفية لا توجد - مثلاً - عند من كانت الإنجليزية لغة الأم؛
لأن الفرق بين الإطباق والترقيق في مثل هذه الكلمات في
الإنجليزية فرقاً فونياً، وليس فرقاً فونيمياً فلو نطقنا صوت (s)
في كلمة (son أو sight) مرققاً لن يتغير المعنى، مع التأكيد
على أن الفرق الألفوني⁽²⁾ موجود أيضاً في كثير من الكلمات
العربية.

أما اختلاف التوزيع بين اللغتين الأم والهدف، فمثاله
الصامتان العربيان (الهمزة، والهاء) اللذان لهما ما يقابلهما في
الإنجليزية مخرجاً وصفة. إلا أنهما في العربية يردان في أول
الكلمة ووسطها وآخرها، بينما لا يردان في الإنجليزية إلا في
أول الكلمة ووسطها؛ لذلك نجد الإنجليزي ينطق قرأ / قرا
ومكة/ مكا متأثراً بالتوزيع الصوتي لنظام لغته الأم (العصيلي،

2002، ص197).

وثمة نوع من التدخل على مستوى الأصوات يعزى اختلاف
اللغتين في (القواعد النطقية) على نحو قاعدة (العربية لا تبدأ
بساكن) والتي تشكل صعوبة صوتية عند متعلمي الإنجليزية
من بعض العرب وغيرهم؛ لذلك نجدهم مضطربين لنطق الهمزة
قبل حرف (s) في (station). استأشن أو كسر (b) في
(bring). برينج (ياقوت، 2002، ص64).

2- التدخل على مستوى المفردات:

أ- يمثل اختلاف اللغتين الأم والهدف في (قيمة التمييز
الدلالي للكلمة ومساحته)، واحداً من أهم أنواع التدخلات على
مستوى المفردات. فكلمات عم أو خال أو عمة أو خالة في
العربية، تتمتع كل واحد منها بتخصيص دلالي أكثر من ذلك
الذي تتمتع به (uncle) الإنجليزية أو (oncl) الفرنسية اللتان
تدلان على العم أو الخال أو زوج العمة أو زوج الخالة، وكذلك
(aunt) الإنجليزية و(tant) الفرنسية اللتان تدلان على العمة
والخالة وزوجة العم وزوجة الخال (ياقوت، 2002، ص65).

وقريب من ذلك مفردات ما يعرف بـ (النظائر المخادعة)،
وهي مفردات يظن أو تبدو للمتعلم بأنها متشابهة في اللغتين،
ولكنها في الحقيقة مختلفة في الاستعمال وتؤدي إلى أخطاء في
المعنى وتكثر في اللغات المتقاربة.

ب- اختلاف اللغتين على تذكير الأشياء أو تأنيثها أو
تحييدها أو حتى إهمال هذا الجانب والاعتماد على السياق في
تحديد جنس المفردة.

وهذا الأمر بالتأكيد يشكل صعوبة لدى المتعلم، فيقوم
بإسقاط خلفيته اللغوية على مفردات اللغة الهدف تذكيراً أو
تأنيثاً فيقع في الخطأ. ومن ذلك قول بعض متعلمي العربية من
الناطقين بغيرها (أشرق الشمس) بدلاً من (أشرقت الشمس)
محتكماً في ذلك إلى لغة الأم التي تذكر كلمة الشمس.

ج- اختلاف اللغتين في درجة الاعتماد على المورفيمات
المستعملة لتغيير صيغ المفردات من أسماء إلى أفعال أو
العكس أو تحويل الفعل من مضارع إلى ماضٍ... إلخ.

تعتمد العربية كثيراً على مورفيم الاشتقاق لتغيير الصيغ
وفي حالات نادرة يكون للمورفيم النبري فيها تأثيره في المعنى
وعلى العكس من ذلك نجد أن الصينية والفيتنامية تعتمدان
(النبر) اعتماداً كاملاً وكتاهما لا تعرفان التصريف ولا
الاشتقاق. وفي المقابل ثمة لغات كاللغة التركية مثلاً، لا
تستخدم سوى اللواصق ولا يتبع تلك اللواصق أي تغيير في
حركات الكلمة أو ترتيب الأصوات الذي هو ترتيب ثابت يحدده
معجم اللغة. وتلجأ بعض اللغات الأوروبية إلى اعتماد الإلصاق

هو حار) إذ ما صدرت عن طالب لغته الأم إنجليزية أو فرنسية؛ لأنه في هذه الحالة يصدر عن نظام لغته الأم الذي يصرح بعلامة (فعل الكينونة) (The weather is hot)؛ للربط بين المبتدأ والخبر، وفي المقابل لا نستغرب أيضاً أن يعبر عنها العربي دون ذكر لعلامة الربط على نحو: weather the (hot)، أي الجو حار؛ متأثراً بنظام لغة الأم (العربية).

ب- اختلاف اللغتين في التركيب الإضافي. فالإنجليزية مثلاً: تستعمل الحرف (of) بين المتضامين (The book of Ahmed) أو يذكر المضاف إليه أولاً ثم يتبعه الحرف (s) وأخيراً يأتي المضاف نحو: (Ahmed's book).

والفرنسية كالإنجليزية في استعمالها حرفاً بين المتضامين وهو (de) أو ما اشتق منه حسب التذكير والتأنيث والإفراد والتنثية والجمع في المضاف (ياقوت، 2002، ص 67)؛ ولكن ليس كل اللغات تتبع هذه الطريقة في التركيب الإضافية، منها اللغة العربية التي لا تكتفي بوضع المضاف يليه المضاف إليه مثلاً "تجوم السماء" و"صفحات الكتاب" والطريقة التي تستعملها كل لغة تكون مألوفة لابن تلك اللغة ولكنها (غريبة) على غير أبنائها. ومن هنا يتسرب (التدخل).

ج- اختلاف اللغتين في تقديم الصفة على الموصوف أو تأخيرها عنه. وكذلك تقديم الضمير على الاسم أو تأخيره عنه. على ما نجد في التركية والإنجليزية اللتين تقدمان (دائماً) الصفة على الموصوف والضمير على الاسم، على عكس أنظمة اللغة العربية التي تؤخر الصفة عن الموصوف والضمير عن الاسم. وهذا الاختلاف ينتج عنه أخطاء تدخلية. فجملة سيارة حمراء يمكن أن ينطقها الإنجليزي حمراء سيارة، ويمكن أن ينطقها العربي في الإنجليزية بـ (Car read) متأثراً كل منهما في لغته الأم.

4- على مستوى الدلالة.

حديثنا عن التدخل في المستوى الدلالي بين اللغتين الأم والهدف. يستدعي ملاحظة الجوانب الصوتية من تنغيم (intonation) أو نبر (stress) وكذلك ملاحظة تراكيب الكلمات ومعاني هذه التراكيب. فلا نكتفي بالمعنى المعجمي؛ لأن المعنى المعجمي وحده لا يكفي لفهم الكلام. والحديث عن المعنى الأساس (المعجمي) مرتبط بالحديث عن المعنى الثانوي (الثقافي) بمعنى أن اللغة: نتاج ثقافي تراكمي، وأن الثقافة تضفي بمعان خاصة على كل كلمة، وكل تركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة إضافة للمعنى الفاموسي، ونقصد بالثقافة هنا: ذلك الجزء الأساس من النظام اللغوي سواء في اللغة الأم أم اللغة الهدف، الذي يتشكل في كل لغة كانعكاس لمكوناتها

والاشتقاق. علاوة على اللجوء إلى النبر في تصريف كلمات محددة؛ فكلية (acconet) تكون اسماً إذا وضع النبر على المقطع الأول، وفعلاً إذا وضع النبر على المقطع الثاني. و (present) تعني (هدية) عندما يوضع النبر على المقطع الأول، (ويهدى) عندما يوضع النبر على المقطع الثاني. وقد يتغير المعنى جذرياً بسبب تغيير موضع النبر. فكلية (content) ترد اسماً بمعنى (محتوى) إذا كان النبر على المقطع الأول، وترد صفة فتعني (مقتنع) إذا كان النبر على المقطع الثاني. (العصيلي، 2002، ص 236-237)، ولا شك أن هذه المواقف غير المشابهة في العلامات المستعملة في تغيير الأبنية سيؤدي بشكل أو بآخر إلى نوع من الصعوبة في مفردات اللغة الهدف.

3- على مستوى التراكيب:

عزفت الجمعية الأميركية للنطق واللغة والسمع المعروفة بـ (أشا) Asha اللغة بأنها: " نظام معقد وديناميكي من الرموز المتفق عليها يستخدم في شتى أنواع التفكير والتواصل" (شحادة، 2008، ص16).

نستنتج من ذلك أن من أهم خصائص اللغة أنها (نظام)، ومعنى ذلك أن كل مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في (أي لغة) يحكمها نظام يكتسبه الناطقون بتلك اللغة ويستخدمونه، ونجد أن لكل لغة على مستوى التراكيب تحديداً عاداتها في ترتيب المفردات وتتابعها داخل الجمل المفيدة، و" قد يكون هذا التتابع حراً غير خاضع لقاعدة" (خليل، 2007، ص27). ففي الإنجليزية مثلاً، يمكن أن يأتي الاسم الموصول بعد الاسم النكرة، ولا يجوز ذلك في العربية، لذلك نتوقع من الإنجليزي الذي يتعلم العربية أن ينتج جملة غير صحيحة من نوع: شاهدت فريقاً الذي فاز.

والتدخل في هذا المستوى ينتج غالباً عن:

أ- اختلاف اللغتين بالتصريح بالعلامة التي تربط ما بين (المسند والمسند إليه أو الخبر والمبتدأ) فاللغات الهندوأوروبية تختلف عن العربية مثلاً: في أن العربية لا تصرح بعلامة الربط في حالة الإسناد. وفي ذلك يقول الدكتور عثمان: " إن الإسناد في العربية يكفي فيه إنشاء علامة ذهنية بين (موضوع) و(محمول) أو مسند إليه ومسند، دون التصريح بهذه العلامة نطقاً أو كتابة، في حين أن هذا الإسناد الذهني لا يكفي في اللغات الهندوأوروبية إلا بوجود لفظ مسموع أو مقروء يشير إلى هذه العلاقة في كل مرة وهو (Verb to be) في اصطلاحهم، ويسمونه في تلك اللغات رابطة" (أمين، 1965، ص25، ومصطفى، 1951، ص50)؛ لذلك لا نستغرب جملة (الطقس

وظلاله الثقافية والاجتماعية" (إبراهيم، 2007، ص30)، وكلمة (good) إذا وصف بها رجل كانت تعني الناحية الخلقية، وإذا وصف بها طبيب كانت تعني التفوق في الأداء، وإذا وردت وصفاً لمقادير كانت تعني الصفاء والنقاوة وكلمة (جذر)، لها معنى عند اللغوي، وآخر عند المزارع، وثالث عند عالم الرياضيات (ياقوت، 2002، ص 47).

ولا ننسى درجة الاختلاف في التشبيهات والمجازات والكنايات تبعاً لاختلاف الثقافات وانعكاس ذلك على المتعلم. وأعتقد أن كثيراً من التدخلات الدلالية تنتج هذه الاختلافات؛ لأن المتعلم يحمل المدلولات والظنات التعبيرية، التي مردها تشبيهات وكنايات ومجازات اللغة الأم، فنترجم هذه التعبيرات حرفياً إلى اللغة الهدف، إذا ما تعرض المتعلم لمواقف متشابهة لتلك المواقف التي تستحضر فيها هذه التشبيهات في اللغة الأم، ففي ثقافة اللغة العربية مثلاً، تشبه المرأة الجميلة (بالقمر) أو (الشمس) ومثل هذه التشبيهات لا ترتضيها كثير من الثقافات اللغوية بل ربما ترى العكس.

وجملة (He is a black sheep) وترجمتها الحرفية (هو خروف أسود) ومعناها المجازي (هو شخص سيئ الأخلاق) فاستعمال الترجمة الحرفية عن اللغة الأم بهدف توصيل هذا المعنى يسبب وقوع المتعلم في الخطأ. ومن ذلك أيضاً عبارات من مثل:

The is nuts

المعنى الحرفي: هذه مكسرات.

المعنى المجازي: هذا جنون أو هراء.

Break the ice

الحرفي: اكسر الثلج.

المجازي: مهد الطريق لأمر ما.

He is dark house

الحرفي: هو بيت مظلم

المجازي: هو يكتنم السر (رجل كتوم).

يبدو واضحاً أن الترجمة الحرفية تقتل المعنى؛ لأن المعنى مرتبط بالثقافة واللغة لسان الثقافة ونحن في الترجمة الحرفية (نعبر عن ثقافة اللغة الهدف بلسان ثقافة اللغة الأم).

تأثير اللغة العربية بوصفها (اللغة الهدف).

تحدثنا فيما سبق . بشكل عام . عن تأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف، وفي جميع المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) وتبين لنا أن (النقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف) وبصورتية السلبية (التدخل) والإيجابية (التيسير)، يشكل أهم ملامح تأثير اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف.

الثقافية وهي: "العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية والمعتقدات والفن والأدب التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع" (زيادة، 1987، ص 17).

وإختلاف الدلالة (المعجمية) للمفردة أو الدلالة (الثقافية) للمفردة والجملة ما بين اللغتين الأم والهدف، يعكس صعوبة اللغة الهدف وهذه الصعوبات تتمثل - في تقدير الباحثين - في:

اتساع مدلول الكلمة في إحدى اللغتين وضيقة في الأخرى. وهو ما أشرنا إليه من تمتع بعض المفردات اللغوية في لغة ما (بتخصيص دلالي) يفوق ذلك الذي تتمتع به مفردات مقابلة في لغة أخرى. منها (عم وخال في العربية) و(Snow / ice) في الإنجليزية.

إختلاف اللغتين في الوسائل المستعملة في تغيير دلالة المفردة أو الجملة من معنى إلى آخر باعتماد (النبر أو التنغيم أو الاشتقاق أو الإلصاق الخ...). وتحدثنا عن ذلك سابقاً، ويبقى الجانب المهم على مستوى الدلالة - في تقديري - هو تلون معاني الكلمات والجمل وإختلاف دلالاتها باختلاف الثقافات والحضارات وغيرها من القضايا. فمثلاً: على مستوى المفردات:

نجد أن كلمة (مات) في العربية بمعنى (توفي) أما في الملايوية فهي بمعنى (عين) وإذا قلنا (مات علي) فقد يفهم أن مقصودنا (عين علي) وكلمات كثيرة في الملايوية من هذا النوع من مثل. كلمة (ساكت) تأتي بمعنى (عريض) وكلمة (مكان) تعني (الأكل) وكلمة (مرح) تعني الغضب (البدروي، 2008، ص 450).

وعلى مستوى الجملة:

(I am feeling blue) إذا صدرت عن متعلم إنجليزي فإنها تعني أنه يشعر (بالحزن والتعب النفسي). وفي المقابل إذا صدرت عن متعلم برازيلي فإنه تعني أنه يشعر (بالفرح والراحة النفسية)، وذلك؛ لأن دلالة (blue) في الثقافة الإنجليزية تختلف عنها في الثقافة البرازيلية عنها كذلك في الثقافة العربية التي قد يدل فيها هذا اللون على المرض وانتشاره.

وتحت هذا الجانب نتناول أيضاً ارتباط مدلول المفردة أو الجملة (بسياق الحال) والذي يمثل حجر الأساس في علم الدلالة فكلمة " (set) الإنجليزية لها في المعجم (145) معنى تطلب شرحها في قاموس (اكسفورد) نحو ثماني عشرة صفحة، فهل يستطيع السامع حين يسمع هذه الكلمات أن يتذكر جل هاتيك المعاني وتلك الصفحات؟ من المؤكد أن السامع أو القارئ لا يستطيعان في لحظة الاستماع استعادة ذلك كله، ولا بعضه وإنما يؤولان إلى شيء من السياق بنوعيه اللفظي والحالي الذي لا يستبعد العناصر الخاصة بطبيعة الموضوع

6. ظاهرة تشابه كثير من أصوات العربية كتابة، وهذه الظاهرة (قد توجد في كثير من لغات العالم)، إلا أن العربية قد تمتاز بكثرة التشابه بين أصواتها في صورتها المكتوبة، إلى درجة تجعل من الصعب على الطالب أحياناً أن يميز بينها، ويمكن تقسيمها إلى خمس مجموعات:

- (ب، ت، ث، ن، ف، ق).

- (ج، ح، خ، ع، غ).

- (د، ذ، ر، ز، و).

- (س، ش، ص، ض، ط، ظ).

- (م، هـ، أ).

وواضح أن بين أصوات كل مجموعة شكلاً من أشكال الكتابة.

7. ظاهرة إصاق "أل التعريف" بنوعها الشمسية والقمرية، والنطق باللام وعدم النطق بها، حيث تعد من صلب الإشكالات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، وتمثل هذه الظاهرة صعوبة لدى المتعلمين لسببين لغويين هما:

- اشتراك النوعين بالشكل الكتابي (الرسم الإملائي)

- ارتباط نطق اللام بالصوت الذي يأتي بعدها

ويلزم قبل تدريس أل (الشمسية) أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً، ذلك أن أل (الشمسية) كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي يكون بعدها يكون مشدداً، بينما تنطق أل (القمرية) لأملاً ساكنة، ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس أل (القمرية) لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها أل (القمرية). (طعيمة، 1989، ص38)

8. الأصوات التي تنطق ولا تكتب في بعض الكلمات العربية، مثل ألف المد بعد الهاء في أسماء الإشارة (هذا، هذه، هذان، هؤلاء، طه)، وغيرها من الكلمات القليلة التي يمكن علاجها، بإعداد قائمة بهذه الكلمات تقدم للطالب الأجنبي.

9. الأصوات التي تكتب ولا تنطق: ألف التفريق: قالوا، ذهبوا. واللام الشمسية.

10. ظاهرة تعدد تأدية الأصوات (تفخيمها وترقيقها وتسهيلها وتخفيفها) وما ينتج عنها من خلط لدى الدارسين، بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب، سواء أكان ذلك بسبب طريقة الأداء اللغوي المتأثر باللهجة أم بسبب اقتران ذلك الصوت بالضممة، أو مجاورته لصوت مفخم.

11. التماثل الكتابي مع اختلاف النطق والدلالة: ونعني به أن تكون صورة الكلمات الكتابية واحدة مع اختلاف النطق والمعنى، ويتجلى ذلك في كتابة المثني في حالتي النصب والجر التي تماثل كتابة جمع المذكر السالم في حالتي النصب

وإذا انتقلنا إلى تأثير اللغة العربية نفسها بوصفها (اللغة الهدف)، فإنه يمكن القول: إن ما تتميز به العربية من خصائص ومميزات جمالية هي ذاتها تعد أهم المعوقات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ويمكن تقديمها على النحو الآتي:

- على المستوى الصوتي تتميز العربية ب:

أ. اتساع المدرج الصوتي: فمخارج الأصوات في العربية تمتد ما بين الشفتين إلى أقصى الحنجرة ويخرج منها الهمزة والهاء، إضافة إلى وجود الأصوات الأنفية (م. ن). هذا الاتساع في المدرج الصوتي أنتج الأصوات الحلقية والمطبقة التي تميز العربية عن كثير من اللغات الأخرى، التي غالباً ما تكون مخارج أصواتها قريبة من الشفة والأنف، كاللغات الشجرية (الصينية واليابانية) مثلاً.

ب. وجود بعض المظاهر الصوتية الكتابية التي قد تسبب فوراً لدى متعلمي العربية لما تتطلبه من جهد كبير من الطالب والمدرس في الوقت نفسه، ويمكن إجمالها بالآتي:

1. الصوائت القصيرة والطويلة: وتتمثل هذه الصعوبة أحياناً في عدم القدرة على التمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد، أو الضمة وواو المد أو الكسرة مع ياء المد، في كلمات من مثل: جلس وجالس، عُمِل وعومل إلخ... وما يعنيه من صعوبة في فهم المشتقات، والتفريق بينها وبين الأفعال والمصادر.

2. ظاهر التثنية التي امتازت بها العربية عن بقية لغات العالم، بالإضافة إلى تماثلها النطقي مع حرف النون مما يزيد من صعوبة تعلمها للطالب الأجنبي. كتاباً. كتابين، قلماً. قلمن، سيارة. سيارتين.

3. همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي.

4. ظاهرة تأدية صوت الهمزة المتعدد، واختلاف العلماء في تحديد القاعدة الإملائية التي تحدد شكلها الكتابي أدبياً إلى تعقيد المسألة: يقرأون ويقرؤون ويقرعون، مسؤول ومسؤول، شؤون وشئون.

5. ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقاً وكتابة، وتمثل التاء مع الهاء هذه الظاهرة؛ ففي حال الوقوف عند الكلمة المنتهية بالتاء المربوطة فإن نطقها سيكون هاء مما يوقع الطلبة في لبس كبير واضطراب في كتابتها، لا سيما المبتدئون منهم. بالإضافة إلى مسألة التاء المفتوحة وخطها بالتاء المربوطة: صورة. صورته، مياه. مياة، سيارة خالد. سيارت خالد؛ ذلك لأنهم لا يتمكنون من تمثل أن التاء المفتوحة الزائدة علامة الفعل الماضي، والتاء المربوطة الزائدة علامة الاسم المؤنث - تأنيثاً حقيقياً أو مجازياً - فيقع الخلط عندهم.

المستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، في العام الدراسي 2013/2014 م. وقد طبقت الدراسة على مجموعة من النصوص التي طلب إلى طلبة المستوى المتوسط (الثالث) في مركز اللغات في الجامعة الأردنية كتابتها، بحيث اختار الطلبة بين موضوعين اثنين هما: الربيع العربي، ورحلة إلى مصر. وقد كان عدد الطلبة (19) طالباً وطالبة، من جنسيات مختلفة.

وستعتمد هذه الدراسة عدة مناهج من أهمها:

- المنهج الإحصائي: وهو إحصاء الظواهر اللغوية كلها، ورصدها في جداول متخصصة.
- المنهج التطبيقي: وهو تصنيف هذه الأخطاء، وفقاً لنوعية هذه الأخطاء.
- المنهج الكمي: وهو دراسة كمية الأخطاء، ونسبة شيوعها.
- المنهج التحليلي: وهو تحليل الأخطاء التي وجدت في عينات المجموعة.

وقسمت الأخطاء الواردة إلى أربعة أقسام، هي:

- الأخطاء الصوتية: وتمثلت في إبدال صوت بصوت آخر، أو إطالة الصائت القصير، أو تقصير الصائت الطويل.
- أخطاء المفردات: وتمثلت في الخلط بين همزتي الوصل والقطع، والإعجام، وزيادة حرف صامت أو حذفه، واشتقاق صيغة غير مناسبة، التأثر بالعامية، والخطأ في جمع التكسير، أوفي كتابة الهمزة، أو الخلط بين التاء والهاء.
- والباحثان على وعي بأن بعض هذه الأخطاء يمكن ردها إلى أبواب أخرى، فهمزتا الوصل والقطع قد يدرج الخطأ فيهما على أنه خطأ صرفي أو إملائي، والخطأ في الإعجام قد يرد على أنه خطأ صرفي، والخطأ في زيادة صامت أو حذفه قد يكون إملائياً أيضاً، كما أن الخلط في اشتقاق صيغة دون أخرى قد يكون صرفياً في كثير من وجوهه، والخطأ في جمع التكسير خطأ نحوي بالدرجة الأولى، ولكننا عمدنا إلى أن نوردنا معاً في تصنيف واحد ألا وهو المفردات؛ لأنها تتجلى فيه ويبرز أثرها عنده على نحو مخصوص.

- أخطاء التراكيب: وتمثلت في التعريف والتكثير، والإفراد والتنثية والجمع، وترتيب المفردات (تركيب الجملة)، والتذكير والتأنيث، وإسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق، والإعراب، وحروف المعاني (حذف أو زيادة أو إبدال).

- أخطاء المعجم والدلالة: وتمثلت في استعمال كلمة بدلاً من أخرى تناسب السياق، وحذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، وزيادة كلمة لا يقتضيهما السياق.

والجر أيضاً، وذلك كقولنا: قادمين نريد بها اثنين، وقادمين نريد بها الجمع، فكتابة الكلمتين واحدة - عند إغفال الحركات، وهو ما يحدث غالباً بل دائماً في المطبوعات العامة - إلا أن نطقهما مختلف؛ إذ تنطق الأولى بفتح الدال، في حين تنطق الثانية بكسرها - أي الدال -، كما أن معنى كل منهما مختلف عن الأخرى.

- على مستوى المفردات:

في هذا المستوى نجد أنه ثمة عدداً من القضايا التي لم يعهدها المتعلم في لغة الأم من مثل:

1. الاشتقاق.
2. الميزان الصرفي.
3. التنثية.
4. المجرد والمزيد، والصحيح والمعتل.
5. عدم الاطراد في بعض القضايا الصرفية.

- على مستوى التراكيب:

1. العربية لا تستعمل لفظاً يربط المبتدأ بالخبر أو بين المضاف بالمضاف إليه.
2. الإعراب: أي أن لغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها، وهذا مما يساعد على دقة الفهم، إضافة إلى أن الإعراب يعطي حرية في تقديم الكلمات وتأخير، دونما تأثير على المعنى، مثلاً: ليس هناك إبهام إذا أخرنا الفاعل وقدمنا المفعول به في جملة (كتب درسه علي).

- على مستوى المعجم الدلالة:

1. ظهور الدلالات المستعملة لبعض المفردات العربية، غير المثبتة في المعاجم العربية (قضية المعنى والدلالة) (الفاغوري، 2005، ص488).
2. غزارة الألفاظ الناتجة عن الترادف وهو كثرة الألفاظ الدالة على معنى واحد أو مسمى واحد مثل الكلمات الدالة على (الصحراء، والسيف، الجمل، الأسد)، أو تلك الناتجة عن الاشتراك اللفظي نحو: عين الماء، عين الإنسان، عين المال، عين على العدو، عين عضو في مجلس الأعيان.
3. اختلاف السياق الثقافي للغة العربية، عن السياق الثقافي للغة المتعلم الأم.
4. الاستخدامات المجازية.
5. مسألة الازدواجية بين الفصحى والعامية، الفصحى التي يتعلمها داخل الصف، والعامية لغة الحديث اليومي التي يسمعا خارج الصف.

(دراسة تحليلية) للأخطاء اللغوية.

تقوم هذه الدراسة على تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلبة

* وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما نوع الأخطاء اللغوية، وما تكرارها، ونسبتها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- 2- ما مصادر الأخطاء اللغوية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب عدد الكلمات التي كتبها كل متعلم سواء أ صحيحة كانت أم خاطئة، ومن ثمّ حسبت عدد الكلمات الخطأ حيث بلغت (400) خطأ، بنسبة مقدارها (13%) من مجموع الكلمات التي كتبها وعددها (3113) كلمة.

الجدول (1): تكرارات الأخطاء اللغوية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي

الرقم	تصنيف الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب التنازلي
1	الصوتية	39	9,75%	3
2	المفردات	121	30,25%	2
3	التراكيب	219	54,75%	1
4	المعجم والدلالة	21	5,25%	4
المجموع		400		

بين لنا الجدول (1) أن أكثر الأخطاء التي وقع فيها الطلبة كانت الأخطاء التركيبية، حيث بلغ عدد الأخطاء (219) خطأ، وبنسبة مقدارها (54,75%) من مجموع الأخطاء بشكل عام، يليها أخطاء المفردات، ثم الأخطاء الصوتية، ثم أخطاء المعجم والدلالة.

الجدول (2): تكرارات الأخطاء التركيبية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي

تصنيف الخطأ	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
التراكيب	التعريف والتذكير	75	34,25%
	التذكير والتأنيث	55	25,11%
	الإفراد والتثنية والجمع	29	13,24%
	حروف المعاني: حذف أو زيادة أو إبدال	20	19,14%
	ترتيب المفردات (تركيب الجملة)	20	19,14%
	الإعراب	12	5,48%
	إسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق	8	3,65%

يبين الجدول (2) أنواع الأخطاء التركيبية مرتبة تنازلياً حسب شيوعها، وهي:

- أخطاء التعريف والتذكير، بتكرار مقداره (75)، وبنسبة مقدارها (34,25%) ومن أمثلتها: (رئيس بن علي فر من تونس / الرئيس)، (جائزة النوبل / نوبل)، (في وقت الحاضر / الوقت).

- أخطاء التذكير والتأنيث، بتكرار مقداره (55)، وبنسبة مقدارها (25,11%) ومن أمثلتها: (هذا ثورة / هذه ثورة)، (الربيع العربية / العربي)، (البلاد العربي / العربية).

- أخطاء الإفراد والتثنية والجمع، بتكرار مقداره (29)، وبنسبة مقدارها (13,24%) ومن أمثلتها: (زرت مكان كثيرة / أماكن)، (في أعوام 2010م / عام)، (الإخوان المسلم / المسلمين).

- أخطاء في حروف المعاني، بتكرار مقداره (20)، وبنسبة مقدارها (19,14%) ومن أمثلتها: (أنا مهتم الدين والثقافة العربية. / بالدين)، (هذه السلسلة للحتجاجات / من الاحتجاجات)، (انتقلت العدوى إلى الشعب من المصري / الشعب المصري).

- أخطاء ترتيب المفردات (تركيب الجملة)، بتكرار مقداره (20)، وبنسبة مقدارها (19,14%) ومن أمثلتها: (مساء في أمس / في مساء أمس)، (قبل واحد شهر / قبل شهر واحد)، (نجحت المصرية الثورة / نجحت الثورة المصرية)، (ثورات في متعدد مناطق عربية / ثورات في مناطق عربية متعددة).

- أخطاء الإعراب، بتكرار مقداره (12)، وبنسبة مقدارها (5,48%) ومن أمثلتها: (في 14 يوم / يوماً)، (منذ عام ألفان وعشرة / ألفين)، (هتف المتظاهرين / المتظاهرون).

- أخطاء في إسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق، بتكرار مقداره (8)، وبنسبة مقدارها (3,65%) ومن أمثلتها: (ماتوا الناس / مات الناس)، (ليلي اشتريت عطراً / اشتريت)، (ثم هما ذهبوا إلى السوق / ذهبوا).

وجاءت (أخطاء المفردات) في المرتبة الثانية، يبينها الجدول الآتي:

- أخطاء الإعجام، بتكرار مقداره (28)، وبنسبة مقدارها (23,14%) ومن أمثلتها: (مسائل / مشاكل أو مشكلات)، (اللغة العربية / اللغة العربية)، (مجموعة / مجموعة)، (المطاهرة / المطاهرة).

- إهمال همزة القطع، بتكرار مقداره (25)، وبنسبة مقدارها (20,66%) ومن أمثلتها: (اصبح / أصبح)، (ذهبوا إلى السوق / إلى)، (إثناء العطلة / في أثناء).

- اشتقاق صيغة غير مناسبة، بتكرار مقداره (16)، وبنسبة

(آثار الحضرة الرومانية / الحضارة)، (تنولوا العشاء/ تناولوا)، (رحلات سيحية/ سياحية)، (تحتج الإنسانية إلى تغيير/ تحتاج).

- إطالة الصائت القصير، بتكرار مقداره (8)، وبنسبة مقدارها (20,51%) ومن أمثلتها: (البالد/ البلد)، (أثناء العوطة/ العطلة)، (ثلاث سنوات/ ثلاث). وأقل الأخطاء كانت أخطاء (المعجم والدلالة)، التي يبينها الجدول الآتي:

الجدول (5): تكرارات أخطاء المعجم والدلالة، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي:

النسبة المئوية	التكرار	نوع الخطأ	تصنيف الخطأ
52,38%	11	استعمال كلمة بدلاً من أخرى تناسب السياق	المعجم والدلالة
38,10%	8	حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق	
9,52%	2	زيادة كلمة لا يقتضيها السياق	

- استعمال كلمة بدلاً من أخرى تناسب السياق، بتكرار مقداره (11)، وبنسبة مقدارها (52,38%) ومن أمثلتها: (انتشرت المظاهرات على نطاق واسع وصغير/ كبير)، (تبدأ المظاهرة بعد عيادة يوم الجمعة / صلاة)، (أدخل إصلاحات لتهدئة القوم المغربي / الشعب).

- حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، بتكرار مقداره (8)، وبنسبة مقدارها (38,10%) ومن أمثلتها:

(كانت الثورة الديمقراطية/ كانت الثورة من أجل الديمقراطية)، (يعارض مرة بعد إلى الآن / يعارض مرة بعد مرة إلى الآن)، (زين العابدين تعديلاً لحكومته / زين العابدين يجري تعديلاً لحكومته).

- زيادة كلمة لا يقتضيها السياق، بتكرار مقداره (2)، وبنسبة مقدارها (9,52%) ومن أمثلتها: (ثم زاروا ذهبوا الأهرام/ ثم زاروا الأهرام)، (هذه الرحلة الذي من عمان إلى القاهرة / هذه الرحلة من عمان إلى القاهرة).

مصادر الأخطاء:

أشرنا من قبل إلى أن منهج تحليل الأخطاء يختلف عن منهج التحليل التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة (اللغة الأم للمتعلم، اللغة الهدف، استراتيجيات المتعلم ومراحل تطوره في التعلم اللغوي، وبيئة

مقدارها (13,22%) ومن أمثلتها: (أجبرت بن علي على الإقالة / الاستقالة)، (ثم ذهبوا لزيارة الأهرام / لزيارة)، (الربيع العربي موجة غير سابقة من الحركات الاجتماعية / مسبوقه).

- خطأ في رسم الحرف، بتكرار مقداره (9)، وبنسبة مقدارها (7,44%) ومن أمثلتها: (خالد خب المدينة / حب)، (انتضرت الشخص / انتظرت)، (السياسة تعيرت / تغيرت).

- خطأ في كتابة الهمزة، بتكرار مقداره (5)، وبنسبة مقدارها (4,95%) ومن أمثلتها: (شرينا الشاي مع أصدقاءنا/ أصدقائنا)، (عمل على تهدئة الأوضاع / تهدئة)، (شيء/ شيء).

الجدول (3): تكرارات أخطاء المفردات، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي

النسبة المئوية	التكرار	نوع الخطأ	تصنيف الخطأ
23,14%	28	الإعجام	المفردات
20,66%	25	إهمال همزة القطع	
19%	23	حذف حرف صامت أو زيادته	
13,22%	16	اشتقاق صيغة غير مناسبة	
7,44%	9	خطأ في رسم الحرف	
4,95%	6	خطأ في كتابة الهمزة	
4,13%	5	التأثر بالعامية	
2,47%	3	خطأ في استخدام الضمير	
2,47%	3	خطأ في جمع التكسير	
2,47%	3	الخلط بين التاء والهاء	

وفي المرتبة الثالثة جاءت (الأخطاء الصوتية)، وهي:

الجدول (4): تكرارات الأخطاء الصوتية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي

النسبة المئوية	التكرار	نوع الخطأ	تصنيف الخطأ
41,03%	16	إبدال صوت بصوت آخر	الأصوات
38,46%	15	تقصير الصائت الطويل	
20,51%	8	إطالة الصائت القصير	

- إبدال صوت بصوت آخر، بتكرار مقداره (16)، وبنسبة مقدارها (41,03%) ومن أمثلتها: (سقت الحكم / سقط)، (أداب / عذاب)، (الندام / النظام)، (صورية / سورية).

- تقصير الصائت الطويل، بتكرار مقداره (15)، وبنسبة مقدارها (38,46%) ومن أمثلتها:

السياقات المكتوبة، مثل:

- في الدولتان/ في الدولتين. يستطيعون أن ينجحوا الثورة/ يستطيعون أن يُنجحُوا الثورة.

ظاهرة الإعراب في العربية، مثل:

- اصبح/ أصبح. سئال/ سؤال هدؤ/ هدوء.

ظاهرة الهمزة في العربية، مثل:

- الطيارة/ الطائرة. نص/ نصف. ليش/ لماذا.

الازدواجية بين العربية والفصحى، مثل:

وما ينبغي أن نؤكد عليه حقيقة هو أنه ليس من اليسير الوصول إلى مصدر الخطأ بدرجة تقترب من اليقين، فمثلاً: الأخطاء التي أشرنا إليها (ندام، وتالب، وأذاب) صحيح أنها قد تفسر بأنها ناتجة عن تأثير اللغة الأم، إلا أنها قد تفسر أيضاً بأنها ناتجة عن اتساع المدرج الصوتي للغة العربية وتميزها بأصوات غير موجودة في لغة المتعلم الأم (تأثير اللغة الهدف).

وكذلك (شرطات/ شهورن/ مياة/ وجة/ إين/ لم يدعو إلخ.). فهذه الأخطاء وغيرها مما يعزى إلى نظام قواعد اللغة العربية، قد يتسبب المتعلم نفسه في إنتاجها؛ بسبب (المعرفة الجزئية) باللغة، فتعلم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما يجري على فترات زمنية. إضافة إلى أن بعض المتعلمين يبالغون في تعميم قاعدة ما؛ تخفيفاً للعبء عن أنفسهم، وأحياناً تكون بيئة التعلم هي السبب، كعدم تغطية المنهاج لبعض الموضوعات المهمة أو تقديم المعلم لبعض المعلومات الخاطئة.

التعلم) ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي (التخل) عن اللغة الأم.

ومن الأخطاء التي تعزى إلى اللغة الأم، قول بعض المتعلمين مثلاً:

- معارده/ تالب/ وأذاب. بدلاً من معارضة وطالب وعذاب. فتعزى إلى عدم وجود أصوات (ض، ط، ع) في لغة المتعلم الأم.

- استرحا/ استراحة. (تأثر المتعلم بالتوزيع الصوتي لنظام لغته الأم). (يقصد بالتوزيع).

- نجحت المصرية الثورة/ نجحت الثورة المصرية. (طريقة اللغة الأم في ترتيب المفردات داخل الجملة).

أما الأخطاء التي تعزى إلى تدخل أنظمة اللغة الهدف (العربية) فكثيرة، منها مثلاً:

- خرش/ جرش. ذهن/ ذهب. مسكلة/ مشكلة.

تشابه كثير من أصوات العربية كتابة، مثل:

- قالو/ قالوا. اساحات/ الساحات. هاذا/ هذا.

وجود أصوات في العربية تكتب ولا تنطق وأخرى تنطق ولا تكتب، مثل:

- شرطات/ شرطة. شهورن/ أشهر. صورتأ/ صورة. هواء/ هواء.

عدم الاطراد في بعض قواعد العربية، مثل:

- حكمة/ حكومة. عوظلة/ عطلة. الأساد/ الأسد.

التعاون/ التعاون.

وجود الصوائت الطويلة والقصيرة وما تمثله من مشكلة في

هذه (فص) من الرحلة إلى مصر التي ذهبوا إليها
وأفتم في عطلة منتصف العام. كان المطار
مزدحم بسبب أكل (المعائن) والدراسات عندهم
عطلة. (مالد) انشئت من صرق الكعيرة مديدة
وهدية للفتة (في ركب) الطائرة ساعة (لوص) و
في العصر في المطار دليل التقاهم ويعطونهم
البرئاهج الرملة فلاك. ثم هم ذهبوا إلى فندق

الثورات العربية: تونس ومصر

أندريه - 3 ما

'الثورات (العربية) العربية' التحول السياسي منذ عام (ألمانيا) وعشرة (2010)

في (بلاد العرب). مثل تونس ومصر وليبيا واليمن. على وجه الخصوص، الحركة السياسية من الدكتاتورية إلى الديمقراطية بتعاون الناس.

حالت الثورات العربية من الثورة التونسية، وبدأت هذه ثورة من (الناس) ولقد أسماها محمد البوعزيزي. كان بائع (الخضروات) و(الفواكه) في (شارع).

أمكن انتحار بحريق من أجل اضطهاد (المسؤولين) من ذلك الوقت (الناس) تمطوا ضد (الحكومة) دكتاتورية.

صارت (الرئيس) الجمهورية إلى السعودية و إصلاح النظام السياسي. كان العنصر الحاسم (التعاون) بين (الأخوة مسلم) و (علمانية) الدول العربية المتضررة من كذا المدن. للتعاون

بالتأكيد، سار خطوة أخرى إلى الأمام إلى الديمقراطية. بينما، الوضع في مصر يختلف عن تونس.

فرار الرئيس من مصر (للاثورة) الناس. وبعد أخذ (الأخوة مسلم) الحكومة. لكن لم يتعاونوا مع العلمانيين. وتم أخذ (مزايا لأنفسهم) للناس. هكذا النظام العسكري قبل دور الرقابة ثانية.

في الحقيقة و في الأصل (وجاء لهذا مشاكل) من الاستعمار الدول الغربية. استغرق جيش قوي العرش الشاعرة محافظ بعد فترة الاستعمار. كذلك عانى الناس الكوريين من الدكتاتورية العسكرية.

NADIA MAITA

للوضع	اليوم	التاريخ
للربيع العربي		
بداية الربيع العربي في تونس		
عندما أحرق نفسه بو عزيزي		
بعد ذلك المظاهرات الشعبية		
قلبت نظام الحكم وهرب		
رئيس الجمهورية التونسية زين		
العابدين بن علي وزوجته ليلى		
و انتقلت العدوى للشعب المصري		
وفي ٢٥ يناير ٢٠١١ قدم رئيس		
مصر مبارك إستقالته		
الصبح في مصر مجلس عسكري		
مكون من كبار ضباط الجيش		
المجلس العسكري الإنقالي في مصر		
عمل على تهدئة الأوضاع في مصر و		
عمل إنتخابات شرعية		

الهوامش

(2) الفرق الألفوني: هو مجموع الصور النطقية المختلفة للصوت المعين دون تغيير في المعنى نحو: ديمقراطية/ ديمقراطية. السراط / الصراط. سيطر / صيطر. ترفيق اللام وتفخيمها في لفظ الجلالة بسم الله / الله أكبر.

(1) العادات النطقية: كأن تنطق الثاء تاءً أو سيناً على نحو: المستوى الثالث أو السالس، أو أن تنطق القاف غيناً نحو: راقى / راغي.

المصادر والمراجع

طعيمة، رشدي (1989)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الأيسيسكو.

العصيلي، عبد العزيز (2002)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الفاعوري، عوني، وخالد أبو عمشة (2005)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية أنموذجاً، مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مج32، ع3.

مصطفى، إبراهيم، (1951)، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة.

مصطفى، ناصف ومصطفى أحمد سليمان (1988) تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية (كتاب المعلم) جامعة الملك سعود: الرياض.

ياقوت، أحمد سليمان (2002)، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية مع مدخل لدراسة علم اللغة، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

أمين، عثمان (1965)، فلسفة اللغة العربية، الدار المصرية للتأليف، القاهرة.

البدراوي، زهران (2008)، في علم اللغة التقابلي: دراسة نظرية، دار الآفاق العربية، القاهرة.

ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية.

خليل، إبراهيم (2007)، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الراجحي، عبده (1992)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

زيادة، معن (1987)، معالم على طريق تحديث الفكر العربي، عالم المعرفة، ع 115، الكويت.

شحدة، فارح (2008)، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل: عمان.

The Impact of the Mother Tongue in Learning a Second Language: Arabic for Speakers of Other Languages As Model

*Mohammad Al-Qudah, Fatimah Omar**

ABSTRACT

The learner begins to learn the target language while he/she has a complete linguistic system for his/ her native language. The native language system usually is the only linguistic system that he/she has, and his/ her general frame that accommodates the new linguistic system; therefore, the mother tongue interferes significantly on some levels: the sound, vocabularies, structures, and significance.

To study the influence of the mother tongue in every level of language does not mean to separate them; because we realize that language is a complete system which consists of partial systems: vocal, morphological, syntactic and semantic, moreover, every defect in any of them is followed by a defect in the rest of the systems.

Considering the previous aspects while learning the target language carries a picture of the process of learning the language which is sometimes blended or controlled by what might be called an (illusion) its source basically is the system of the mother tongue. In addition, the realization of the mother tongue impact in learning the target language comes from understanding the issue of the learner's connect between the two languages.

Keywords: Mother Tongue – Linguistic Overlap, The Target Language, Error Analysis, Applied Linguistics.

* Language Center, The University of Jordan. Received on 9/9/2014 and Accepted for Publication on 20/10/2014.