الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عباس لغرور خنشلة

- كلية الآداب واللغات
- قسم اللغة والأدب العربي
- تخصص: لسانيات عامة

تأثير لغة المنشأ (العربية) في تعلم اللغة الثانية (الفرنسية)

-السنة الخامسة إبتدائي "أنموذجا"-

بحث مقدم لقسم اللغة والأدب العربي لاستكمال مواد شهادة ماستر 2

إعداد الطالبـــة:

عفاف خليفي

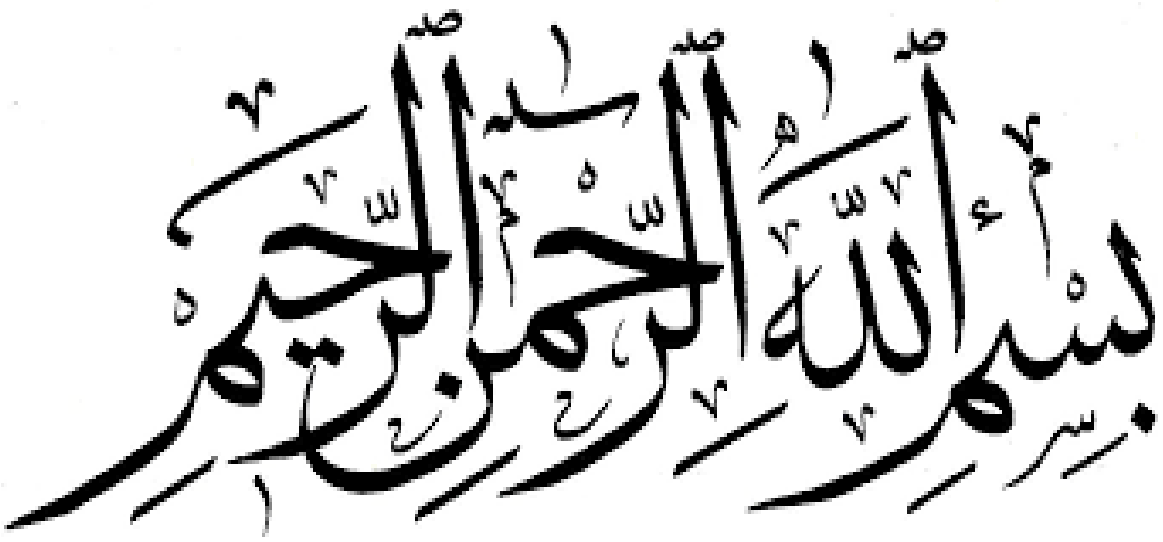
إشراف الأستاذة:

عالية قري

لجنـــــة المناقشـــة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
عادل زواقري	أستاذ محاضر ب	جامعة عباس لغرور	رئيسا
عالية قري	أستاذ محاضر أ	جامعة عباس لغرور	مشرفا و مقررا
إلياس بوشمال	أستاذ مساعد أ	جامعة عباس لغرور	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مقدمة:

لكل فئة مجتمعية هويتها و منشؤها الخاص الذي يميزها و يجعلها تختلف عن الفئة الأخرى و لعل أهم ما يحقق هذا التميز هو الاختلاف اللغوي الذي يعد ركيزة الهوية وسندها. و لكل فرد نظام لغوي قائم بذاته يستقيه من لغته التي تربى في كنفها، في إطار مجتمع لغوي له كل الحصانة في إرساء قواعد لغته الأولى (الأم)، التي يكتسبها طواعية عبر مراحل عمرية متتابعة و تكون مخزنة في الذهن الجمعي، و هذا التمركز هو الذي يقف عائقا عند تعلم لغة ثانية؛ لأن الذهن يقيس – لا إراديا – النظام الجديد بقواعد النظام القار فيه (المكتسب) ما يجعل المتعلم يقع في كثير من الأخطاء أو التداخلات على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية).

و هذا التداخل هو ما ستحاول هذه الدراسة البحث فيه، من خلال الوقوف على تأثير اللغة العربية في تعلم اللغة الفرنسية بوصفها اللغة الثانية في الجزائر وثاني لغة يبدأ بها المتعلم في المدرسة.

و تم اختيار المرحلة الابتدائية نموذجا للدراسة لأنها أكثر المراحل عرضة لهذا التأثير وجاء موضوع البحث موسوما ب "تأثير لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"، و للإجابة عن مدى التداخل بين المستويين أو النظامين، تم وضع الإشكالية التالية:

ما مدى تأثير لغة الاكتساب على لغة التعلم؟.

لتنبثق من هذه الإشكالية مجموعة من الإشكالات، ستحاول الدراسة الإجابة عنها:

1-ماهي تأثيرات اللغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية في مختلف المستويات اللغوية (الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية)؟ وهل تعد اللغة المنشأ عائقا في تعلم اللغة الثانية؟

2-ماهي الطرائق المستعملة في تعلم اللغة الأم؟ وما دور اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية؟

3-ماهي أهم التداخلات بين اللغة العربية (لغة المنشأ) و اللغة الفرنسية (اللغة الثانية)؟

و قد كان الهدف من الدراسة هو محاولة الكشف عن مدى تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية، و الوقوف على طبيعة التداخلات بينهما و طبيعة الأخطاء، التي يقع فيها المتعلم في مختلف المستويات اللغوية.

و للإجابة عن الأسئلة الفرعية تم وضع الفرضيات التالية:

- ✓ تؤثر لغة المنشأ في اللغة الثانية بشكل واضح في الجانب الصوتي و النحوي والجانب الصرفي.
- ✓ يظهر تأثير لغة المنشأ في الجانب الصوتي في إعطاء صفة للحروف غير صفتها (تفخيمها و ترقيقها)، و استبدال أصوات بأصوات أخرى.
- ✓ تساعد لغة المنشأ في تحسين أداء و فهم اللغة الثانية لدى المتعلمين.
- ✓ عدم التزام المتعلمين بالتحدث بلغة واحدة أدى إلى ضعف التلاميذ في الأداء.
- ✓ تعود المتعلم على اللغة العربية هو السبب في الوقوع في الأخطاء، و بالتالي للغة المنشأ تأثير كبير على لغة المتعلم.

و في حدود مطالعتي المتواضعة وجدت دراسات سابقة تحدثت عن موضوع هذا البحث، و ممن تحدث في هذا المجال مقال لمنى العجرمي، هالة حسني بيدس، بعنوان "تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الأوروبيين في مركز اللغات" الجامعة الأردنية، سنة 2015.

وقفتا فيه على الأخطاء التي يقع فيها الطالب الكوري (الأخطاء الصوتية والكتابية) في اللغة العربية، ومدى تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في مستوى متقدم، وقد أُجريت الدراسة على طلبة جامعيين، ولم يتوسعا فيها بل وقفتا عند حد المستويات فقط.

كذلك مقال لمحمد عابد القضاة وفاطمة محمد العمري بعنوان "أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا سنة 2015.وقد تناولا فيه التداخل بكل مستوياته دون التعمق في تفاصيل اللغتين بطرح سؤالين فقط في الدراسة الميدانية.

فحاولت أن أُلم بالموضوع ولو بقليل بالاستفادة من هذه الدراسات مع محاولة التوسع في الموضوع.

ولقد اعتمدت في هذا البحث على المنهج التقابلي لأننا إزاء مقابلة بين لغتين مختلفتين: العربية بمستوييها (الأدنى والأعلى) والفرنسية، وكذلك المنهج الوصفي التحليلي المدعم بالمنهج الإحصائي الذي يسمح لنا باكتشاف الميدان ووصفه وتحليله وملاحظة ما يكون في أرض الواقع..كما تطرقت إلى تحليل النتائج المتوصل إليها بواسطة الاستبيان الذي وضح لنا الغموض الموجود في الموضوع، وذلك بإظهار كيفية تأثير لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية.

وللإلمام بالموضوع تم تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول؛ جاء الفصل الأول معنونا بـ:"أساسيات اكتساب لغة المنشأ"، وتضمن مجموعة من المفاهيم والمصطلحات وآراء حول اكتساب اللغةعند القدامى، ومراحل اكتساب اللغة عند الطفل، كذلك نظريات اكتساب اللغة الأم.

أما الفصل الثاني الموسوم بـ: "اللغة الثانية وطرائق تعليمها وتعلمها"، فوقفت فيه على عناصر تخص اللغة الثانية، تمثلت في طرائق تعليم اللغة الثانية ونظريات تعلم اللغة الثانية وكذلك التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

وكان الفصل الثالث تطبيقيا ميدانيا شمل مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى عينات معلمي السنة الخامسة، للوقوف على توضيح الأخطاء المؤثرة والشائعة في اللغة الثانية بسبب لغة المنشأ.

و أختتم البحث بخاتمة ضمت أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع التي أفادت البحث وأثرته نذكر منها:كتاب"أسس تعلم اللغة وتعليمها "لدوجلاس براون، و"اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها" لنايف خرما وعلي الحجاج، وكتاب "البيان والتبيين" للجاحظ، وكتاب "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية" لعبد الرحمن الحاج صالح، وكتاب "اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري" حفيظة تازروتي.وغيرها من المراجع المهمة في المجال.

وفي الأخير لا يفوتني أن أقول الحمد لله على إتمام هذا البحث، و أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتي الفاضلة "عالية قري"، التي كانت لي عونا ومعينا ومرشدا وخير سند رغم ظروفها، ووقفت على مراحل العمل موجهة ومقومة وناقدة، أدامها الله ونفعنا بعلمها.

كما أشكر أسرة كلية الآداب واللغات التي احتضنتنا كل هذه السنوات، وأساتذتها كل باسمه. كما أشكر لجنة المناقشة التي ستسهر على تقييم هذا البحث والتي لطالما كانوا لنا سندا طيلة أيام الدراسة فأرجو من الله عزوجل أن يجعل كل ماقدموه لنا في ميزان حسناتهم وحسنات والديهم، كما لا أنسى مدير ابتدائية محبوبي زروال والمعلمين، وأخص بالذكر معلمة اللغة الفرنسية التي ساعدتني فترة وجودي بالمؤسسة.

وما عساي إلا أن أقول أن هذا البحث ما هو إلا عرض موجز لما يتضمنه الموضوع و نرجو من الله سبحانه جل علاه أن يكون التوفيق في عرضه.

الفصل الأول:

أساسيات اكتساب لغة المنشأ.

تمهيد

يبدأ الإنتاج اللغوي لدى الطفل منذ صغره، وذلك بمروره بعدة مراحل، وعندما تتطور عملية النطق لديه فإنه يبدأ بتنشئة نفسه، وذلك من خلال المحيطين به فهو يكتسب كل ما يسمعه ويؤسس لنفسه نظاما لغويًا بلغته الأولى التي تربى عليها، وفي هذا الفصل سنورد مراحل اكتسابه لهذه اللغة وطرق الاكتساب ونظرياته.

1- مفهوم اللغة:

حاول الكثير من العلماء في عهود قديمة وحديثة تقديم تعريفات عدة للغة؛ فكلٌ يراها حسب منظوره.

- **اللغة لغة:**

عرفها **الزمخشري** في كتابه أساس البلاغة "لَغْوٌ:لَغَا فلان لَغْوٌ، يَلْغُو وتكلَم باللّغْو واللّغَا. وتقول زَاغَ عن الصواب وصَغَا واللّغَا، ولَغْوتُ بكذا: لفظت به وتَكَلّمْتُ، وتقول لُغَة العرب أفصح اللغات وبلاغتها أتم البلاغات"[1].

وهي عند **الفيومي** مأخوذة من "لَغَا: الشيء (يَلْغُوا) (لَغْوًا) ولَغَا به أي تكلم به، و لَغَى بالأمر يَلْغَى، من باب تعب لهج به ويقال اشتقاق اللغة من ذلك و حذفت اللام وعوض عنها الهاء وأصلها(لُغْوَةٌ) مثل غُرْفَةٌ، وسمعت لغاتهم أي اختلاف كلامهم"[2].

فاللغة عند اللغويين العرب هي الإفصاح والتلفظ بكل ما يختلج في النفس بالكلام بدلا من الإشارات.

1- الزمخشري: أساس البلاغة. تح: محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية. لبنان.(دط). 1998. ج2. مادة "لغو". ص 172.

2- الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. تح: عبد العظيم المنشاوي. دار المعارف. القاهرة. ط 2. (دت) ص 555.

- **اللغة اصطلاحا:**

لقد تعددت النظرة الاصطلاحية للغة بتعدد زوايا النظر إلى وظائفها فقد عرفها حاتم صالح الضامن بالنظر إلى وظيفتها التبليغية بقوله: "اللغة نظام من الإشارات " Système de signes" التي تشير للمقصود بنية التبليغ و التخاطب والتواصل"[1].

فحاتم الضامن يرى أنها تؤدي عدة وظائف، وظيفة تبليغية وتخاطبية قصد التعبير عن الغرض، و قصد إزالة الغموض والإبهام.

كما نجد رأيا مناقضا للتعريف السابق، إذ يعرفها فريق على أساس نفسي فهي عندهم: "استعمال رموز صوتية منظمة للتعبير عن الأفكار ونقلها من شخص إلى آخر"[2].

فهذا الرأي يجعل اللغة تدور في بوتقة واحدة ألا وهي التعبير عن الأفكار فقط بعيدا عن كل المشاعر الأخرى التي تنبع من الفرد.

وهناك فريق آخر، وهم علماء الفلسفة والمنطق نظروا إليها بوصف وظائفها، يقول الأستاذ **جونز** اللغة ثلاثة وظائف:[3]

- كونها وسيلة للتوصيل.
- كونها مساعدا آليا للتفكير.
- كونها أداة للتسجيل والرجوع.

} فهذا التعريف يلخص أهم الوظائف اللُغوية.

1- حاتم الضامن: علم اللغة. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة بغداد.(د ط).(دت). ص129.

2- محمد رياض كريم: المقتضب في لهجات العرب. التركي- للكمبيوتر و طباعة الأونيست- طنطا. ط1. 1996. ص 53.

3- المرجع نفسه. ص 53.

2- مفهوم لُغة المنشأ:

المنشأ لغة من " نَشَأَ، يَنْشَأُ، نَشْأً ونَشَاءً (رَبَا وشَبّ) ونَشَأْتُ فِي بَنِي فُلَانْ ومَنْشَئِي فيهم، نَشَأَ ونُشُوءًا، شَبَبْتُ فيهم، ونَشَأَتِ(السحابة) نَشَئًا ونُشُوءًا أي(ارتفعت) وبدت وذلك في أول ما تبدأ"[1].

فالمنشأ هنا هو المكان الذي تربى فيه شخص واعتاد عليه وألف لهجته ولغته وسار عليها، وفي هذا الصدد نجد **الجاحظ** في كتابه " البيان والتبيين " عندما كان يتحدث عن اللثغة في باب:"ذكر الحروف التي تدخلها اللثغة" أسهب في هذا الباب بالحديث عن مشكلة اللثغة وبعض أمراض اللسان عند بعض الناس، ومن خلال عرضه لهذه القضية تحدث عن تعلم الأجانب والعرب لأصوات اللغة الثانية في قوله:" ومتى ترك شمائله على حالها، ولسانه على سجيته: كان مقصورا بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه"[2].

فهو هنا بين لنا تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية، حيث أن المتعلم ينقل عاداته اللغوية من لغته إلى اللغة الثانية التي يستعملها، ويقول في هذا الصدد:" ألا ترى السندي إذا جلب كبيرا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليا تميم وفي سفلى قيس، وبين عجز هوزان، خمسين عاما. وكذلك النبطي القح خلاف المغلاق الذي ينشأ في بلاد النبط لأن النبطي القح يجعل الزاي سينا، فإذا أراد أن يقول: زورق قال: سورق، و يجعل العين همزة فإذا أراد أن يقول مشمعل، قال: مشمئل"[3].

1- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس. تح: نواف الجراح. دار الأبحاث للترجمة والنشر والتوزيع. تلمسان. الجزائر. ط1. 2011. ص 177.

2- الجاحظ: البيان والتبيين.دار الكتب العلمية. لبنان. ط1. 1998. ج1. ص 57.

3- المرجع نفسه. ص 57.

كذلك تحدث **ابن خلدون** عن هذه المسالة عندما تكلم عن الأعاجم فيقوله:"فاعلم أن أولئك القوم الذين نسمع عنهم إنما كانوا عجما في نسبهم فقط.أما المربى والنشأة فكانت بين أهل هذه الملكة من العرب ومن تعلمها منهم"[1].

وهنا وجب علينا أن نفرق بين مصطلحين هامين جدا وهم لغة المنشأ واللغة الأم حيث وقع اختلاف بين الباحثين في التفريق بين اللغة الأم ولغة المنشأ فهناك من يري بأنهما سيان.

مثل ما قاله **أحمد طعيمة ومحمد سيد مناع:** " بأنها أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه و بين المحيطين به"[2].

ولكن هناك من يرى بأن اللغة الأم هي اللغة الرسمية كما قال صالح بلعيد: " سميت اللغة الأم باللغة الأصلية، أو قد تكون الرسمية التي وقع الإجماع عليها و نص عليها الدستور"[3].

والمتفق عليه إجمالا أن لغة المنشأ هي اللغة التي يكتسبها الطفل و يسمعها من محيطه العام وتشمل لغة أهل الدار والتلفاز، بينما اللغة الأم هي لغة الهوية، فمثلا نجد شخص جزائري الأصل يعيش في فرنسا فهنا نقول أن لغة المنشأ هي الفرنسية بما أنه ساكن في فرنسا لكن لغته الأم هي حتما ستبقى اللغة العربية والتي هي لغة هويته.

1- ابن خلدون: مقدمة. الشرح: وائل حافظ خلف. دار الكتب العلمية. لبنان. ط1. 2013. ص 863.

2- رشدي أحمد طعيمة: محمد السيد مناع. تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب – دار الفكر. القاهرة. ط1. 2000. ص 33.

3- صالح بلعيد: علم اللغة النفسي. دار هومة. الجزائر. ط2. 2011. ص 35.

3- اللغة الثانية:

ذكر **صالح بلعيد** بأنها: " اللغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللغة الثانية أن تكون رسمية؛ حيث تأتى عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع وقد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب اللغوي، الذي يلحق بالمتعلم وبالبيئة أو البلد الذي يتبنى تلك اللغات"[1].

وعليه فاللغة الثانية هي اللغة الأجنبية التي تضاف إلى رصيد المتعلم بفعل التعلم والمران من خلال تلقيها من المعلمين في المدارس.

4- تعريف الاكتساب والتعلم:

أ- الاكتساب:

يعرف **ستيفن كراشن**"**Stephen Krashen**" الاكتساب بأنه "انغماسا وانغمارا (immersion) في اللغة الهدف مثل الأطفال عند تعلمهم اللغة الأولى دون انتباه"[2] فالاكتساب عند **كراشن** هو اكتساب اللغة لظروف طبيعية مثل الاتصال الطبيعي بين العائلة أو الحياة الطبيعية ويكون الاكتساب غير مقصود إذ يتم تلقائيا وعفويا بدون إرادة مزمعة من الفرد.

ب- التعلم:

يقول **كراشن** أن: "التعلم يتم عن طريق الوعي والشعور والانتباه لشكل اللغة وتصحيح أخطائها"، ويذهب قائلا: "للكبار نظامان مستقلان لتنمية قدرتهم اللغوية في اللغة الهدف (الثانية) هما الاكتساب اللاشعوري للغة والتعلم الواعي لها ويعتبر اكتساب أكثر أهمية"[3]، ومن

1- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة. الجزائر. ط5. 2009. ص 65.

2- يس محمد يس وحسن محمد دوكة: إشكالية قواعد ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية. جامعة إفريقيا العالمية. السودان. ع6. 2008. ص95.

3- المرجع نفسه. ص 95.

هذا المنطلق نقول أن التعلم يتم بصفة صريحة وواعية ويكون في الأجواء الأكاديمية كالمدارس والجامعات.

ومما سبق فإن **كراشن** يعتبر أن الاكتساب عملية أكثر أهمية لأن اللغة التي تكتسب طبيعيا هي الوحيدة القادرة على خلق التواصل.

5- آراء حول اكتساب اللغة:

أ- رأي ابن فارس (ت 395 هـ):

إن اللغة لا تولد مع الإنسان وإنما يولد الإنسان مستعدا لتعلمها، فيقول ابن فارس في باب القول في مأخذ اللغة: "تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن"[1].**فابن فارس** في هذا النص يشير إلى طريقتين لاكتساب اللغة:

- **السماع العفوي**:نعني به:"عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد، وذلك بفضل استعداده الفطري"[2]، فالسماع مهارة تجعل الفرد ينمي حصيلته اللغوية.
- **التلقين:** يعد التلقين النهج الثاني الذي تكلم عنه **ابن فارس** في اكتساب اللغة ويظهر أن الغرض منه التعلم وصقل الموهبة، فهو اكتساب طارئ على العربي ولم يلجأ إليه إلا عندما فسدت لغة العرب بمخالطتهم الأعاجم.[3]

1- أحمد بن فارس الصاحبي: في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها.المكتبة السلفية. القاهرة.(دط). 1910. ص30.

2- يحيى علاق: أهمية السماع في اكتساب اللغة وتعلمها قبل التمدرس. قسم اللغة العربية وآدابها. قاصدي مرباح ورقلة. (ماجستير تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها). 2010-2011. ص 38.

3- المرجع نفسه. ص 39.

وقد تكلم **ابن خلدون** في كتابه عن سبب الفساد فيقوله: "وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد اللسان العربي"[1] والتلقين عند العرب كان مشافهة وحضورا.

ب- رأي ابن خلدون:

تناول **ابن خلدون** قضية اللغة، حيث يرى أن اللغة ملكة طبيعية، وأن"اللغات لما كانت ملكات كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات"[2]، يعني أن اللغة عبارة عن صفة بشرية يكتسبها الإنسان فطريا، كما أن"حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه"[3]، **فابن خلدون** من خلال هذا المنطلق يميز بين نوعين من عملية الاكتساب اللغوي:

- الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة وسماع لغتها[4]:فالأمر الذي يدعو الطفل إلى طلاقة لسانه في اكتسابه للغة هو الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي ونضرب مثلا على اكتساب اللغة الفرنسية:

1- عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة. ص 853.

2- المرجع نفسه. ص 858.

3- المرجع نفسه. ص 860.

4- يحي علاق: أهمية السماع في اكتساب اللغة وتعلمها قبل التمدرس. ص43.

مثلا في الجزائر نجد المناطق الساحلية أكثر المناطق تعلمًا و استعمالً اللغة الثانية وهذا بفعل الانفتاح والانغماس* وسط هذه اللغة؛ لأن اللغة الفرنسية شائعة عندهم بكثرة. وقد أورد **عبد الرحمن الحاج صالح** مثالا عن الطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول و كيف يمنعونهم من السماع والتحدث بغير اللغة التي يتلقون بها دروسهم وقد نجحت هذه الفكرة. و هذه هي الطريقة المباشرة التي لا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (اللغة الأم) وبالتالي فالترجمة منبوذة (حتى ترسخ الملكة) وتقدم المشافهة على الكتابة، واتصفت هذه النزعة التعليمية بالتركيز أيضا على تعليم المفردات وبالتالي على ما يسمى بمحاور الاهتمام[1].

- الاكتساب والتعلم بواسطة الحفظ والمران[2]:

ابن خلدون هنا يتحدث عن فعل الاكتساب بالتعود والتكرار، مثل حفظ القرآن الكريم والأشعار،أو تعلم لغة ثانية من خلال حفظ قواعدها والتمرن عليها.

6- مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

يشير اكتساب اللغة عند الطفل إلى أنه بدأ يتكون ويتطور من مرحلة إلى أخرى بفعل التواصل والاحتكاك، وذلك من خلال الأصوات التي يتلقاها من أسرته وبيئته، ويمكن تلخيص مراحل اكتساب اللغة في ما يلي:

* **الانغماس:** وضعه عبد الرحمن الحاج صالح ليدل على البيئة الطبيعية التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها و أن ينغمس في بحر أصواتها،...لمدة كافية، لتظهر فيه هذه الملكة.عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.موفم للنشر. الجزائر. 2012. ج1. ص 193.

1- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات اللغوية. ص 193.

2- يحي علاق: أهمية السماع في اكتساب اللغة وتعليمها قبل التمدرس. ص 44.

- أولا: مرحلة ما قبل اللغة:

كما تعرف بمرحلة ما قبل الكلام أو مرحلة اكتساب الأصوات، وهي عبارة عن مرحلة تمهيدية تشتمل على عدد من مراحل اكتساب الأصوات؛ منها مرحلتان أساسيتان وهما:مرحلة الصراخ و مرحلة المناغاة و مراحل أخرى مكملة.

➢ مرحلة الصراخ: Vocalizing Stage

يعد الصراخ والبكاء أول سلوك يتفوه به الطفل عند ولادته، "وهذه الصرخة هي دلالة قاطعة على أن الطفل بدأ يتنفس، فعندما يمر الهواء في الجهاز التنفسي يكاد يحدث صوتا يشبه إلى حد ما "أه" "أي""[1]، فهذا الصوت له أهمية كبيرة في تدريب الجهاز الصوتي و النطقي عند الطفل، ويساعده فيما بعد على الممارسة الفعلية للكلام والاتصال مع الآخرين؛ "ومن ثمة فان الوظيفة الأساسية للصراخ في بداية الأمر تكون عضوية محض، ثم بعد ذلك تأخذ بعدا آخر عندما يصيح تدل على حالات الطفل الانفعالية،... ولقد أثبتت بعض الدراسات أن الصراخ في الأشهر الأربعة الأولى تكون له علاقة مباشرة بحالات الانزعاج المتعلقة بالجانب العضوي ليس إلا"[2]، ووظيفته هنا تكمن في الوظيفة التعبيرية عن شعور معين. وهناك من يقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين:

- ❖ **الأولى:**مرحلة الصراخ، فالطفل هنا يصرخ دون أي سبب.
- ❖ **الثانية:** المرحلة الانفعالية وهي المرحلة التي يعبر فيها الطفل عن انفعالاته (جوع، عطش، الم...).

1- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ط2. 2009. ص 106.

2- المرجع نفسه. ص 106.

كما أن الأصوات في هذه المرحلة نجدها مشتركة بين الأطفال بغض النظر عن اختلاف لغاتهم الأم وبيئاتهم، بل إننا نجد الأطفال الصم ينتجون أصواتا كما ينتجها السوي، لكنهم يتوقفون في هذه المرحلة لا يتعدونها إلى مرحل المناغاة[1].

وهكذا يمكن القول أن الصراخ هو أول صوت لا إرادي ينتجه الطفل بعد الولادة مباشرة، ومن هنا تبدأ حياته و تجربته مع الوسط الخارجي من خلال تكرير جهازه النطقي لصوت الصراخ الذي سيتعود عليه لأشهر عديدة، حتى ينتقل إلى مرحلة أخرى أكثر درجة وتطور من هذه المرحلة ألا وهي مرحلة المناغاة.

- **مرحلة المناغاة: Babbling Stage**

بعدما تمضي الأشهر الأولى من ولادة الطفل يتغير الصوت الذي كان يصدره من مرحلة الصراخ إلى مرحلة المناغاة، والمناغاة هي عبارة عن صوت يقوم به الطفل محاولا التكلم والنطق ليعبر عن حاجاته، فهو يبدو وكأنه يبذل جهدا كبيرا للنطق، و غالبا ما تكون المناغاة في شكل فرح، بحيث أننا عندما نراه يناغي تبدو على وجهه بسمه وفرحة.

تبدأ هذه المرحلة حوالي الشهر الخامس فيفتح الطفل فمه لتخرج منه أصوات مثل (أغ،أغ) ونتيجة دخول الهواء إلى تجويف الفم دون أي عائق، فيبدأ بنطق الحروف بالتدرج، يبدأ بالحروف الحلقية المتحركة (آ، آ)، ثم تظهر الحروف الشفهية (م، ب)، ثم يجمع الطفل بينهما مثل (ماما)[2]، فمن خلال هذه المرحلة (المناغاة) وجب أن يتلقى الطفل الدعم ممن حوله (أمه وأبيه) حتى يتمرن ويتعلم، لأن الطفل يحاكي كل ما يصل إليه من أصوات.

1- ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي. دار البحوث العلمية. الرياض. ط1. 2006. ص 222.

2- ينظر: بن علال أمال: اكتساب اللغة عند الطفل – المراحل والنظريات من 5 إلى 6 سنوات – قسم اللغة والأدب العربي. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر(مذكرة ماستر تخصص علوم اللغة العربية) 2016/2015. ص 46-47.

"وقد أثبتت بعض الدراسات أن الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في ممر الهواء وتوجيه صدى الوترين الصوتيين، ثم ابتداء من الشهر السادس تظهر المناغاة بشكل جيد ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن، ثم تبدأ في التقهقر بالتدريج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر"[1].

وفي هذه المرحلة تكون مخارج الحروف الصائتة أسهل من نطق الحروف الصامتة لأن الحروف الصائتة تخرج من دون عوائق وسهله المخرج؛ فمن خلال ما سبق نرى أن مرحلة المناغاة هي الانطلاقة الأولى التي تمكن الطفل من اكتسابه للغة التي سيتلقاها من بيئته وذلك من خلال مهارة السماع و المحاكاة والتقليد.

- **مرحلة التقليد:**

بعد اجتياز الطفل لمرحلة المناغاة "يحاول أن يقلد الضجات التي يسمعها من حوله وخاصة ماكان منها صوتا بشريا، وهو إذ يفعل ذلك إنما يخترع كلمات من صنعه هو، وعلى الراشد أن ينتبه لها وأن يخاطبه بها لكي يتفاهم معه، على أن التقليد لا يلبث أن ينقلب اتجاهه من الطفل إلى الراشد بعد أن كان من الراشد إلى الطفل وحينئذ يبدأُ التعلم الصحيح للغة"[2]، فالطفل عند بدايته للتلفظ ببعض الحروف فهو يحاول تقليد من حوله وخاصة المقربين منه كأمه، فيقلد مثلا: ما، با، فيكون مسرورا بتكرارها ويسعد أكثر عندما تكرر الأم تلك الأصوات التي يصدرها. وعندما يصبح الطفل قادرا على نطق الحروف الشفوية (ماما وبابا) تأتي المرحلة الأسنانية (د، ت)، ثم الحروف الأنفية (ن) ثم الساكنة (ك، ف، ع)، فيبدأ محاولات التكلم كما يتكلم الآخرون، وعادة ما يحاول التكلم مع نفسه أو مع ألعابه. كما أن هذه المحاولات تدخل فيها الفروق الفردية بين الأطفال في القدرة على المحاكاة ونطق الكلمة الأولى، وذلك يرجع إلى عدة عوامل منها: الذكاء والسن ووجود أطفال آخرين معه في

1- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات- . ص 107.

2- بن علال أمال: اكتساب اللغة عند الطفل –المراحل والنظريات من 5 إلى 6 سنوات-. ص 48.

الأسرة[1]، هذا يبين أن لكل طفل مقدرته الخاصة على قدرة استيعاب المؤثرات الخارجية التي يتلقاها، وعلى الوالدين أن يسموا الأشياء بمسمياتها حتى يعتاد على التسميات الصحيحة و يكتسب الطفل الأسماء بأسمائها الصحيحة، لأن دور الوالدين هو الإرشاد والتوجيه فمثلا نجده ينطق كلمة "كراس" "تراس" ويكرر الوالدين نفس الكلمة، فهنا يستطيع أن يتعود على هذه الكلمة و يبقى فيه الخطأ إلى مراحل متقدمة من عمره.

"لقد بينت الدراسات التي أجريت حول تطور لُغة الطفل خلال هذه المرحلة أن التقليد يكون بسيطا وغير محكم في البداية، لذلك يبعد الكلام الذي ينطقه الطفل بعداً واضحا عن الأصل الذي يحاولُ تقليده، كما بينت أن نطق الطفل خلال الفترة المبكرة من التقليد كثيرا ما يكون غير مفهوم في نطاق ضيق من المحيطين به"[2].

فالتقليد في بادئ الأمر يكون بشكل عشوائي وغير منظم، ومرتبط بأكثر الأشخاص قرباً إليه.

1- ينظر: المرجع السابق. ص 49.
2- المرجع نفسه. ص 50.

ثانيا: المرحلة اللغوية:

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة ما قبل اللغة وفيها يستعد الطفل إلى مرحلة اكتساب التراكيب النحوية، فيمر بمراحل تبدأ من نطق كلمة واحدة ثم كلمتين فثلاث كلمات، وهذه المراحل مرتبطة ببعضها البعض، فكل مرحلة مكملة للأخرى:

أ- نطق الكلمة الواحدة: One Word Sentence Stage

وفي هذه المرحلة ينطق الطفل كلمة واحدة للتعبير عن جملة؛ فمثلا يلفظ الطفل كلمة "حلوى" يعني أنه يريد حلوى، فالنطق السليم لمجموعة من الصوامت يمكن الطفل في هذه السن من استعمال الكلمة مكان الجملة، وعبارات الطفل في السنوات الأولى من حياته تكون سليمة من الناحية الوظيفية[1]، وهذا يدل على أن الطفل يعبر بكلمات لها معنى ولها وظيفة لكنها غير خاطئة تركيبيا.

ولم يتم الاتفاق بين المختصين في تحديد السن الذي يبدأ فيه الطفل بنطق أول كلمة فبعض الباحثين يحدد نطق الكلمة الواحدة في الشهر العاشر وبعضهم يمدها إلى الشهر الثامن عشر، ويعود هذا إلى عدة عوامل منها الفروق الفردية بين الأطفال في نمو أعضاء النطق والقدرة على السيطرة عليها وسرعة نمو مراكز اللغة في الدماغ[2].

ب-نطق الكلمتين: TowWords Sentence Stage

في هذه المرحلة يعبر الطفل عن الجملة بكلمتين، وفي هذا الصدد يقول **أحمد حساني** "تكاد جميع الدراسات التي أجريت في هذا الشأن تجمع على أن الطفل يبدأ في تكوين البنية التركيبية المكونة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة، أي حينما يكون عمره

1- ينظر: راضية بن عربية. نصيرة شوال: مدخل إلى الارطفونيا. علم اضطرابات اللغة والتواصل. ألفا للوثائق. الجزائر. ط1. 2016. ص 29.

2- ينظر:عبد العزيز إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي. ص 235.

يقارب السنتين"[1]، وهذا ما يتوافق مع ما قاله **تشومسكي** أن الطفل يستطيع أن يكون عدة جمل من عدد قليل من الكلمات.

أيضا يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى الحذف والاختصار خاصة الكلمات الصغيرة (من، إلى، ال التعريف)، التي لها وظيفة في التركيب ويحتفظون فقط بالكلمات التي لها معنى والتي يسميها **حساني** بكلمات المضمون.[2]

ج- نطق الثلاث كلمات: ThreeWords Sentence Stage

وهي مرحلة مكملة للمرحلة السابقة فالطفل هنا نستطيع أن نقول أنه وصل إلى مرحلة الكمال، بحيث أن هذه المرحلة"تتميز بنمو الوظائف الأساسية للجملة، كالاستفهام والنفي والرفض و التعجب... و مما يميز هذه المرحلة أيضا استقلال الطفل بلغة خاصة به تختلف عن لغة الكبار.فيبتعد عن تقليديهم ومحاكاتهم، بيد أنها تؤدي وظائف لغوية تواصلية طبيعية لا تختلف عن طبيعة اللغة البشرية من حيث الإبداع والتوليد"[3].

د- نطق الجملة كاملة: The Complete Sentence Stage

في هذه المرحلة يستطيع الطفل أن ينطق الجملة كاملة وسليمة لا تشوبها شائبة"ويختلف الباحثون في تحديد هذه المرحلة لكنهم يتفقون على أنها تنتهي نهاية السنة الرابعة"[4].

1- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–. ص 122.

2- ينظر: المرجع نفسه. ص 122.

3- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي. ص 237–238.

4- المرجع نفسه. ص 239.

7- نظريات اكتساب اللغة الأم:

اهتم كل من اللسانيين وعلماء النفس بنظريات اكتساب اللغة الأم، وعدوها من أولويات نجاح العملية التعليمية، و تتمثل هذه النظريات في:

- النظرية السلوكية.
- النظرية الفطرية.
- النظرية المعرفية.

أ- النظرية السلوكية:

كان مفهوم السلوك **Behavior** في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا تعرف السلوكية بأنها "نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة؛ حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمى بالإجراء والإشراط الإجرائي والتعزيز والعقاب"[1] والهدف من التعزيز هو تنمية الاستجابات التي يصدرها الطفل.

ولعل من أشهر رواد هذه النظرية:**ايفان بافلوف Ivan Pavlov،ادوارد ثورندايك Edward Thorandike وسكينر Skinner**[2].

"فهؤلاء يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة"[3]، فهم يركزون على السلوك اللغوي

1- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة. الجزائر. ط5. 2009. ص 22.

2- ينظر: علي السيد سليمان: نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية الخاصة. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض. ط1. 2000. ص103.

3- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها. تر: عبده الراجحي. علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية بيروت.(دط). 1994. ص37.

أي السلوكات الخارجية القابلة للملاحظة، وهم يؤمنون بكل ما هو شكلي واللغة عندهم سلوك وظاهرة بيولوجية قائمة على المثير والاستجابة، يعني أنها خاضعة للمثيرات والاستجابات.

ولا يعني تأكيد السلوكيين لهذه المسالة أنهم رافضون لوجود الوعي بل إنهم يرفضون أن يكون الوعي هو موضوع الدراسة؛ "لأنهم يعتبرون تلك العملية غير ظاهرة ولا يمكن ملاحظتها وبالتالي فهم يركزون على التعامل مع الظواهر التي يمكن ملاحظتها، وقد استخدم أصحاب هذا الاتجاه في تجاربهم الحيوانات مثل: الفئران والقطط والكلاب"[1].

ومن هذا المنطلق أصبحت البيئة هي العنصر الوحيد الذي يربط السلوكيات المتبادلة بين الطرفين، بحيث نجد أن هناك أخذ ورد بين الكائنات الحية، وبهذا نجد **سكينر** يدعو إلي تحليل السلوك في ضوء ظروف وشروط قابلة للملاحظة؛ فالاتجاه السلوكي لديه أو ما يسميه بالتحليل الوظيفي "وهو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطة،... وترجع نظرية **سكينر** في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة عن التعلم، إذ يقرر أن الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا بدون مثير ملحوظ ويتم تعلم هذا العنصر بواسطة التعزيز *، فإذا قال الطفل أريد ماءا و قُدم إليه ما يريد، فإن هذا السلوك يتعزز ويصير اشراطيا بالتكرار"[2].

"ومن هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها الاستجابات غير اللغوية، وذلك بالمثيرات والمحاكاة والتعزيز والتكرار والإشراط حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هي عليه أصوات اللغة،...وتتعزز من خلال محاولة الطفل التلفظ بها ويتلقى الطفل التعزيزات الإيحائية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة"[3]. فهنا نربط النظرية السلوكية بمراحل اكتساب اللغة بداية بمرحلة المناغاة والمرحلة التقليدية والتي يحاكي فيها الطفل المحيطين به ويستجيب

1- علي السيد سليمان: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة. ص 19.

***التعزيز**: يقصد به أنه إذا كان هناك استجابة معينة وأعقبها مكافأة فإن ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابة المرغوبة.(لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية. ص 13. وللاستزادة الرجوع إلى كتاب نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة لعلي السيد سليمان).

2- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. دار القصبة للنشر. الجزائر. (دط). 2003. ص 51.

3- المرجع نفسه. ص 54.

لتلك المثيرات التي تلقاها، أيضا يدخل التعزيز والتشجيع في هذه المرحلة من قبل والديه أو أشخاص آخرين، وينطوي تحت هذا الاتجاه مجموعة من النظريات هي:[1]

- ✓ نظرية الاشتراط البسيط (بافلوف Pavlov).
- ✓ نظرية المحاولة والخطأ (ثورندايك).
- ✓ نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر Skinner).
- ✓ نظرية التعزيز أو الشرطية الجديدة (هل Hull).

ب- النظرية الفطرية (العقلية):

تعد النظرية العقلية من أبرز النظريات التي نجد لها يد في اكتساب اللغة، وقد تبنى هذه النظرية **تشومسكي** و أتباعه حيث اعترضوا على آراء النظرية السلوكية وهاجموها للأسباب التالية:

- "إن نظرية المثير والاستجابة غير كافية لبيان المعنى، لأنها لا تهتم بالجوانب الذهنية للطفل، ذلك لاعتمادها على البنية السطحية دون البنية العميقة، لأي منطوق[2]، وهذا الكلام مرده "أن المثيرات والاستجابات لا تكفي لتغيير فهمنا لمعاني الجمل لأن الملامح التي يمكننا الاستناد عليها في فهم المعنى غير موجودة في البنية السطحية، وليس لها تمثيل صوتي؛ هذا يؤدي بنا إلى القول أنه ليس لها دور في تفسير عملية اكتساب اللغة، لأن الكلام ليس دائما لطلب ماء وطعام" وعليه فالطفل يستطيع أن يكتسب اللغة

1- علي السيد سليمان: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة. ص 103.

2- محمد مصطفى أحمد يونس: لغة الطفل –دراسة تطبيقية على أطفال الرياض و المرحلة الابتدائية في ريف مركز يوسف الصديق بمحافظة الفيوم– في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة. قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية. جامعة الفيوم.(رسالة ماجستير). 2010. ص 188–189.

3- ينظر: المرجع نفسه: ص189.

دون أن يتلقاها من أحدٍ، لأنها أمر ضروري في المجتمع فالطفل هنا ليس مجرد آلة خاضعة لكل الأوامر التي يتلقاها.

- إن النظرية السلوكية لا تستطيع أن تفسر أيضا القدرة الخلاقة والإبداعية في عقل الطفل البشري والتي تعد اللغة أبرز مظاهرها[1]. يعني ذلك أن السلوكيين يرون أن الطفل تتحكم فيه المثيرات الخارجية التي تصدر من الطرف الآخر أكثر من الأمور العقلية، وبذلك فهو يشبه إلى حدٍ بعيد السلوكيات التي يقوم بها الحيوان.

وبالتالي فإن رأي **تشومسكي** مغاير تماما لما جاءت به النظرية السلوكية، فهو يرى بأن "للإنسان قدرة عقلية تعد نموذجا فريدا لا يمكن رده إلى أشياء أو عوامل خارجية وأن هذه القدرة تتمثل في الجانب الإبداعي والخلاق من العقل البشري"[2]، ومن هذا المنطلق نرى أن **تشومسكي** يمجد العقل باعتباره النواة الأساسية التي من خلالها يتم اكتساب اللغة فالطفل يولد وهو مزود فطريا بقدرات تساعده على اكتساب اللغة، فمن خلال الكلمات التي يسمعها يستطيع أن يطورها و يبدع في إنشاء جمل أخرى، مضاعفة لتلك التي سمعها وهذا ما يسميه **تشومسكي** بالملكة اللغوية (Compétence L'inguistique) "وهي ملكة فطرية بديهية لا شعورية تجسد العملية التي يقوم بها المتكلم من أجل صياغة جملة وفق مجموعة منظمة من القوانين".[3]

فيمكن القول هنا أن الملكة اللغوية هي ملكة مجردة لا شعورية كامنة في الذهن، وقد ميز تشومسكي بين الملكة اللغوية والأداء الكلامي (Performance) والذي يعتبر التجسيد الفعلي لتلك الملكة اللغوية، فهو يرى أن له قابلية تعلم أية لغة إنسانية كانت وذلك انطلاقا من المعطيات اللغوية التي توفرها البيئة، فمثلا نجد جزائريا منشأه فرنسي يتكلم الفرنسية، أوفرنسي

1- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الكفل الجزائري. ص 59.

2- المرجع نفسه.ص 60.

3- المرجع نفسه. ص 60.

نشأ في أمريكا يتكلم اللغة الأمريكية، يعني أن تشومسكي يقول بأن "الطفل يمتلك كجزء من ملكته الفطرية قواعد كلية ثابتة"[1].

ومن هذا المنطلق **فتشومسكي** يعتبر أن اللغة إبداع بدليل أن الطفل قادر على توليد عدد لامتناهي من الجمل.

ج- **النظرية المعرفية**:تعد النظرية المعرفية من النظريات التي ساهمت في اكتساب اللغة وتطويرها، ومن رواد هذه النظرية **ماكس فرتهيمرMax Wertheiner**، و **فولفجانج كوهلرWolfgangeKohler** ، **وجان بياجيهJan Paiget**.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه"يجب التركيز على العمليات الداخلية للفرد أثناء عملية التعلم"[2]، ويمكن القول هنا أن هذه النظرية تجاوزت موقف المثير والاستجابة إلى الإدراك والعقل.ومن أهم النظريات المعرفية الهامة:

1- المرجع السابق. ص 61.

2- علي السيد سليمان: نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة. ص 104.

- **النظرية البنائية لبياجيه*: Paiget's Constructivisme**

يعترف **بياجيه:**"أن التعلم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية، كما يعترف بوجود الكائن الحي بصورة سليمة لم تمس كشرط أول لحدوث التعلم"[1]، فالتدرج في التعلم يكسب الفرد أشياء جديدة، وليتعلم الفرد لابد له من وجود مكملات حتى يحدث فعل التعلم والاكتساب.

ويميز **بياجيه** بين نوعين من المعرفة هما[2]:

- ✓ المعرفة الشكلية التي تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات وبذلك فهي لا تنبع من المحاكمة العقلية.
- ✓ معرفة الإجراء وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال على أي مستوى من المستويات.

كذلك فإن هناك، وفقا لنظرية بياجيه، أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال وهي:[3]

- ➢ الفترة الحسية الحركية: في السنتين الأولى و الثانية، وفيها يتعلم الطفل فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس، مثل: رسم نصف دائرة وجعل نقاط للنصف الآخر، فالطفل هنا يدرك بأنها دائرة.

***بياجيه** (1896–1980): يعد العالم السويسري جان بياجيه من أبرز رواد نظريات النمو ذات الاتجاه المعرفي وهو في الأصل أستاذ بيولوجيا، وقد عمل على تصميم الاختبارات العقلية ودراسة الذكاء والقدرات العقلية وتمركز بحثه على دراسة التطور المعرفي للأطفال. (نظرية النمو المعرفي. ص 2)

1- علي حسين حجاج:عطية محمود هناء: نظريات التعلم –دراسة مقارنة- عالم المعرفة. الكويت. (دط). 1983.ص 285.

2- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص 76.

3- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.عالم المعرفة.(دط). 1988.ص 64.

- الفترة قبل الإجرائية: التي تمتد من السنة الثانية حتى السابعة، والتي يبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورتها الرمزية.
- الفترة الإجرائية المحسوسة: بين السابعة و الثانية عشر، والتي يطور خلالها الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي.
- الفترة الإجرائية الرسمية: التي تبدأ في سن الثالثة عشر تقريبا، ويبدأ الأطفال خلالها في التوصل إلى الاستدلال عن طريق الاستدلالات الأخرى، فكل مرحلة من هذه المراحل تكمل الأخرى.[1]

ولقد مهدت أبحاث **بلوم** من أعمال **جان بياجيه ودان سلوبين** وآخرين، الطريق أمام تيار جديد في دراسة لغة الطفل، ويؤكد **بياجيه** من خلال نظرياته على أولوية وأسبقية النمو المعرفي على النمو اللغوي حيث وصف النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية، فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة، "كما أشار **جليتمان و وانر**أن الأطفال يبدو أنهم يتعلمون اللغة وهم مزودون بقدرات إدراكية تفسيرية تساعدهم على تصنيف العالم..."[2]، **فبياجيه** يرى أن النمو اللغوي للطفل تتحكم في تعلمه للغة تلك المعارف التي استوعبها وخزنها في ذاكرته، لكن ما عيب على **بياجيه** أنه أقصى البعد الاجتماعي للغة كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية.

1- المرجع السابق. ص64.

2- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. ص43.

نخلص في الأخير إلى أن كل نظرية من هذه النظريات السابقة "قد تسهم مع الأخرى وبصورة متكاملة في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، فقد يكتسب الطفل اللغة تقليديا في المراحل المبكرة من عمره، وقد يكون للقدرة الفطرية الكامنة لديه دور في الخلق والإبداع اللغويين، كما أن للنمو المعرفي والتفاعلات البيئية دورا في هذا الاكتساب"[1].

ولا يمكن الجزم بأي حال أن هذه النظريات تحقق فعل الاكتساب، الذي هو هبة يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات.

1- المرجع السابق. ص 86.

الفصل الثاني:

اللغة الثانية و طرائق تعليمها و تعلمها.

تمهيد:

تعد اللغة الثانية إطارا لغويا جديدا يصطدم به الفرد أثناء عملية التعلم، بحيث أنه سيواجه تحديات مختلفة من بينها انتقاله من مستوى لغوي إلى مستوى آخر، ومن بيئة لغوية إلى بيئة أخرى، وهذا سيشكل له نوعا من التوتر وعدم التوازن المعرفي واللغوي.

1- طرائق تعلم اللغات الثانية:

لقد صار لتعلم اللغات مناهج وطرائق متعددة، لكل منها خصوصيات ومبادئ تميزها عن الأخرى.

أ- طريقة النحو والترجمة:

تعرف أيضا هذه الطريقة بالطريقة التقليدية، أو طريقة القواعد والترجمة وتعود نشأتها إلى "العصور اليونانية والرومانية، حيث انبهر الرومان بالحضارة الإغريقية القديمة فقرروا نقل التراث الإغريقي إلى حضارتهم، ودأب الحكام الرومانيون على الاستزادة من علم اليونان، ومن ثمة كانت طريقة الحفظ والترجمة هي السبيل الأسمى لعملية التعلم لديهم، واستمرت هذه الطريقة إلىحين مجيء عصر النهضة، واختراع الطباعة الذي أبرز عيوب الطريقة التقليدية، فظهرت طريقة الترجمة امتدادا لسابقتها التي ركزت على تحفيظ قواعد وتصريفات اللغةللمتعلم، مع الاعتناء بالهجاء، ومن ثمة المعاني من اللغة الأجنبية إلىاللغة الأصلية للمتعلم، وبالتالي يحصر دور المتعلم في تقديم القواعد جاهزة للمتعلم وتسميع معاني المفردات وترجمتها"[1].

1- بوفروم رتيبة: تعليمة اللغة العربية في مرحلة تابعة التمدرس – دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار قسم اللغةالعربية و آدابها. جامعة السانيا.وهران. (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة). 2009/2008. ص 69.

وهذا الكلام يشعرنا بمدى اعتبار المتعلم وكأنه وعاء صبت فيه المعلومات وتفرغ عند طلبها، فهو هنا يتعلم بالحفظ والتركيز على القراءة والكتابة، فقط فلا دخل للفهم فيها، ويزيد **حمادة إبراهيم** هذه الفكرة وضوحا بقوله: "أنها تعتمد على شرح القواعد والمفردات واستظهارها أكثر من اعتمادها على الممارسة العملية وتوظيف اللغة في الحديث والحوار ومقتضيات المواقف الحياتية"[1]، فهي تعتمد التكرار بعيدا عن التجسيد الفعلي لما خزنه المتعلم في ذهنه بعيدا عن التطبيق والتفكير والإبداع. وبالرغم من سلبياتها إلا أنها تملك خصائص و أسس، منها[2]:

- تقدم الدروس باللغةالأم، مع استعمال قليل للغة الهدف.
- تعلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة.
- شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقدة.
- يقدم النحو قواعد تنظيم الكلمات ويركز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها.
- قراءة نصوص كلاسيكية صعبة في مرحلة مبكرة جدا.
- لايوجد اهتمام على مستوى النصوص، وإنما تعالج باعتبارها تدريبات على التحليل النحوي.
- لا يوجه اهتمام إلى النطق.

ب- الطريقة المباشرة:

جاءت هذه الطريقة كردة فعل على الطريقة التقليدية التي كانت تتبع طريقة غير مباشرة في التعليم وكانت طريقة جافة، فظهرت هذه الطريقة كي تلغي ما سبق، ومن أنصارها**سوفير** الذي يقول: "إن اللغة الأجنبية يمكن تعلمها دون اللجوء إلى الترجمة، أو

1- حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. دار الفكر العربي. القاهرة.(دط). 1987. ص 39.

2- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص 102.

استعمال لغة الدارسين، إذا استطاع المعلم أن ينقل مباشرة عن طريق التمثيل والحركة"[1] .

فسوفبر يرى أنه ليس شرطا أن تُتعلم اللغة الأجنبية في ضوء الترجمة فالتعلم يكون بطريقة عملية فعالة تساعد على استيعاب المثيرات للاستجابة من قبل المتلقي، كما يجب أن يركز المعلم على إعطاء اللغة التي نصب أعين المتلقين بطريقة عفوية لا بطريقة الإجراءات التحليلية. كما نجد **فرانك** العالم الألماني الذي كتب عن المبادئ النفسية للارتباط المباشر بين الصيغ و المعاني في اللغة الهدف حيث يقول: " فإن اللغة يمكن تعليمها بصورة أفضل عن طريق استعمالها بفاعلية في الصف."[2]، فهنا يتبع ما قاله **سوفبر** حينما قال التعلم يكون "عن طريق التمثيل بالحركة" يعني هنا أنه وجب من إتباع طريقة أكثر حركية مثل الإيماءات، والتعلم بالصور والتجسيد الفعلي لكلمة ما، مثل كرسي، طاولة، قلم، شجرة، يعني استدعاء الصورة الذهنية إلى الحاضر وذلك بفعل التمثيل في أرض الواقع.

"ولا شك أن هذه الطريقة المباشرة تعتبر خطوة في الطريق السليم نحو تعليم اللغات الأجنبية، فهي ركزت منذ البداية على الجانب الشفوي الذي كان مهملا في الطريقة القديمة، وكذلك الربط المباشر بين الرمز اللغوي و مضمونه، و توظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية، يساعد الطالب على الاستيعاب من ناحية و على التذكر من جهة أخرى، أما بالنسبة للقواعد فقد تجنبت هذه الطريقة فكرة التلقين والإستقراء، فأصبح تدريس القواعد يقوم على الطريقة الاستنباطية"[3]، فمن الملاحظ أن هذه الطريقة ركزت على المنطوق وأن

1- ريتشارد جاك وتيودور روجر:مذاهب وطرائق تعليم اللغات. تر: محمود إسماعيل و آخرون دار عالم الكتب. السعودية. (دط). 1990. ص 18.

2- المرجع نفسه. ص 18.

3- حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة –في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها–. ص 52.

المتعلم هنا له دور في الملاحظة و ذلك من خلال التوصل إلىالقاعدة بطريقة ضمنية من خلال أمثلة متنوعة يتوصل المتعلم من خلالهاإلى القاعدة بإعانة من معلمه.

و من أهم مبادئ و إجراءات الطريقة المباشرة ما يلي:[1]

- لا تعلم إلا المفردات و الجمل التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية.
- تبنى المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة متدرجة حول تبادلات السؤال والجواب بين المعلمين.
- تقدم النقاط الدراسية شفويا.
- تدرس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل والأشياء الحقيقية والصور أما الكلمات المجردة فتعلم عن طريق ترابط الأفكار وتركز على النطق السليم والقواعد النحوية.

و قد أخذ على هذه الطريقة المآخذ التالية:

- "أنها تعتمد على بساطة الأسلوب و توضيح المعاني بطريقة استعراضية مثلا وهو يشير إلى الباب: هذا باب! أو وهو يفتح النافذة: أنا أفتح النافذة، كذلك نجد هذه الطريقة عاجزة عن شرح المعاني المجردة حتى باستعمال الصورة، لأن الدارس ينظر إلى الصورة من زاوية ويدرك منها ما يريده هو، و يفهمها بطريقته هو لا كما يريد الدارس"[2].

1- ريتشارد جاك و تيودور روجر: مذاهب وطرائق تعليم اللغات. ص 19.

2- حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة – في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها-. ص 53.

- "رغم النجاح الذي حققته الطريقة المباشرة في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا بالموازنة بطريقة النحو و الترجمة، غير أنها لم تنجح في تحقيق النتائج المطلوبة كمهارتي القراءة والكتابة نظرا لأنها تهمل هاتين المهارتين"[1].

على المدرس أن يكون المحرك الفعال لهذه الطريقة حتى لا يطغى عليها الملل و ذلك ببذل مجهودات كبيرة وعدم إهماله للمهارات اللغوية الأخرى على حساب المشافهة فقط.

ج- الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

بالرغم من شيوع الطريقة المباشرة في أوروبا، إلا أنها لم تحظ بالقبول من كل الأفراد وخاصة الأمريكان الذين وجدوا أنفسهم مجبرين على اكتساب الكفاءة الشفهية في لغات حلفائهم وأعدائهم على السواء، وهكذا تولت المؤسسة العسكرية جهودا لغوية مكثفة تركز على المهارات الشفوية"[2].فأخذت مؤسساتهم التعليمية تطبق الطريقة السمعية الشفوية البصرية أو كما تعرف بالطريقة التركيبية (البنيوية)، و سميت كذلك لأنها طريقة تتكامل فيها كل هذه العناصر الثلاثة، إذ يجمع فيها بين الاستماع ثم ترجمة المسموع إلى كلام شفهي و ذلك مع وجود العنصر المرئي الذي من خلاله يتم معرفة الشيء المراد تعلمه يعني أنها تجمع بين (السمع والبصر والرد الشفوي).

و"ترجع أصول هذه الطريقة إلى علماء اللغة وعلماء الإنسان الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر في نفس الوقت الذي كان علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية"[3].

1- المرجع السابق. ص 54.

2- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها. ص 125.

3- نايف خرما علي الحجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها. ص 162.

و يمكن تلخيص خصائص هذه الطريقة فيما يلي:[1]

- تقديم المادة الجديدة في شكل حوار.
- تحديد المفردات تحديدا صارما، و تقدم في سياق.
- توجيه اهتمام كبير إلى النطق.
- لا يسمح للمدرس أن يستعمل اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة القصوى.
- تشجيع الطلاب على إنتاج لغة خالية من الأخطاء.
- الميل إلى الاهتمام باللغة لا بالمحتوى.

و منأهم ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها: لا تسمح بارتكاب الأخطاء و أنها تهتم بالكلام أكثر من المهارات الأخرى.

د- الطريقة التواصلية:

للتواصل أهمية كبيرة في حياة الفرد، و ذلك باستخدامه في مختلف المواقف التي يمر بها في حياته، سواء في وسط منشئه، أم مع شعوب أخرى. و ليتصل مع قوم آخرين بلغة غير لغته لابد له من اكتساب هذه اللغة بفعل التفاعل و التبادل و التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، و يمكن القول هنا أن هذه الطريقة " تؤكد على البعد الدلالي والاتصالي بدلاً من مجرد الخصائص النحوية للغة، و تقوم على تحديد محتوى أو مادة لتعليم اللغة و تنظيمها عن طريق فئات المعنى و الوظيفة بدلاً من عناصر البنية النحوية"[2]، و يزيد مثال**هايمز** هذه الفكرة وضوحا و ذلك في قوله: "أن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل فهي أداةللتخاطب و التواصل و التعبير عن حاجات الأفراد و المجتمع وهو ما يمكن أن تسميه الوظيفة اللغوية، فليست اللغة قوالب و صيغاً و تراكيب مقصودة لذاتها، و إنما هي

1- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص، 126.

2- ريتشارد جاك و تيودور روجر:مذاهب وطرائق تعليم اللغات. ص 32.

موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب و الترجي والأمر و النهي و التقرير... "[1]،فمن خلال هذه الوظائف يستطيع الفرد التعبير عن مقتضياته بمختلف الاستعمالات و التراكيب.

و من خصائص الطريقة التواصلية:[2]

- أن ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.
- عند عرض اللغة بقصد تعليمها الدارس، كانت الطريقة السمعية الشفوية، و جميع الطرائق الأخرى، تقوم على عرض القواعد اللغوية بدءا بالأفعال و الأسماء والجمل و أنواعها و غير ذلك، أما الطريقة التواصلية فإنها تعرف المادة لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي.
- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية و التعليمية و الاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا و معرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما.

و من هنا نستطيع القول أن الجانب المهم في تعلم اللغات الثانية بالطريقة التواصلية لا يعني تعلم أسلوب واحدٍ فقط يجعل من المتعلم يدور حول نفسه للتعبير عن أشياء مختلفة و إنما تعليمه أساليب مختلفة للتعبير عن الشيء الواحد.

1- نايف خرما و عليالحجاج:اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص 169.

2- المرجع نفسه. ص 170.

تعرضت الطريقة التواصلية كغيرها من الطرائق السابقة للنقد و لعل ما وجه إليها يتركز فيما يلي[1]:

- الطريقة التواصلية بتركيزها الشديد على الوظائف اللغوية و المواقف الاجتماعية إنما تقوم على حضارة تلك اللُغة مثل اللُغة الفرنسية في الجزائر خاصة المدن الساحلية.
- الطريقة التواصلية الحقيقية تستوجب توفر مدرس عالي الكفاءة في اللغة الأجنبية تقارب كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية و مثل هذا المدرس نادر الوجود.

1-نظريات تعلم اللغة الثانية:

بما أنه هناك نظريات تعلم اللغة الأم (النظرية السلوكية، النظرية الفطرية، النظرية المعرفية) فهناك نظريات تعلم اللغة الثانية و التي تتمثل في:

أ- نظرية التطابق:

فمن خلال العنوان نفهم أن هذه النظرية تجزم بوجود تطابق بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية، فهذه النظرية تزعم " بأن اكتساب اللغة الأم و تعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية."[2]، فمن خلال هذا الحديث نرى بأن نظرية التطابق تساوي بين اكتساب لغة الأم و تعلم اللغة الثانية و أنه لا تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الثانية، لكن نجدها تتجاهل كثيرا من الظروف المحيطة التي تؤثر في عمليتي التعلم و الاكتساب، و تركز فقط على النقاط المتشابهة بين اللغتين.

1- المرجع السابق. ص 175.

2- المرجع نفسه. ص 77.

ب- نظرية التباين:

جاءت هذه النظرية كرد فعل على النظرية السابقة التي تقر بعدم وجود تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية، ظهرت هذه النظرية في الخمسينات على يد لادو ترى "بأن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية و اللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها، فالتراكيب اللغوية تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الأم يمكن تعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية بالنقل الايجابي أما التراكيب الأخرى فإنها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي أو التداخل بين اللغتين[1]."،ويمكن القول استناداإلى ما قيل أن تعلم اللغات الأجنبية (الثانية) يتأثر كثيرا في بنية لغة المنشأ من حيث مستوياتها اللغوية (الصوتي والصرفي الدلالي، النحوي...)، كما أن هذه النظرية تعتمد على ما يعرف بالنقل الايجابي، فهناك تراكيب في اللغة المنشأ تتوافق و اللغة الثانية و يستطيع الطفل أن يقيس عليها من لغته الأم إلى اللغة الثانية كما تعتمد على النقل السلبي الذي يعتبر فيه الطفل أن ما يصلح أن يطبق على اللغة المنشأ من تذكير و تثنية و جمع يصلح أن يطبق على اللغة الثانية.

ج- نظرية تحليل الأخطاء:

جاءت نظرية تحليل الأخطاء كاحتجاج على نظرية التباين: و تقوم هذه النظرية على عدة عوامل، هي: " التعرف على الأخطاء الحقيقية و تمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدم اللغة. ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها (إلى أخطاء صوتية و نحوية و صرفية، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال...)"[2]، وبعد ذلك تحديد أسباب هذه الأخطاء: "هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأم، أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف

1- ينظر: المرجع السابق. ص77.

2- المرجع نفسه. ص 78.

التواصلي؟"[1]، يعني أن هذه النظرية تستدرك الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلم و تقدم حلولا لهذه الأخطاء بطرق ميدانية مثال: جاء الأم، فموضع الخطأ في كلمة جاء، فالخطأ هنا نحوي حيث حذفت تاء التأنيث المتعلقة بفاعل المؤنث.

2- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء:

في هذا العنصر سنتعرف على التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء و دورهما في تعلم اللغات.

أ- التقابل اللغوي:

فمحور هذا العنصر هو علم اللغة التقابلي: و يقصد به: "المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة كمقابلة بين الفرنسية و العربية... و علم اللغة التقابلي فرع من فروع علم اللغة التطبيقي."[2]، "و يفضل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلا من علم اللغة التقابلي. إذ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم و اللغة الأولى للمتعلم"[3]، فعندما نريد مقابلة لغة بلغة فلابد لنا من رصد الاختلافات الموجودة بين اللغتين و حتما من خلال هذه المقابلة ستواجهنا ظواهر سهلة وأخرى صعبة.

" و التحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظام بنظام، أو فصيلة بفصيلة،... فالتقابل الصوتي مهم جدا في تعليم اللغة و كذلك التقابل الصرفي و النحوي و المعجمي."[4]

1- المرجع السابق. ص 78.

2- أحمد سليمان ياقوت: في علم اللغة التقابلي – دراسة تطبيقية- دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1985. ص 7.

3- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1995. ص 45.

4- المرجع نفسه. ص 47.

- **نماذج حول التحليل التقابلي:**

من المعلوم أن كل من اللغة العربية والفرنسية لغتين منفصلتين فكل واحدة منهما تنتمي إلى فصيلة لغوية تمثلها، فالعربية من العائلة السامية والفرنسية من الفرع الهندو أوروبي أيضا العربية اشتقاقية والفرنسية إلصاقية.

فأول ما نبدأ به هو المجال الصوتي، فمن حيث الأصوات نجد اللغة العربية لا تبدأ بساكن عكس الفرنسية والتي تكثر فيها كلمات تبتدئ بالساكن مثل: Station Psychologue.

كذلك من ناحية الحروف، فهناك أحرف في العربية لا وجود لها في الفرنسية كالحاء والضاد والثاء والعين،...

ننتقل إلى الاختلافات الصوتية:

نجد كلمة " Oncle" دالة على العم أو الخال أو زوج العمة أو زوج الخالة دون تفريق بين هذه الدلالات كلها و(Nièce) لابنة الأخ و ابنة الأخت كل ذلك دون تفريق بين ما يعزى إلى المذكر وما يعزى إلى المؤنث بعكس العربية التي تضع الدلالات المختلفة للمدلولات المختلفة."[1]

أيضا نجد للمدلول الواحد في الفرنسية عددا من الكلمات مثال "Dire le Dieux" تقابلها في العربية "يودع".

هناك أيضا فروق تركيبية: الإضافة في العربية والفرنسية ففي العربية نجد الإضافة تتم بوضع المضاف ويليه المضاف إليه مثل (صفحات الكتاب)، لكن الفرنسية تستعمل

1- ينظر: أحمد سليمانياقوت. في علم اللغة التقابلي–دراسة تطبيقية–. ص 20.

(De) بين المتضايفين "أو ما استقى منه على حسب التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع في المضاف"[1].

كذلك في العربية لا يستعمل رابط بين المبتدأ و الخبر عكس الفرنسية فهي تأتي بالمبتدأ وبعده الرابط ثم يليه الخبر مثل (الولد مؤدب) (Le garçon est poli) فكل هذه الفروق بلا شك تؤثر في تعلم اللغة الثانية و ذلك بالاختلافات التي يصادفها المتعلم فتكون المسألة عنده أصعب بكثير عما هي في لغته.

و الهدف من التحليل التقابلي:

- فحص أوجه الاختلاف و التشابه بين اللغات.
- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية و محاولة تفسير هذه المشكلات[2]: فكلما كانت الاختلافات كثيرة بين اللغتين كلما ازدادت المشكلات التي ستطبق عمليا في عملية التعلم.
- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.[3]

فالهدف الثالث يربط بين الهدفين السابقين، فإذا حددنا الاختلافات و التشابهات بين اللغتين و تنبأنا بالمشكلات، فحتما ستتطور هنا المواد الدراسية التي تتسم بصفة العلمية.

ب- تحليل الأخطاء:

تحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة و هو "الخطوة التالية للتحليل التقابلي، و لعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه و عن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان 'اللغة' أما هو فيدرس 'لغة' المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى و إنما

1- المرجع السابق. ص 23.

2- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 48.

3- المرجع نفسه. ص 48.

نقصد لغته التي 'ينتجها' و هو يتعلم."[1]، يعني أن التحليل التقابلي يدرس الهفوات التي يقع فيها المتعلم أثناء تعلمه لغة ثانية.

" فعلم الأخطاء يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين للغة معينة من خلال رصد أخطائهم التي يرتكبونها و معرفة مدى الصعوبات التي تجابههم"[2]؛لأنه لا يقابل بين اللغتين فهو يبحث عن الأخطاء والصعوبات التي تعرقل عملية التعلم.

و يشمل تحليل الأخطاء ثلاثة جوانب هامة:[3]

- تحديد الأخطاء: بمعنى رصد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتكلم و تعيينها.
- وصف الأخطاء: أي وصف الأخطاء و تصنيفها (صوتية، أو صرفية، أو نحوية)
- تمييز الأخطاء: أي تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الأخطاء.

3- التداخل اللغوي:

✓ **لغة:**تعرف المعاجم اللغوية التداخل كما يلي:

ورد في كتاب التعريفات للشريف الجرجاني في باب التاء مع الخاء والدال (التاء مع الدال)، أن التداخل: "عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار"[4]كما جاء في لسان العرب **لابن منظور**: "أن تداخل الأمور: تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض"[5].

1- المرجع السابق. ص 49.

2- بوفروم رتيبة: تعليمية اللغةالعربية في مرحلة ما بعد التمدرس. ص 29.

3- المرجع نفسه. ص 29.

4- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات. تح: محمد صديق المنشاوي. دار الفضيلة. القاهرة.(دط). باب التاء. ص 49.

5- ابن منظور: لسان العرب. تح: عبد الله علي الكبير و آخرون. دار المعارف.كورنيش النيل. القاهرة. (دط). ج3. ص 3419.

و يعرفه المعجم الوسيط " داخلت الأشياء، مُداخلة، و دِخالاً، دخل بعضها في بعض. (تداخلتِ) الأشياء: داخلت والأمورُ: التبست و تشابهت"[1].

أيضا جاء في مختار الصحاح: "(دخل) يدخل (دخولا) (و تدخل) دخل قليلاقليلاً"[2].

فالتداخل إذن عند المعجميين يعني الالتباس و التشابه في الأمور وهذا يرجع إلى الأمور المتطابقة ببعضها البعض.

- ✓ **اصطلاحا:**نجد ابن جني يقول في هذا الصدد" أعلم أن هذا موضع قد دعا أقواماً ضعف نظرهم، و خفت إلى تلقي ظاهرة هذه اللغةأفهامها (في تركيب اللغات) أن جمعوا أشياء على وجه الشذوذ عندهم و أدعوا أنها موضوعة في أصل اللغةعلى ما سمعوه بأخرى من أصحابها وأنسوا ما كان ينبغي أن يتذكروه و أضاعوا ما كان واجبا أن يحفظوه. ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل يفعل، نعم ينعم،.... واعلم أن ذلك و عامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت."[3]

وهذا يعني أن التداخل كان شائعا في القديم وهذا ما جاء به ابن جني في كتابه باب"تركيب اللغات" إذ اعتبره أنه ظاهرة موجودة في اللغة نظرا لاختلاف اللهجات العربية واحتكاكها ببعضها البعض. كما أنه يعبر عن الخطأ* أول العدول في اللغة العربية. ويعرف اللسانيون الغربيون التداخل اللغوي عادة بأنه:"تأثيراللغة الأم على اللغةالتي يتعلمها

1- إبراهيم أنيس و آخرون: المعجم الوسيط.مجمعاللغة العربية.مكتبة الشروق الدولية. ط4. 2004. باب الدال. ص 275.

2- محمد الرازي: مختار الصحاح.مكتبة لبنان.(دط). 1986. ص 84.

3- ابن جني: الخصائص. تح: علي النجار.المكتبة العلمية. دار الكتب المصرية. (دط). 1913. ج1. ص 174.

* **الخطأ:** هو انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار.(عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص50.)

المرء (Skiba)، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، و يعني العنصر هنا صوتا أول كلمة أو تركيبا"[1].

و هذا ما ذهب إليه **دوجلاس** في السياق نفسه في قوله: "و من الشائع في تعليم اللغة الثانية التأكيد على دور التدخل أي تدخل مؤثرات اللغة الأم على اللغة الثانية"[2].بمعنى إخضاع لغة المتكلم لملمح من ملامح لغة أخرى، و التداخل سمة موجودة بين كل اللغات و في كل المجتمعات لأن " أي مجتمع لابد أن يقوم على عدة تداخلات لغوية مهما كان هذا الإنتماءالاجتماعي، بمعنى أن كل المجتمعات لها خصوصياتها اللغوية"[3].و رغم ذلك فإن عنصر "التقارب و الاحتكاك الذي يحدثهالمستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف و قد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل فعالية أكثر في تولد توجه سلبي أو ايجابي اتجاه لغة ما أكثر من الأخرى، و هنا يظهر أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية"[4].

4- مستويات التداخل اللغوي:

يمس التداخل اللغوي كل المستويات اللغوية: الصوتية و الصرفية و النحوية.

1- علي القاسمي: التداخل اللغوي و التحول اللغوي.مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.جامعة مولود معمري. تيزي وزو. ع 2014. ص 77.

2- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص 107.

3- فوزية طيب عمارة: التداخل اللغوي–دراسة في المصطلحات و المفاهيم– مجلة أقلام الهند. ع1. مارس. 2018.

4- بونوني حنان و شعبان كريمة: التداخل اللغوي في الخطاب الإذاعي. إذاعة الصومام–بجاية أنموذجا– قسم اللغة العربية و آدابها. جامعة عبد الرحمان ميرة. (رسالة ماستر في علوم اللسان). 2017/2016. ص 32.

أ- **المستوى الصوتي:**

إن التداخل في المستوى الصوتي يكمن في تداخل لهجة أجنبية في كلام المتعلم. ويبدو هذا التداخل واضحا في نغمة الصوت و طريقة النبر و القافية و حتى إن كانت مثلا وحدة صوتية موجودة في كلتا اللغتين فحتما أن طريقة التلفظ تختلف صوتيا؛ يعني أن لكل لغة أنظمتها الخاصة بها التي تفرقها عن باقي اللغات، فالمتعلم يتأثر بلغته الأم أثناء تأدية اللغة الثانية، ففي هذا الصدد يضيف **مكاي** قائلا: "إن مفردات اللغة الألمانية لا تنتهي بالأصوات الانفجاريةالمهجورة /b/ و /t/ و /k/ و لهذا فإن كان الطالب الألماني يتعلم الفرنسية فإن نطق كلمة "herbe" الفرنسية تنتهي ب /b/ مهجورة يسبب له صعوبة"[1].

فمثلا نجد الحرف "p" يختلف من لغة إلى أخرى، إذ نجده في اللُغة الفرنسية ينطق بحدة "Papa"، و في اللُغة الإنجليزية تنقص حدته "People" و في اللُغة العربية ينطق "B" و "ب" فنطقها يتم بوضع الشفتين على بعضهما البعض دون ضغط و ذلك بطرق شفاه للآخر فقط: مثال "Parapluie" في الفرنسية، فعندما تنطق في بعض مناطقنا الجزائرية تنطق "Barabluie" أيضا حرف "V" في الفرنسية ينطق في العربية "فاء" مثل Vidéo تنطق Fidéo. كذلك هناك ظاهرة تسمى بالإبدال و هو "جعل حرف مكان حرف آخر"[2].

فمن هذا المنطلق نجد التلاميذ في حصة الإملاء يكون لهم تداخل لغوي في هذا المستوى من ناحية الحروف، فأذنه تلتقط الحروف المتشابهة ويكتبها دون وعي فبدل أن يكتب "صوت" يكتب "سوط" و بدل أن يكتب "سبورة" يكتب "صبورة" كذلك في اللُغة الفرنسية عوض أن يكتب "Dictionnaire" لكن عندما يكتبها العربي "Dicsionere".

1- علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي. ص 78.

2- بديع علي محمد عوض الله: أضواء في النحو و الصرف. دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.عمان .ط1. 2011. ص 237.

ب- التداخل الصرفي:

و هو التداخل الذي يطرأ على كل من اللغة الأولى و الثانية من ناحية "التعريف والتأنيث و التذكير و الجمع و التحولات التي تطرأ في الفعل من ماض و مضارع و أمرو نظام الزوائد، كل هذه الجوانب تتدخل أثناء الكلام بلغة ثانية"[1]، و نضرب مثالا حول تأثير الشاوية في تعليم العربية، فالجمع بينها في كثير من الكلمات يبين لنا أن هناك تداخلاً صرفياً مثل: كلمة "الماء" أمان بالشاوية، فمن يتحدث بالعربية عوض أن يقول الماء بارد يقول "الماء باردين" (أمان صمضن) فالماء بارد هنا مفرد، لكن من ينقل "أمان صمضن" و التي هي جمع إلى العربية ينقلها كما هي من الناحية الصرفية، مثال كذلك عن أعضاء الجسم: الرِجل بالشاوية "ضار" مذكر فعندما يشتكي أحدهم يقول "ضرني رجلي" فآليا سيؤثر المذكر في لغته المنشأ على اللغة الثانية، مثال أخر: "المسلان" و هو "الظهر" فالمتأثر بالشاوية يقول "مسلاني ضروني" رغم أن "مسلان" مفرد و "ضروني" جمع، فهذا النقل أخذ كما هو في الشاوية: و التي هي "إيمسلانينو ضوربين" إيمسلان هنا جمع فنقول هنا أنه عندما انتقلت هذه العقلية إلى تعلم العربية بالنسبة لهم اعتبرت لغة ثانية.

كنا سنختار هذا الأمر و نوسع فيه لو بقي الواقع اللغوي كما هو في الماضي، لكن للأسف أصبحت الأسرالشاوية تتجنب التحدث بالشاوية هذا ما يجعل لغة المنشأ لأبنائها هي العربية،و بالتالي فهذا العزوف هو الذي جعلنا نختار العربية لغة المنشأ و اللغة الثانية هي الفرنسية.

و من نماذج التداخل بين العربية (لغة المنشأ) و الفرنسية (اللغة الثانية) المؤنث في اللغة العربية و في اللغة الفرنسية، مثل (Le cartable) فهي مذكر في الفرنسية ومحفظة في العربية مؤنثة. فنقلها بالصيغ الصرفية العربية تقول (La cartable) أيضا مثال " Le

1- بونوني حنان و شعبان كريمة:التداخل اللغوي في الخطاب الإذاعي. إذاعة الصومام. بجاية أنموذجا.ص 47.

jeste" مذكر فلما تنقلها إلى العربية تنتقل بصيغة المؤنثة، فالعربي في ذهنه أن التاء للتأنيث و بالتالي يقول: دارلي جاست مليحة.

ج- التداخل النحوي:

يؤدي تأثير نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام، فمثلما تؤثر أصوات اللغة الأم على اللغة الثانية يؤثر نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية، ما يؤدي إلى وقوع المتكلم في أخطاء و هذه الأخطاء تكون تركيبية.

و التداخل في هذا المستوى ينتج غالبا عن:"اختلاف اللغتين بالتصريح بالعلامة التي تربط ما بين (المسند و المسند إليه) أول الخبر و المبتدأ، كما تختلف في التركيب الإضافي، و اختلاف اللغتين في تقديم الصفة على الموصوف أو تأخيرها عنه"[1].

نورد مثالا عن المسند و المسند إليه: فالعربي يقول "السماء صافية" لا ينطق علامة الربط، أما في الفرنسية أو الانجليزية يتوجب ذكر السماء هي صافية " The skyisclear" و الرابط هو "is"

مثال عن الصفة و الموصوف: في الانجليزية تنطق Tall man فعندما ننقلها إلى العربية نقول طويل رجل، وهذا يؤثر على تعلم اللغة الثانية من حيث نزول الكلمات كل كلمة في منزلها الخاص.

د- التداخل الدلالي:

و يظهر هذا النوع من التداخل في كيفية انتقال كلمة أجنبية إلى اللغة الأولى: حيث يكون لها معنى في اللغة الأجنبية و يصبح لديها معنى آخر مثال:

1- محمد عايد القضاة. فاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية-العربية للناطقين يغيرها أنموذجا- دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية. مج: 42. ملحق: 61.الجامعة الأردنية. 2015. ص 1174.

التقليص الدلالي: "ويكون في هذا السياق نوع من التخصص"[1].

مثال: كلمة Essence و التي تعني البنزين.

و Caisse: خاصة بالمحتسب فقط.

فمعناها هنا ضيق لا مجال للتوسع فيه برغم أنه كلمة بنزين "Essence" عبارة عن خليط هيدروكربونيلكنه عندنا أصبح بمعنى الوقود البترولي. و تعرف هذه الظاهرة بالتحول الدلالي، أيضا كلمة "Rouge" التي تعني اللون الأحمر، تحولت إلى أحمر الشفاه، فكل لون يوضع على الشفاه يعتبر أحمرا.

1- الطيب البكوش: إشكالية اندماج الدخيل في المعجم.مجلة المعجمية. تونس. ع3. 1987. ص 56.

الفصل التطبيقي:

دراسة ميدانية.

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي مكملا للجانب النظري، ففيه يتم الوقوف على مدى صحة أو خطأ الفرضيات التي وضعت، و كذا الإجابة عن الإشكالية و الأسئلة الفرعية لإزالة الإبهام واللبس، و قد تناول هذا الفصل عنصرين أساسيين:

- العنصر الأول: تناولت فيه إجراءات الدراسة الاستطلاعية حيث حددت فيه: هدف البحث و العينة و أداة الدراسة، إضافة إلى تحديد المنهج المتبع.
- العنصر الثاني: تضمن تحليلا للإستبيان و لأهم النتائج المتوصل إليها من الدراسة الميدانية.

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية: قبل الولوج في لب الدراسة الميدانية لابد لنا من أن نعرج على الخطوات اللازمة لهذه الدراسة بداية بـ:

أ- الهدف من الدراسة الميدانية:

الدراسة الميدانية هي الدراسة التي يستطيع فيها الباحث الاطلاع على خبايا موضوعه و معرفة كل تفاصيله، و عليه فإن الموضوع يتطلب معرفة مدى تأثير اللغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية، و ما يحتويه هذا التأثير من سلبيات و إيجابيات على المتعلم و مدى قدرته و استيعابه لهذه اللغة، و ما هي المعيقات التي ستواجه.

ب- حدود الدراسة الميدانية:

- **الحدود الزمانية:** تمت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2018-2019؛ الممتدة من 13 أفريل 2019 إلى 25 أفريل 2019.
- **الحدود المكانية:** تمحور موضوع البحث حول تأثير اللغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية و مدى تأثير الاكتساب على التعلم، و تم تناوله ميداني في مدرسة الشهيد محبوبي زروال بشكل خاص الواقعة في ولاية خنشلة، و سنورد البطاقة التقنية للمؤسسة فيما يلي:

- سنة الإنشاء: 1995 بناء على القرار رقم: 40 المؤرخ في: 1995/08/05.
- سنة الفتح: في 2000 بناء على القرار 02 بتاريخ: 2000/09/26.
- مساحتها الإجمالية: 2340م^2
- عدد الحجرات: 12 قاعة متعددة الاختصاصات.
- عدد الأساتذة: 7 أستاذات و أستاذ واحد.
- أساتذة اللغة الفرنسية: أستاذ واحد.
- عدد التلاميذ: 193.

كما أجريت أيضا تربصا في مدرسة ماضوي ميلود بن علي (خنشلة) و ابتدائية قليل مختار، إضافة إلى مجموعة من المدارس التي اعتمدت عليها في الإجابة على الاستبيان:

- داودي عبد الحميد –خنشلة–.
- غرياني علي –خنشلة–.
- حفيظي عبد المجيد –خنشلة–.
- لغرور شعبان –خنشلة–.
- إبن سينا –خنشلة–.
- مرداسي محمد –خنشلة–.
- منصوري عبد الله –عين الطويلة– خنشلة–.
- 19 مارس –أولاد رشاش –خنشلة–.

ج– المنهج المتبع في الدراسة:

يتم اختيار منهج* الدراسة وفقا للموضوع و طبيعته و بما أن موضوع الدراسة يقوم على معرفة الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، فقد اعتمدت في هذا البحث على المنهج التقابلي وذلك من خلال ظهوره أثناء المقابلة بين مستوى لغة المنشا ومستوى اللغة الثانية، إضافة إلى ظهور آليات المنهج الوصفي التحليلي؛ فالوصفي يصف لنا الظاهرة التي ستدرس فيها، و التحليلي تحلل من خلاله النتائج المتحصل عليها، كما يظهر المنهج الإحصائي بوضوح و ذلك أثناء استفراغ الاستبيان و تحليل نتائج الدراسة التطبيقية.

*المنهج: أسلوب للتفكير و العمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها و عرضها و بالتالي الوصول إلى نتائج و حقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة: ربحي مصطفى عليان. البحث العلمي. ص45.

د- عينة الدراسة:

اقتصرت عينة* الدراسة في الموضوع على معلمي اللغة الفرنسية نظرا لأهميتهم في إثراء بحثي و الكشف عن الحقائق المهمة فيه.

و قد قمت بتوزيع الأسئلة على عشرين معلما و كانت أسئلتي تتمركز حول تعليم اللغة الفرنسية و تأثير اللغة المنشأ في تعلمها.

هـ- أداة الدراسة:

لكل دراسة ميدانية أداة تختلف من بحث لآخر، و قد اعتمدت في موضوع تأثير اللغة المنشأ على اللغة الثانية على الاستبيان و الملاحظة** بوصفهما أكثر الأدوات المستخدمة في الدراسات الميدانية؛ و الاستبيان هو: "أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها"[1].

و أذكر هنا أن الاستبيان الذي قمت به يتمركز حول عدد من الأسئلة المقدمة لمعلمي اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية. و تمثلت فيما يلي:

***العينة:** هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي: محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات- دار وائل للنشر. عمان. ط2. 1999. ص 84.

****الملاحظة:** هي عملية مراقبة لسلوك الظواهر و الأحداث و مكوناتها المادية و البيئية، و متابعة سيرها و اتجاهها، وعلاقتها بأسلوب علمي منظم و مخطط و هادف، بقصد تفسير العلاقة بين المكونات، و التنبؤ بسلوك الظاهر أو الحدث: كمال دلشي: منهجية البحث العلمي. مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية. 2016. ص89. قد أوردت نتائج الملاحظة والحضور الميداني في تحليلي للاستبيانات.

1- ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي. أسسه. مناهجه و أساليبه و إجراءاته. بيت الأفكار الدولية. عمان. (دط). (دت). ص 4.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عباس لغرور

خنشلة

استبيان موجه لمعلمي التعليم الابتدائي –معلموا اللغة الفرنسية–

الاستبيان المرفق هو جزء من دراسة أجريها في مذكرتي لنيل درجة الماستر، بعنوان "**تأثير لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية" السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–**، بكلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، بهدف التعرف على ما إذا كانت لغة المنشأ تؤثر فعلا على اللغة الثانية.

أرجو منكم تعبئة الاستبيان أدناه بكل موضوعية وجدية ومهنية؛ ليتسنى لي الكشف عن كثب عن الحقيقة الموجودة وراء هذه الأسئلة وذلك إيمانا مني بأهمية وجهات نظركم حول موضوع دراستي، وسأكون شاكرة لكم ومقدرة لدعمكم لي في انجاز هذا البحث العلمي:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

بماذا تتحدث مع تلاميذك في حجرة الدرس؟

العربية ☐ الفرنسية ☐ كلاهما ☐

هل تطالب المتعلم باستعمال اللغة الفرنسية داخل حجرة الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

هل ترى أن استعمال اللغة العربية يوصل الفكرة بشكل جيد؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

هل لدى المتعلم رغبة في تعلم اللغة الثانية (الفرنسية)؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل.....

.....

هل يوجد ترابط معرفي في تعليم اللغة الثانية بين السنوات الثلاث (3، 4، 5)؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

ما هو النشاط الذي ينمي قدرة المتعلم في تعلم اللغة الثانية (الفرنسية)؟

التعبير ☐ القراءة ☐

أنشطة أخرى.....

.....

هل يجب التركيز في هذه المرحلة على:

تعليم القواعد ☐ تحقيق مستوى فهم و أداء عاليين ☐

في أي سنة (4، 5) يستطيع المتعلم التحكم في اللغة الثانية بالنسبة للمستويين؟

مستوى القواعد، السنة: ☐ مستوى الفهم و الأداء، السنة: ☐

ماهي معيقات الفهم و الأداء لدى متعلم السنة الخامسة؟

نوعية الطرائق ☐ قدرة المتعلم ☐

شخصية و كفاءة المعلم ☐ شخصية المتعلم ☐

كيف يستطيع المتعلم تنمية مستوى الفهم و الأداء لديه؟

.....

.....

.....

ما نوع الأخطاء التي يرتكبها متعلم هذه المرحلة أثناء إنتاجه نصا (سواء كان مكتوبا أو شفويا)؟

أخطاء إملائية ☐ أخطاء تركيبية ☐

أخطاء تتعلق بتأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانية ☐

ما هي أكثر التداخلات التي تقع بين العربية و الفرنسية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية....)؟

.....

.....

.....

هل تؤثر اللكنة العربية على مخارج أصوات اللغة الفرنسية أثناء الأداء؟

نعم ☐ لا ☐

كيف؟.....

.....

ماهي أهم أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية؟

عدم التحكم في اللغة الثانية ☐ طريقة التعليم ☐

شخصية المتعلم ☐

كيف يمكن الحد من تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية؟

.....

.....

.....

.....

.....

2- عرض و تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها:

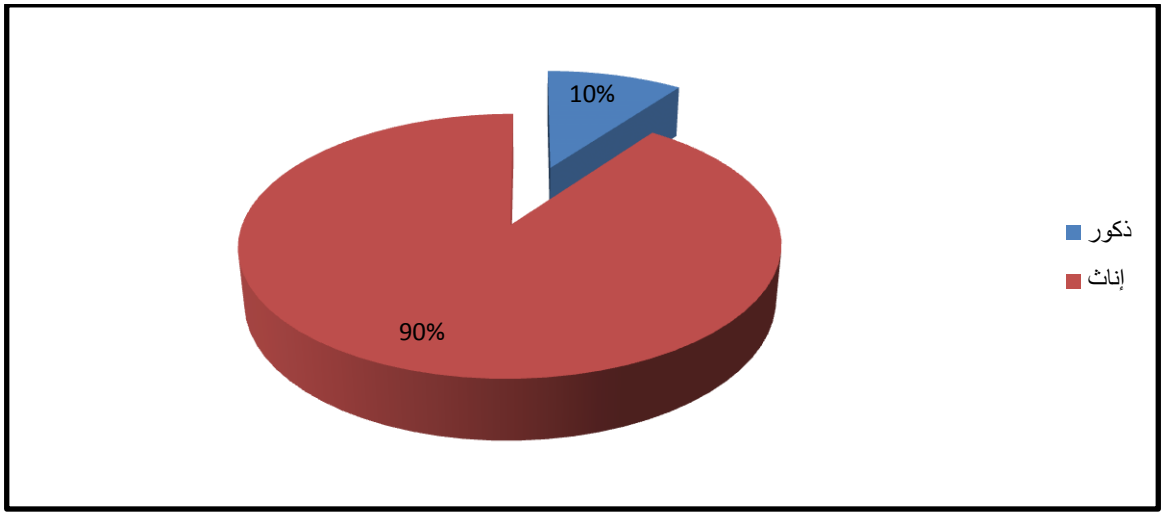
- تحليل نتائج استبيان المعلمين:

بداية بالبيانات الشخصية: توزيع أفراد العينة حسب الجنس و الخبرة.

جدول رقم 1: يوضح خبرة و جنس عينة المعلمين.

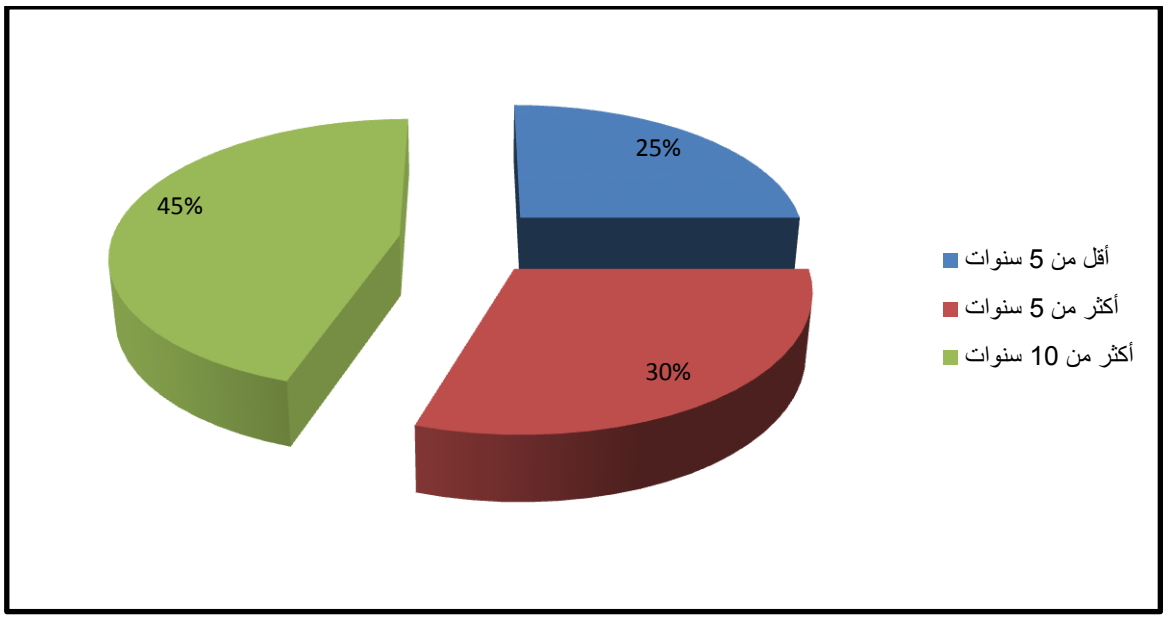
السؤال	نوع الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
1-الجنس	ذكور	2	10%	100%
	إناث	18	90%	
2-الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	25%	100%
	أكثر من 5 سنوات	6	30%	
	أكثر من 10 سنوات	9	45%	

ما يبينه الجدول هو أن نسبة المعلمات (90%) أكبر من نسبة المعلمين (10%)؛ و هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الرجال يلجئون إلى مهن أخرى، و قد تكون الأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية. وهذا التباين الكبير في نسبة جنس المعلمين توضحه الدائرة النسبية في الشكل رقم(1):



الشكل رقم 1: دائرة نسبية تمثل نسبة جنس المعلمين (ذكور و إناث).

أما بالنسبة للخبرة فإن أكبر نسبة هي (45%) أكثر من 10 سنوات، و هذا ما يدعو إلى القول بأن معظم المعلمين الموزع عليهم الاستبيان خبرتهم عالية، و نظرا لأقدميتهم هو ما يساعدنا في إثراء البحث و معرفة التأثيرات المسيطرة من قبل اللغة العربية على اللغة الثانية. و نسب تفاوت الخبرة بين المعلمين موضحة في الشكل رقم(2):



الشكل رقم 2: دائرة نسبية تمثل خبرة المعلمين.

أ- تحليل الإجابات بنعم و لا:

1- بماذا تتحدث مع تلاميذك في حجرة الدرس؟

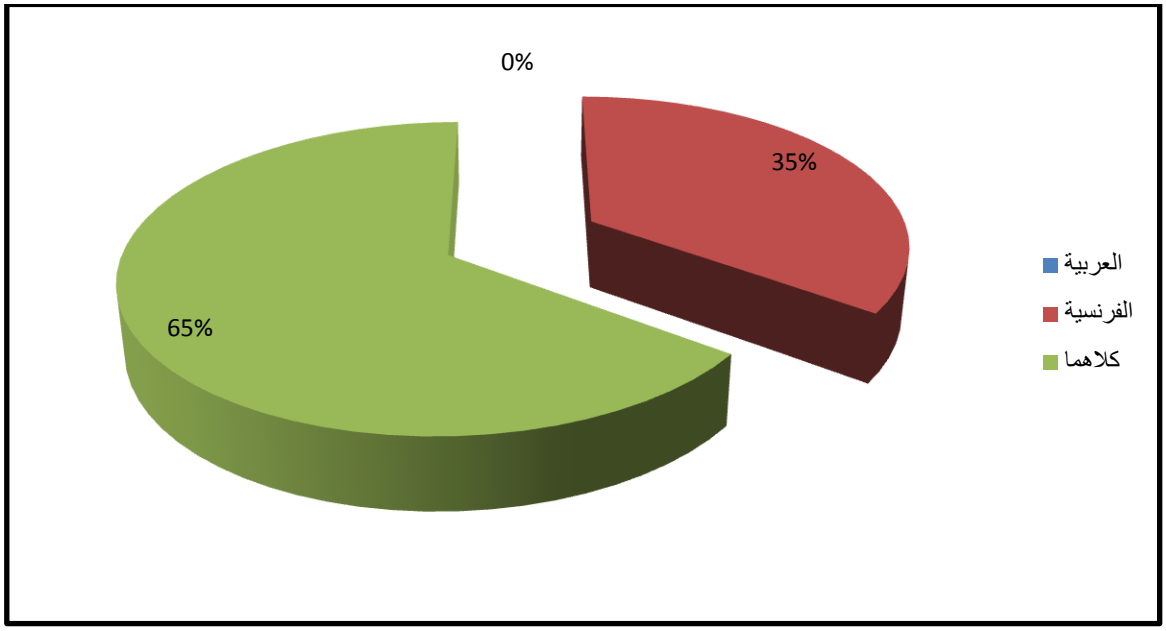
جدول رقم 2: يوضح نسبة اللغة المتحدث بها.

اللغة	التكرار	النسبة المئوية
العربية	/	/
الفرنسية	7	35%
كلاهما	13	65%
المجموع	20	100%

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن أكثر المعلمين يمزجون بين اللغتين بنسبة (65%) لكليهما بحيث أنهم يرون أن إدخال العربي قد يزيل الغموض و الإبهام.

لكننا نعتقد أنه من المفروض أن يتعامل معلم اللغة الفرنسية بالفرنسية فقط، فإذا لم يفهم المتعلم يحاول إيصال الفكرة بالإشارات و الإيماءات و الصور، و إن استحال ذلك يلجأ إلى اللغة العربية؛ لأنه بمجرد الانتقال من مستوى اللغة الفرنسية إلى العربية سيؤثر المستوى الأول بطريقة غير مباشرة على المستوى الثاني، مما يحدث تذبذبا على المستوى العميق والسطحي للمتعلم، لأن اللغة العربية هي لغة المنشأ لديه؛ فهي مكتسبة و مختزنة في ذهنه و الشرح بها سيؤثر سلبا على تعلم اللغة الثانية لأنها ستتقولب بقوالبها في مختلف مستوياتها.

و الشكل رقم (3) يوضح نسب اللغة المتحدث بها مع التلاميذ في حجرة الدرس:



الشكل رقم 3: دائرة نسبية تمثل نسبة اللغة المتحدث بها في حجرة الدرس.

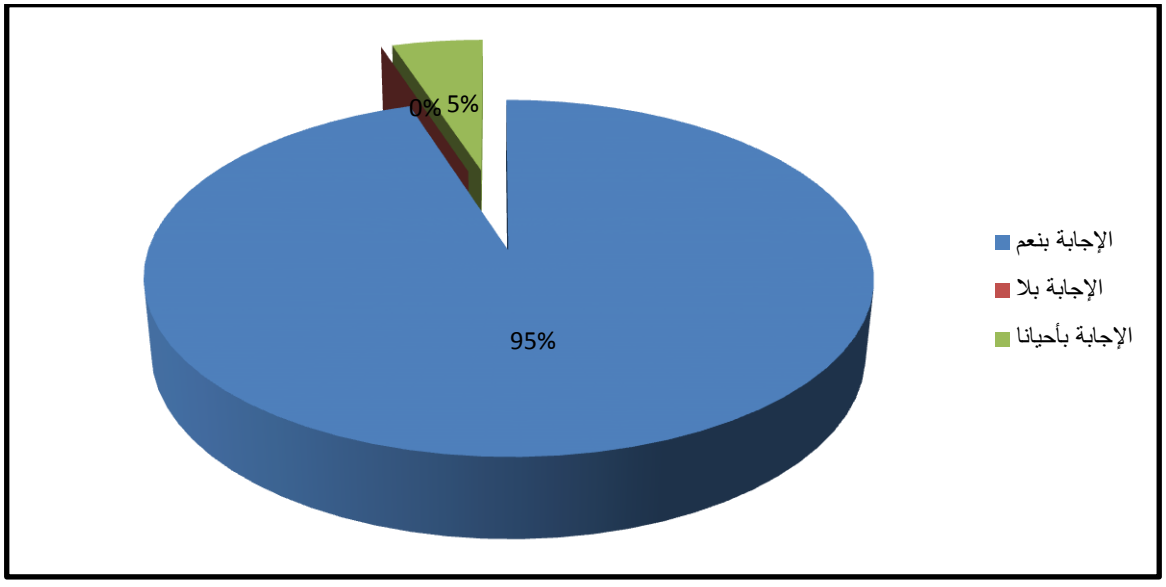
1-هل تطالب المتعلم باستعمال اللغة الفرنسية داخل حجرة الدرس؟

جدول رقم 3: يوضح نسبة استعمال المتعلم للغة الفرنسية داخل حجرة الدرس.

الإجابة بنعم	الإجابة بلا	الإجابة بأحيانا	المجموع
95%	0%	5%	100%

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الإجابة بنعم أكبر و مقدرة ب (95%)، و هذا يدل على أن المعلمين يحاولون ترسيخ اللغة الفرنسية في تدريسهم بفعل التعود و المران و هذا ما لاحظته أثنا حضوري الميداني لبعض حصص اللغة الفرنسية، حيث يحاول المتعلمون تصحيح أخطائهم بأنفسهم مع تنبيه المعلم لهم بعدم استعمال العربية، لأن التحدث بالفرنسية داخل الحجرة من قبل المعلم و المتعلم يحدث تأثر و تأثير.

غير أن الواقع العام يشير إلى أن أكثر المعتمد في هذا السياق هو المزج بين المستويين لأن المتعلم ما يزال في طور التعلم، و تأثير اللغة الأولى لا يمكن أن يزول إلا بعد إتقان واستعمال اللغة الثانية، وهذا لا يتحقق إلا في مراحل تعلمية متقدمة. و هذا ما يوضحه الشكل رقم (4) الذي يمثل تفاوت نسب استعمال اللغة الثانية من قبل المتعلم.



الشكل رقم 4: يمثل نسبة استعمال المتعلم للغة الفرنسية داخل حجرة الدرس.

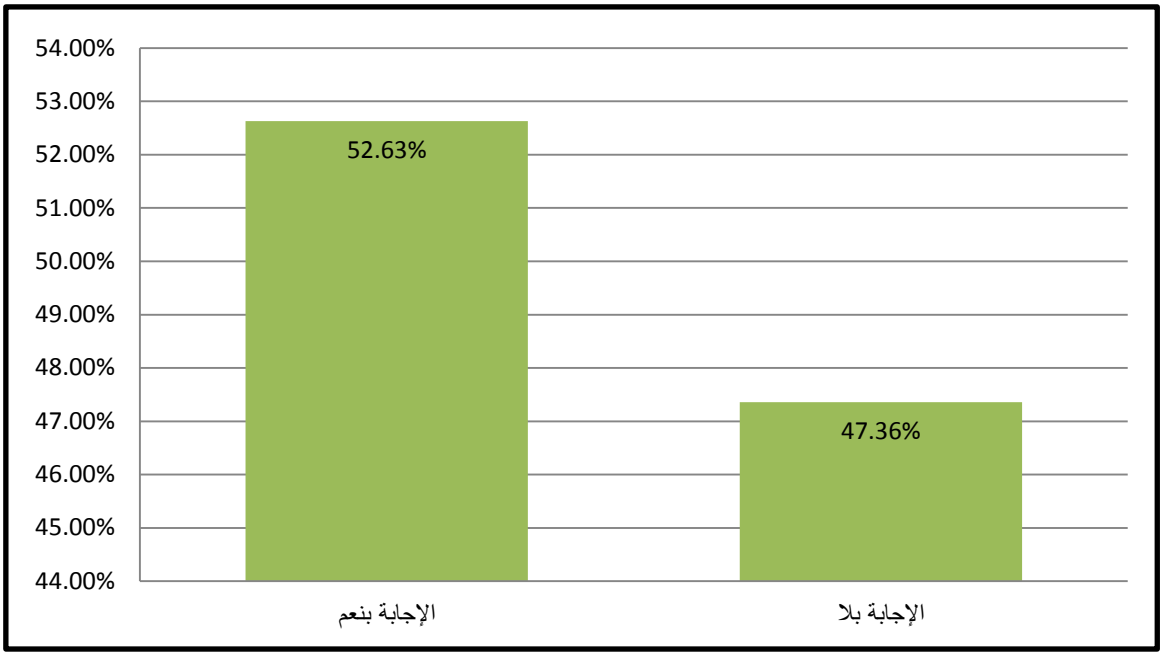
2- هل ترى أن استعمال العربية يوصل الفكرة بشكل جيد؟

جدول رقم 4: يوضح نسبة مدى إيصال اللغة العربية للفكرة بشكل جيد.

الإجابة بنعم	الإجابة بلا	المجموع
47.36%	52.63%	100%

من خلال الجدول يتضح لنا أن المعلمين لا يؤمنون بازدواجية اللغة أثناء الشرح، بحيث كانت الإجابة بلا (52.63%)، و بنعم (47.36%)، فالإجابات هنا متقاربة جداً، و هذا يدعم ما ذكرناه في تحليل السؤال السابق؛ حيث أن العبرة ليست في شرح المضمون بقدر ما هي في تعلم طريقة التعبير عن ذلك المضمون بلغة هي غير اللغة المكتسبة، لأن ترك الحرية للمتعلم في هذه المرحلة هي التي تجعل من المتعلمين في مراحل متقدمة لا يتقنون أداء اللغة الفرنسية، فاستعمالها يمكن أن يوضح لنا الفكرة و معنى المفردات لكنه يقضي على جزئية تعليم اللغة الثانية.

و الشكل التالي يوضح أكثر مدى إمكانية إيصال الفكرة باللغة العربية:



الشكل رقم 5: يمثل مدى إيصال اللغة العربية للفكرة بشكل أفضل.

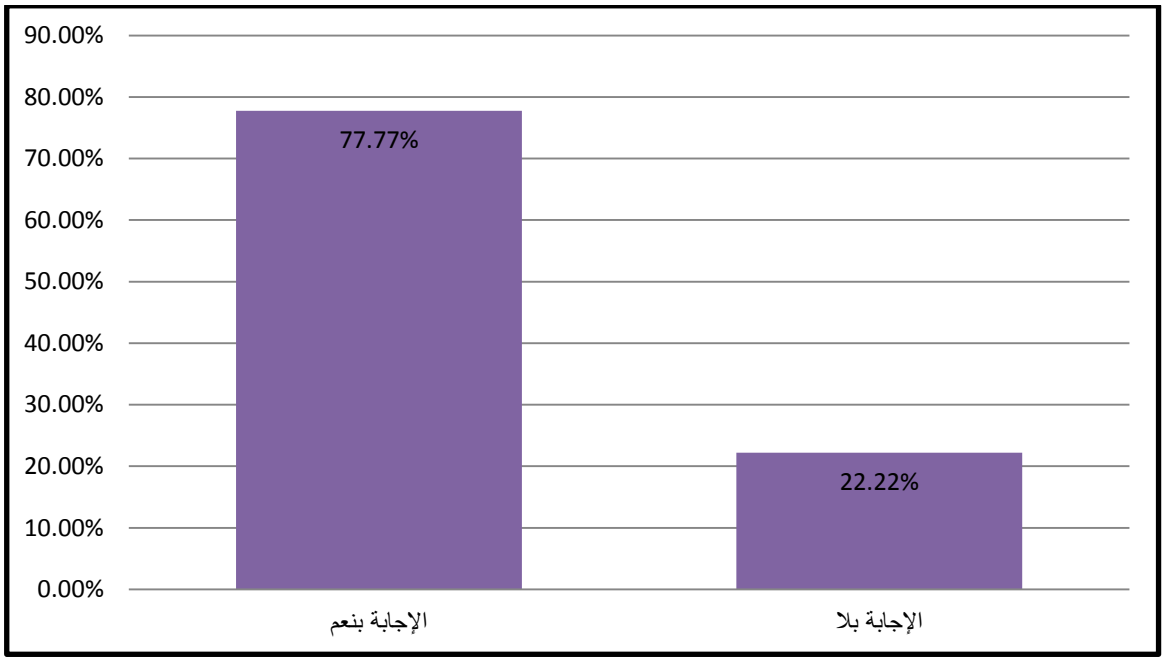
3- هل لدى المتعلم رغبة في تعلم اللغة الثانية (الفرنسية)؟

جدول رقم 5: يوضح نسبة رغبة المتعلمين باللغة الفرنسية.

الإجابة بنعم	الإجابة بلا	المجموع
77.77%	22.22%	99.99%

من خلال هذا الجدول نرى أن نسبة الإجابة بنعم تقدر ب(77.77%)، و الإجابة بلا تقدر ب (22.22%)، بغض النظر عن المعلمين الذين لم يجيبوا على هذا السؤال؛ و من خلال النسب نرى أن المتعلم يرغب فعلا في تعلم اللغة الثانية، و حسب إجابات بعض المعلمين فإن المتعلم يريد أن يتعلم اللغة الثانية بوصفها لغة جديدة و ممتعة و هناك من يرجع رغبة التعلم إلى المحيط الذي يعيش فيه المتعلم.

و الشكل رقم (6) يوضح الرؤية أكثر حول رغبة المتعلمين في اكتساب اللغة الثانية:



الشكل رقم 6: يمثل رغبة المتعلمين في تعلم اللغة الفرنسية.

4-هل يوجد ترابط معرفي في تعليم اللغة الثانية بين السنوات الثلاث (3، 4، 5)؟

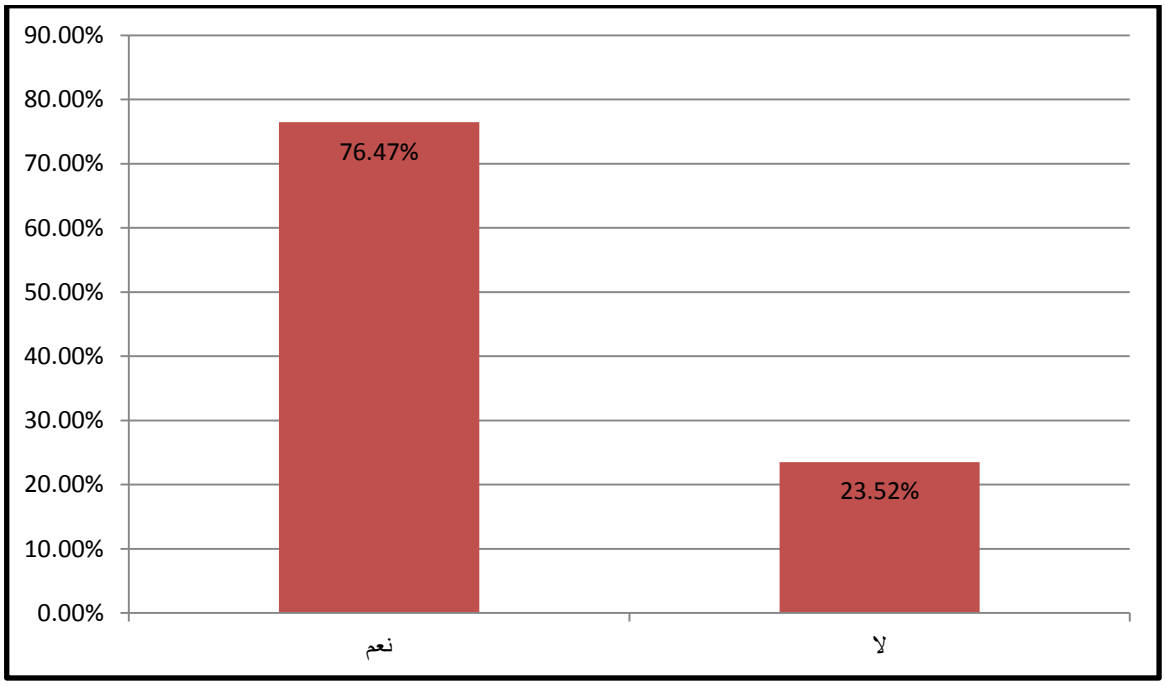
جدول رقم 6: يوضح نسبة الترابط المعرفي بين السنوات الثلاث (3، 4، 5).

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	76.47%
لا	04	23.52%
المجموع	17	99.99%

تبين إحصائيات الجدول أن نسبة (76.47%)، من المعلمين أجابوا بنعم؛ أي أنه هناك ترابطا معرفيا في تعليم اللغة الثانية بين السنوات الثلاث (3، 4، 5)؛ فكل سنة هي امتداد للأخرى، حيث أن أساسيات اللغة تكتسب في "السنة الثالثة" و تدعم في "السنة الرابعة" و في "السنة الخامسة" يتمكن المتعلم من الإحاطة بها بشكل أفضل، و هذا يعني أن الجانب التحصيلي للمتعلم بداية من السنة الثالثة وجب أن يتزايد حتى يستطيع أن يكسر حاجز الصعوبات التي تواجهه لتعلم اللغة الفرنسية. كذلك في السنة الرابعة وجب أن يكون المتعلم قادرا على القراءة المسترسلة، و تلخيص ما يقرأه و تحويل ما يفهمه إلى تعبير شفهي بتكوين جمل مفيدة و صحيحة، و عندما ينتقل إلى الخامسة، وجب أن تتشكل لديه المهارات الثلاث؛ مهارة السماع و الفهم و الأداء.

و من جهة أخرى قدرت الإجابة بلا بنسبة (23.52%) و قد علل المجيبون نفيهم بوجود ترابط بين تعليمية اللغة الثانية بين المستويات الثلاث إلى كون أن المتعلم ينتقل من تعلم أشياء بسيطة إلى أشياء معقدة.

و هذا ما يبينه الرسم البياني في الشكل الموالي:



الشكل رقم7: يمثل نسبة الترابط المعرفي بين السنوات الثلاث (3، 4، 5).

6- هل تؤثر اللكنة العربية على مخارج أصوات اللغة الفرنسية أثناء الأداء؟

جدول رقم7: يوضح نسبة الإجابة بنعم أم لا حول تأثير اللكنة العربية على أصوات الفرنسية.

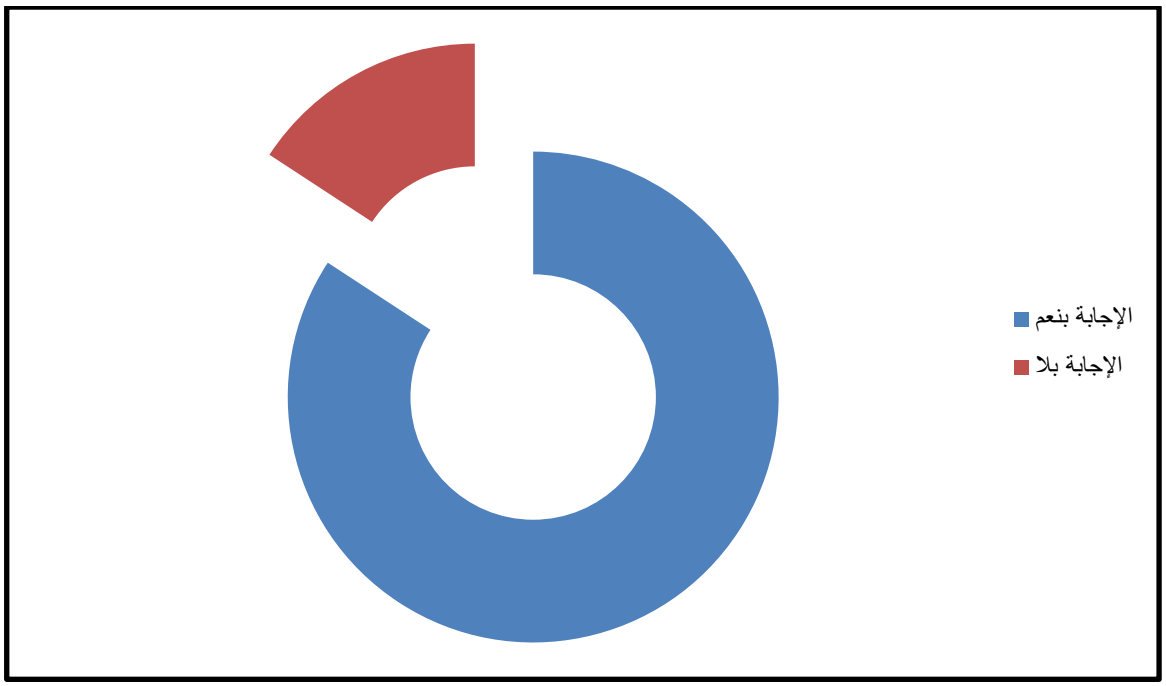
الإجابة بنعم	الإجابة بلا	المجموع
84.21%	15.78%	99.99%

من خلال الجدول يظهر لنا أن نسبة الإجابة بنعم أكبر من نسبة الإجابة بلا، بحيث تقدر الإجابة بنعم ب (84.21%)، و الإجابة بلا ب15.78%؛ و هذا يدل على أن اللغة المنشأ طغت على اللغة الثانية، و حسب تبريرات المعلمين فإن سبب اللكنة هو وجود بعض الحروف في العربية ليس لها مقابل في الفرنسية مثل: حرف "ض"، "ث"، "ذ"، "ق"، ووجود حروف في الفرنسية لا نجدها في العربية نحو U, On، فنجد أن المتعلم يخطيء في نطقها و هذا راجع إلى تعود جهازه النطقي على صوامت و صوائت لغته.

كما أن هناك حروفاً ليست لها قاعدة معينة أثناء نطقها وكتابتها مثل (1, in, um, ein) الأمر الذي يُلزم المتعلم بأخذ فترة أطول للتعود على خصائص النظام الجديد بواسطة القراءة المتكررة و التمارين الصوتية، و هذا ما يفسر عدم تحقق مستوى الأداء لدى متعلم السنة الخامسة رغم تحقق مستوى القاعدة.

و تبقى اللكنة في النهاية هي البصمة التي تميز الهوية؛ و هذا ما نجده عند وزيرة خارجية النمسا حين قدمت مقدمة خطابها أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة، بحيث تنطق "ق" "ك" "الحاء" "ه"، و هذا دليل على أن لغة المنشأ تؤثر فعلا في عملية تعلم اللغة الثانية.

و في الشكل الموالي سنؤكد تأثير اللكنة العربية على مخارج الأصوات من خلال عرض النسب بيانيا:



الشكل رقم 8:يمثل الإجابة بنعم أو لا حول تأثير اللكنة العربية على اللغة الفرنسية.

2- تحليل إجابات الاقتراحات:

1- ما هو النشاط الذي ينمي قدرة المتعلم في تعلم اللغة الثانية (الفرنسية)؟

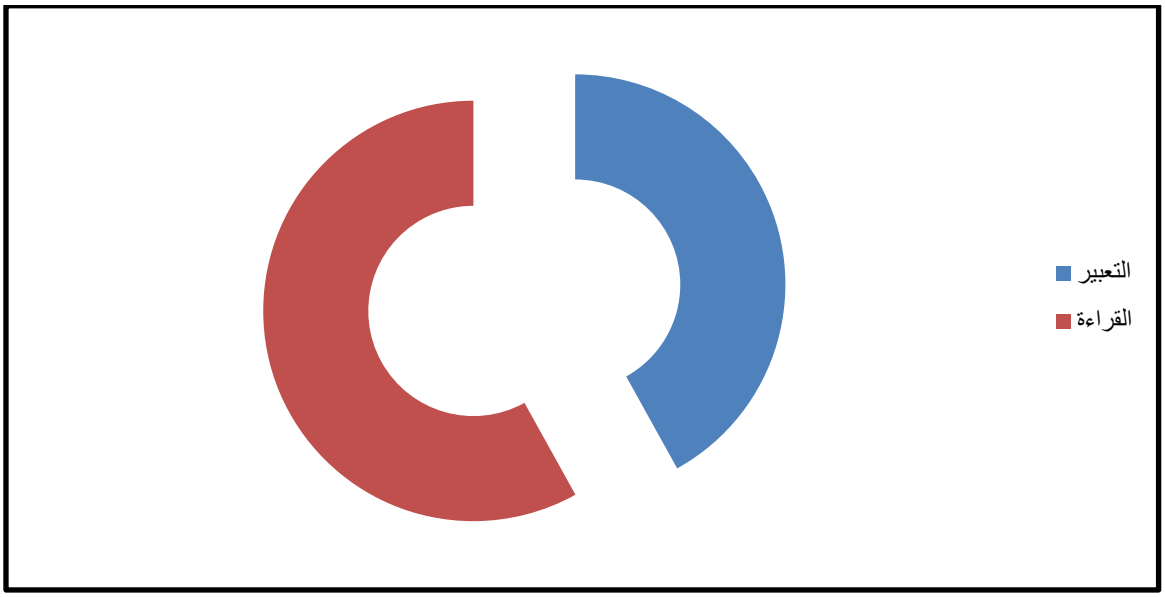
جدول رقم 8: يوضح نسبة النشاط المنمي لقدرة المتعلم في تعلمه للغة الفرنسية.

النشاط	التكرار	النسبة المئوية
التعبير	13	41.93%
القراءة	18	58.06%
المجموع	31	99.99%

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية المعلمين يرون بأن نشاط القراءة من أكثر الأنشطة التي تنمي قدرة المتعلم في تعلمه للغة الثانية؛ من خلال تنمية قدرة الأداء لديه و مساعدته على النطق الصحيح لأصوات اللغة الفرنسية، بالمقابل هناك من المعلمين من يرى أن نشاط التعبير مناسب لتنمية قدرة المتعلم في تعلمه للغة الفرنسية؛ لأنه يساعده في استثمار ما تعلمه من كفاءات.

كما ذكر المعلمون أنشطة أخرى: مثل التعبير الشفوي، و الألعاب الفرنسية الهادفة، و أناشيد الأطفال باللغة الفرنسية، حيث أنها تنمي قدرة التلاميذ على تعلم النطق و الحفظ.

و سيزداد ما تطرقنا إليه وضوحا بالتمثيل التالي:



الشكل رقم 9: يمثل النشاط المنمي لقدرة المتعلم في تعلمه للغة الفرنسية.

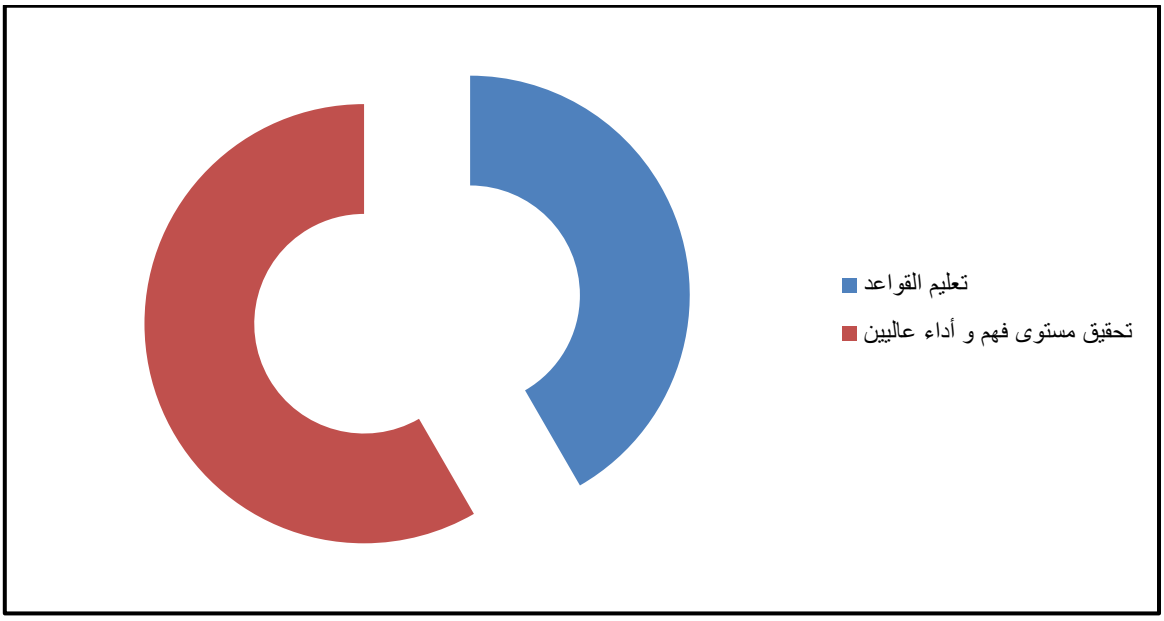
2- **هل يجب التركيز في هذه المرحلة على القواعد أم الفهم و الأداء؟**

جدول رقم 9: يوضح نسبة التركيز على القواعد أم الفهم و الأداء.

	التكرار	النسبة المئوية
تعليم القواعد	10	41.66%
تحقيق مستوى فهم و أداء عاليين	14	58.33%
المجموع	24	99.99%

من خلال النسب الواردة في الجدول لاحظنا أنه يجب التركيز في هذه المرحلة على "تحقيق مستوى فهم و أداء عاليين"؛ حيث قدرت نسبة الإجابة عنه ب (58.33%)، و هذا هو الصواب؛ لأن المتعلم يتعلم فعلا القاعدة لكنه لا يطبقها أثناء تركيبه للجمل أو في شكل مفردات، و بالتالي يجب أن يتعلم استحضار القاعدة في شكلها العملي من خلال مجمل النشاطات التي ذكرناها في تحليل السؤال السابق.

و الشكل التالي يوضح لنا أكثر ما قدم في الجدول:



الشكل رقم 10: يمثل نسبة التركيز على القواعد أم الأداء.

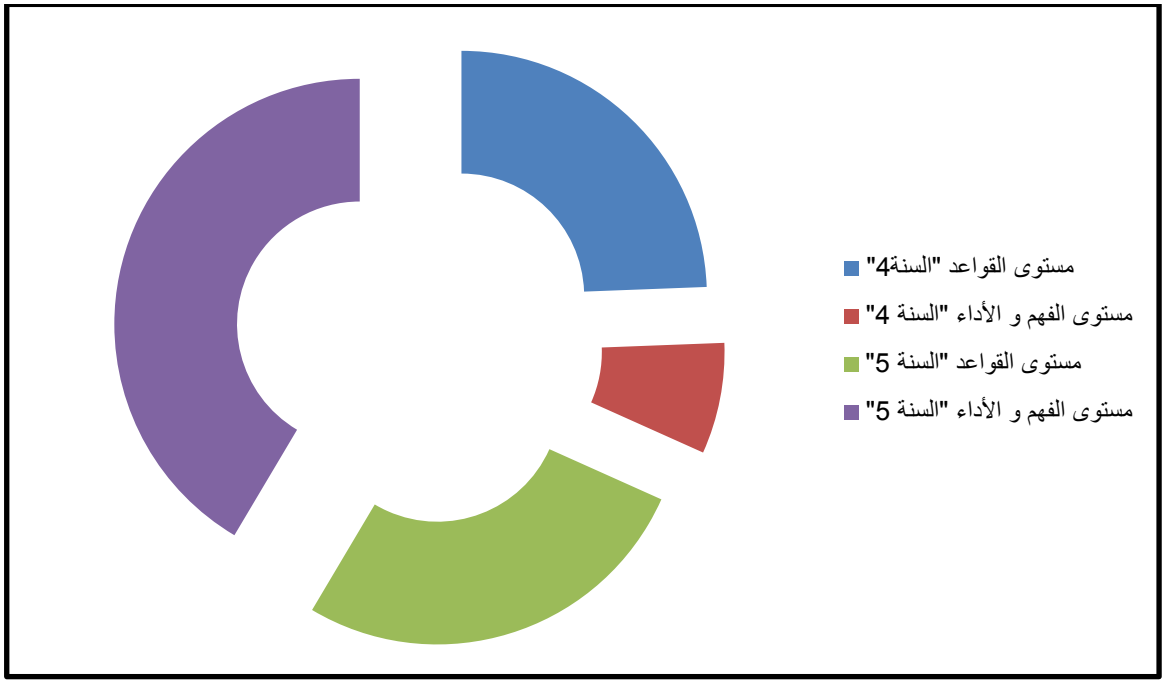
3- في أي سنة (4، 5) يستطيع المتعلم التحكم في اللغة الثانية بالنسبة للمستويين؟

جدول رقم 10: يوضح نسبة التحكم في اللغة الثانية بالنسبة لمستوى القواعد و الفهم و الأداء.

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
مستوى القواعد "السنة 4"	10	24.39%
مستوى الفهم و الأداء "السنة 4"	03	7.31%
مستوى القواعد "السنة 5"	11	26.82%
مستوى الفهم و الأداء "السنة 5"	17	41.46%
المجموع	41	99.98%

إن الجدول السابق يوضح لنا أن المتعلم يستطيع التحكم في اللغة الثانية بالنسبة للمستويين (مستوى القواعد و مستوى الفهم و الأداء) في السنة الخامسة، حيث تقدر نسبة مستوى القواعد للسنة الخامسة ب (26.28%)، و مستوى الفهم و الأداء للسنة الخامسة قدر بنسبة 41.46%، و باقي النسب وزعت على المستويين في السنة الرابعة؛ و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المتعلم في نهاية السنة الخامسة سيكون مكتنزا ببعض القواعد و بمستوى فهم و أداء معينين، غير أن تحكمه في القاعدة و تمكنه منها لا يعني تمكنه من اللغة الثانية بالضرورة لأن الأمر بحاجة إلى ممارسة و قراءة و أداء فعلي حتى يتحقق المستويان.

و الشكل الموالي يوضح أكثر ما تمت مناقشته أعلاه:



الشكل رقم 11: يمثل نسبة التحكم في اللغة الثانية بالنسبة للمستويين.

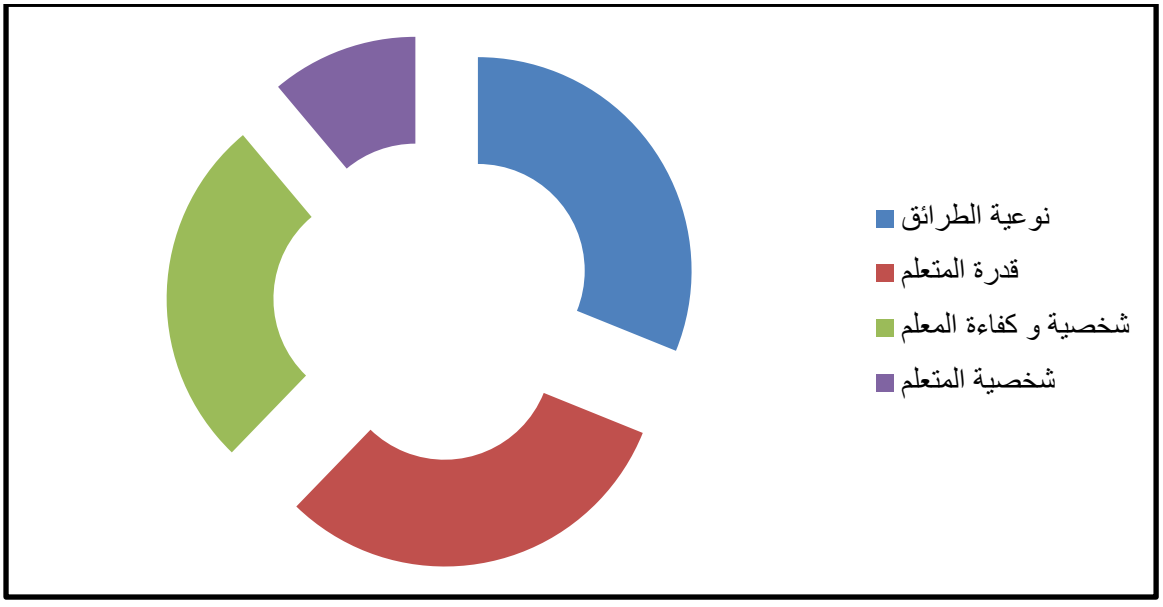
4- ماهي معيقات الفهم و الأداء لدى متعلم السنة الخامسة؟

جدول رقم 11: يوضح أهم معيقات الفهم و الأداء لدى المتعلمين.

نوعية الطرائق	قدرة المتعلم	شخصية و كفاءة المعلم	شخصية المتعلم	النسبة المئوية
31.11%	31.11%	26.66%	11.11%	99.99%

تبين إحصائيات الجدول أن نسبة (31.11%)، من المعلمين يركزون على نوعية الطرائق وقدرة المتعلم بوصفهما أهم معيقات الفهم و الأداء لدى متعلم هذه المرحلة، و بالتالي نقول أن الطريقة المثلى هي التي تركز على مستوى الفهم و الأداء ولا تلجأ إلى ملء عقل المتعلم بقائمة من القواعد الجافّة التي يحفظها دون إدراك لوضعيات استعمالها، و نوعية الطريقة تفسر شخصية المعلم و قدرته على التأثير في المتعلمين بسبب قدراتهم و شخصياتهم؛ فمتى كانت شخصية المعلم قوية و صارمة و إيجابية كان انعكاسها إيجابا على تحصيل المتعلم وتحقيق لمستوى أداء و فهم معينين.

و الشكل الموالي يوضح تأثير هذه العوامل على مستوى الفهم و الأداء لدى المتعلم:



الشكل رقم 12: يمثل معيقات الفهم و الأداء لدى المتعلمين.

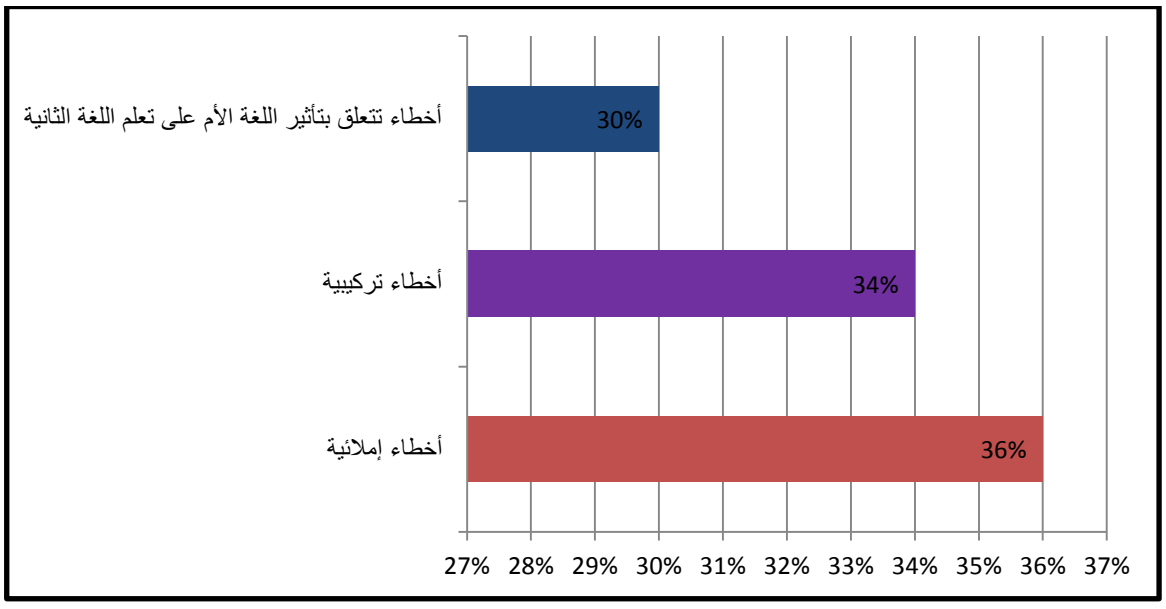
5- ما نوع الأخطاء التي يرتكبها متعلم هذه المرحلة أثناء إنتاجه نصا سواء أكان مكتوبا أم شفويا؟

جدول رقم 12: يوضح نسبة أنواع الأخطاء.

أخطاء إملائية	أخطاء تركيبية	أخطاء تتعلق بتأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانية	المجموع
36%	34%	30%	100%

يبين لنا الجدول أن نسبة (36%) من الإجابات ترجع الأخطاء إلى الإملاء و هذا يعود إلى عدم التفريق بين صوائت و صوامت اللغة الفرنسية؛ فهناك مثلا ثلاثة حروف تنطق حرفا واحدا أو حرفان ينطقان حرفا واحدا عكس اللغة العربية.

أما باقي الأخطاء فتتعلق بالتركيب أو بالتأثير السلبي للغة المنشأ على اللغة الثانية حيث يركب جملة بالفرنسية و يدخل كلمة بالعربية و يكتبها فرنسية معربة مثل: مفتاح "Miftah" وهذا يدخل في الأخطاء المتعلقة بتأثير اللغة الأم على اللغة الثانية. و هذا ما سنؤكده بيانيا لمزيد من التوضيح حول نوعية الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين:



الشكل رقم 13: يمثل نسبة أنواع الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين.

6- ماهي أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية؟

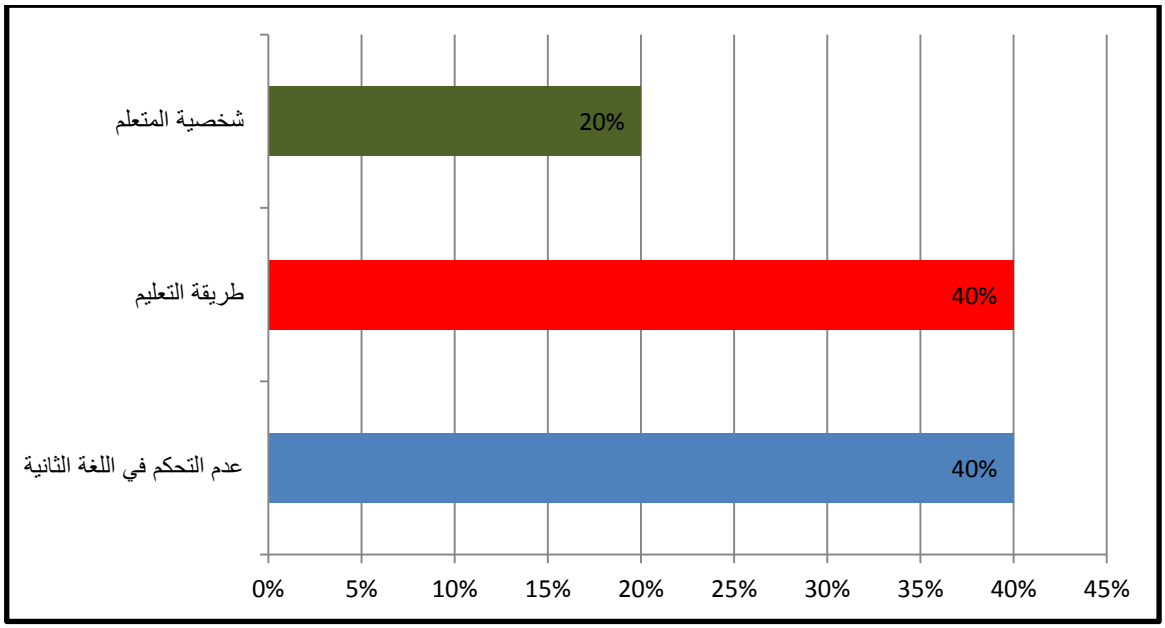
جدول رقم 13: يمثل أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية و نسبها:

عدم التحكم في اللغة الثانية	طريقة التعليم	شخصية المتعلم	المجموع
40%	40%	20%	100%

يشير الجدول إلى أن عدم التحكم في اللغة الثانية هو من أهم أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية؛ حيث يتدخل رصيد اللغة الأولى المكتسبة ليخلق مستوى وسط هجين تحكمه خصائص المستوى الأول و أساسيات المستوى الثاني.

و من أهم أسباب هذا التأثير هو نمطية الطريقة و أسلوب المعلم في تعليمه، إضافة إلى قدرة المتعلم و شخصيته و الوسط الذي يعيش فيه.

و هذه الأسباب سنجسدها بيانيا لإعطاء نظرة أوضح عن ماهيتها:



الشكل رقم 14: يمثل نسبة أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية.

ج- تحليل الإجابات المفتوحة:

1- كيف يستطيع المتعلم تنمية مستوى الفهم و الأداء لديه؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من قبل المعلمين و اتفق الجميع على أن تنمية مستوى الفهم و الأداء لدى المتعلم تكمن في كثرة القراءة، و المطالعة بكثرة، و مشاهدة رسوم مفيدة بالفرنسية، كذلك التعامل بها داخل القسم و خارجه، ووجب أن يتلقى المتعلم العناية من أسرته، فالمتعلم أثناء تعلمه لهذه اللغة تؤثر فيه عوامل اجتماعية و أسرية، فالأسرة المثقفة التي فيها الأولياء معلموا فرنسية أو أطباء...، هذا يحفز أكثر من الأسرة التي ليست فيها فرد يتقن الفرنسية.

كما أن الثقة بالنفس تنمي مستوى الفهم لدى المتعلم و ذلك بكسر حاجز الخوف من الوقوع في الخطأ، و تجاهل ردود فعل الآخرين.

و قد لاحظت أثناء حضوري الميداني في أحد الأقسام، أن المعلم في بعض الأحيان يؤنب المتعلم عندما يخطئ أو يرفع صوته عليه و أحيانا يضربه، و هذا تصرف خاطئ لأنه سيعود بالسلب على المتعلم ويشكل عائقاً في تعلمه للغة.

كذلك على الأسرة مساعدة المتعلم لتجاوز بعض الأمراض النفسية، و عيوب الكلام (كالتأتأة،....).

و من أساسيات تنمية مستوى الفهم و الأداء إكثار المتعلم من الأسئلة، لذلك يجب مساعدته بقدر الإمكان من قبل العائلة و المعلم، و تبسيط الأمور عليه حتى لا يمل من هذه المادة.

و وجب عليهم أن لا يعلمونه الحفظ الببغائي، لأنه لن يتأتى له الفهم و الأداء، و بالتالي يجب التركيز على الكفاءات و على القدرة و على التواصل و الحوارات.

2- ما هي أكثر التداخلات التي تقع بين العربية و الفرنسية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية...)؟

يرجع المعلمون التداخلات التي تقع بين العربية و الفرنسية إلى المستوى الصوتي و الصرفي و النحوي،و اتفق أغلبهم على وجود أخطاء صوتية و نحوية خاصة، فمن التداخلات الصوتية التي قد تحدث بين العربية و الفرنسية التداخل بين حرفي « P »و « B » ، الخلط بينهما و بين « F »و« V » و ذلك بقلب « F » ,« V ».

كذلك نجد التأثير في الحركات فمثلما يقع التداخل بين الصوامت يقع بين الصوائت؛ حيث نجد هناك حركات في اللغة الفرنسية ليست موجودة في العربية و العكس، نحو:U وAu و Ou و é، كما في كلمة Soleil و Avec حيث ينطقها أغلب المتعلمين المبتدئينSolay و أفاك Avac، لأن فونيم ال e غير موجود في اللغة العربية.

كذلك ما لاحظته أثناء حضوري في القسم أن بعض المتعلمين ينطقون « E »بالواو العربية مثال Petite، أو ينطقونها O مثل Le temps، أيضا يخلطون بين « e »و « u » ، كما أن هناك حروفا لا تنطق فينطقونها في بداية تعلمهم في السنة الثالثة مثل: « Fille » ينطقون « L »، و في السنة الرابعة لاحظت خطأ يخص الحركات مثال: L'avion، عند كتابتها كتبوها Le avionو هنا التقاء حركتين « les voyelles » وجب إزالة الحرف « e »، أما الأخطاء الصرفية فلاحظت أنهم يخترقون قاعدة المذكر و المؤنث مثال: شجرة مؤنثة بالعربية ينقلها إلى الفرنسية كما هي فيؤنثها و يقول une arbreعوض un arbre.

و التداخلات النحوية التي يقع فيها المتعلم هي أنه بحكم أن العربية تبدأ بفعل لكن الفرنسية تبدأ باسم، فيؤثر الأول على الثاني، و يصيغ المتعلم كلمات و يبدأها بفعل.

3- كيف يمكن الحد من تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية؟

أورد المعلمون مجموعة من الحلول للحد من هذا التأثير و قد قمت بتلخيصها في النقاط التالية:

- يجب توفير وسائل التعليم (الصور، جهاز الرتاب لأن كتاب السنة الرابعة في كل نشاط يرسم أمامه قرصا مضغوطا).
- تفعيل دور الأسرة و تكثيف جهودها مع جهود المعلم و المدرسة.
- محاولة بذل مجهودات و تتبع نطق المتعلم من بداية مراحل تعلمه للفرنسية.
- الإكثار من التطبيقات الشفوية بين الزملاء.
- محاولة استعمال المتعلم للغة الثانية داخل المدرسة و خارجها و ذلك بمساعدة رسوم متحركة بالفرنسية أو أشرطة وثائقية.
- التشجيع على القراءة و تحفيز مهارة الاستماع لتحقيق مستوى فهم و أداء عاليين.

التوصيات:

من خلال هذه الدراسة يمكن اقتراح بعض الحلول أهمها:

- هناك عوامل ساعدت في تغلغل الأخطاء (النحوية، الصرفية و الصوتية)، و التي لها علاقة باللغة المنشأ مثل المعلمين أنفسهم الذين ساهموا في خلق فجوة سيطرت فيها صيغ اللغة المنشأ، فوجب الانتباه إلى هذه الأخطاء النطقية و التركيبية و النحوية والصرفية و الإملائية، و حرص المعلم على تصحيح الأخطاء أثناء الحصة و تحفيز المتعلمين على النطق السليم.
- الحد من استعمال اللغة المنشأ في شرح الدروس أو أثناء الأحاديث الهامشية.
- عدم ترجمة اللغة الفرنسية بالعربية (ترجمة كلمة بكلمة)، و إنما الترجمة تتم باللغة المراد تعلمها.
- يجب على المعلم مراعاة الجوانب النفسية و المقدرة الثقافية و اللغوية للمتعلم.
- يجب أن يكون المعلم مطلعاً على علم النفس التربوي.
- يجب على التربويين و الهيئات المختصة وضع البرامج و توفير الأدوات و ضرورة توفير الوسائل التكنولوجية (مخابر خاصة في تعليم الأصوات) ووسائل سمعية بصرية، لتعليم كيفية نطق الحروف و إخراجها من مخرجها الصحيح و إعطائها حقها.
- تصنيف أخطاء المتعلمين و تصويبها قبل أن تتفاقم في حصص الاستدراك و ذلك حسب مستوى الأخطاء التي يقعون فيها و ليس حسب معدلاتهم.
- فرض المعلم على المتعلم التحدث بالفرنسية.
- يجب التركيز على مستوى الأداء و الفهم و القواعد.

خاتمة

إن متعلم اللغة الثانية يتأثر بمكتسبات لغة المنشأ، و هذا ما يجعله يقع دائما في الأخطاء من خلال رصيده المعرفي و عاداته المكتسبة، و التي استوعبها طيلة بدايات نموه الأول من المحيط الأسري و الاجتماعي الذي عاش فيه و الذي أصبح بصمة لا تمحى فمهما حاولنا التخلص من آثار لغة المنشأ فإنها تبقى دائما ملامسة وملاصقة لشخصية الفرد؛ لأنها تعتبر مقوما من مقومات الشخصية السوية، فمن المستحيل إلغاء هذا الأمر ولو ألغيناه على المستوى الصرفي و النحوي و الدلالي لا يمكن أن نطمسه على المستوى الصوتي، بدليل أن هناك أجانب يتقنون اللغة العربية أيما إتقان لكن تبقى دائما هويتهم اللغوية و لكنتهم تميزهم عما إذا كانوا أجانب أم عرب.

و من خلال دراسة هذا الموضوع تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن الأخطاء اللغوية المنتشرة تكون نتيجة للطرائق المتبعة في التعليم و التي تعتمد على الحفظ الآلي للخلاصات؛ فتعليم الفرنسية لا يتميز بالحركية –إلا إذا كان المعلم ذا شخصية و كفاءة عالية– عكس اللغة الإنجليزية التي ترتكز على الأداء و ذلك من بداية تعلم هذه اللغة يبدأ المعلم بالتركيز على الحوارات.
- كذلك من أسباب هذا التأثير ضعف شخصية المعلم و أسلوب معاملته لأن هناك معلمين يثبطون من معنويات المتعلم و يسخرون من أخطائه.
- أن لغة المنشأ تؤثر في تعلم اللغة الفرنسية في مختلف المستويات (الصوتية والصرفية و النحوية).
- أن المتعلمين لديهم مشكلات في الجانب الصوتي خاصة، و لم يتدربوا على نطق الأصوات و الكلمات و صعوبة توظيفها في الجمل توظيفا صحيحا.
- أن المتعلم يجد صعوبة في التفريق بين الأصوات المتقاربة كما يجد صعوبة في نطقها مثل أصوات « e » و « u » ، كذلك الصوائت الأنفية « On »، و بعض الصوائت الأخرى، لأن العربية لا نجد فيها هذه الأصوات، فهذا الأمر يساعد على

تفشي مشكلات القراءة و الكتابة لدى المتعلم، ويعد النقل السلبي من لغة المنشأ إلى اللغة الثانية من أهم الأسباب الرئيسية عند المتعلمين، حيث يحاولون نقل ترتيب الجملة من العربية إلى الفرنسية (ما يصلح في اللغة المنشأ يصلح في اللغة الثانية).

- أن تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية تعود حتى إلى الوسط الأسري والاجتماعي، فهم من يغرسون فيهم رغبة تعلم اللغة الفرنسية.

وفي الأخير نسأل الله أن يوفقنا لما يحب و يرضى و أن ينال هذا البحث رضا القارئ واستحسانه و الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على خاتم النبيين.

فهرست المصادر و المراجع

أ- المعاجم:

1. إبراهيم أنيس و آخرون: المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. مكتبة الشروق الدولية. ط4. 2004. باب الدال. ص 275.
2. ابن منظور: لسان العرب. تح: عبد الله علي الكبير و آخرون. دار المعارف. كورنيش النيل. القاهرة. (دط). ج3.
3. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات. تح: محمد صديق المنشاوي. دار الفضيلة. القاهرة. (دط). باب التاء.
4. محمد بن أبي كبير بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح. مكتبة لبنان. (دط). 1986.
5. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس. تح: نواف الجراح. دار الأبحاث للترجمة والنشر والتوزيع. تلمسان. الجزائر. ط1. 2011.

ب- الكتب:

1. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات.ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ط2. 2009.
2. أحمد بن فارس الصاحبي: في فقه اللُغة وسنن العرب في كلامها.المكتبة السلفية. القاهرة. (د ط). 1910.
3. أحمد سليمان ياقوت: في علم اللغة التقابلي - دراسة تطبيقية- دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1985.
4. بديع علي محمد عوض الله: أضواء في النحو و الصرف. دار يافا العلمية للنشر و التوزيع. عمان. ط1. 2011.
5. الجاحظ: البيان والتبيين.دار الكتب العلمية. لبنان. ط1. 1998. ج1.
6. ابن جني: الخصائص. تح: علي النجار. المكتبة العلمية. دار الكتب المصرية. (دط). 1913. ج1.
7. حاتم الضامن: علم اللُغة. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة بغداد. (د ط). (د س).
8. حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري. دار القصبة للنشر. الجزائر. (د ط). 2003.
9. حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. دار الفكر العربي. القاهرة.(دط).1987.
10. ابن خلدون: مقدمة.الشرح: وائل حافظ خلف. دار الكتب العلمية. لبنان. ط.1 2013
11. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها.تر: عبده الراجحي. علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية. بيروت. (د ط). 1994.

12.راضية بن عربية. نصيرة شوال: مدخل إلى الارطفونيا. علم اضطرابات اللغة و التواصل. ألفا للوثائق. الجزائر. ط1. 2016.

13.ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي. أسسه، مناهجه و أساليبه و إجراءاته. بيت الأفكار الدولية. عمان. دط. (دت).

14.رشدي أحمد طعيمة: محمد السيد مناع. تدريس العربية في التعليم العام – نظريات و تجارب – دار الفكر. القاهرة. ط1. 2000

15.ريتشارد جاك و تيودور روجر: مذاهب و طرائق تعليم اللغات. تر: محمود إسماعيل و آخرون. دار عالم الكتب. السعودية. (دط). 1990.

16.الزمخشري: أساس البلاغة. تح: محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية. لبنان. د ط . 1998. ج2. مادة "لغو".

17.صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة. الجزائر. ط5. 2009.

18.صالح بلعيد: علم اللُغة النفسي. دار هومة. الجزائر. ط2. 2011.

19.عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية.موفم للنشر. الجزائر. 2012.

20.عبد العزيز إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي. دار البحوث العلمية. الرياض. ط1. 2006.

21.عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1995.

22.علي السيد سليمان: نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية الخاصة.مكتبة الصفحات الذهبية.الرياض. ط1. 2000.

23.علي حسين حجاج. عطية محمود هناء: نظريات التعلم –دراسة مقارنة– عالم المعرفة. الكويت. (دط). 1983.

24.الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. تح: عبد العظيم المنشاوي. دار المعارف. القاهرة. ط 2.

25.كمال دلشي: منهجية البحث العلمي. مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية. 2016.

26.محمد رياض كريم: المقتضب في لهجات العرب. ط1. 1996.

27.محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي–القواعد والمراحل والتطبيقات–. دار وائل للنشر. عمان. ط2. 1999.

28.نايف خرما علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.عالم المعرفة.(دط). 1988.

ج– المجلات:

1. الطيب البكوش: إشكالية اندماج الدخيل في المعجم. مجلة المعجمية. ع3. تونس. 1987.
2. علي القاسمي: التداخل اللغوي و التحول اللغوي. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. ع 2014.
3. فوزية طيب عمارة: التداخل اللغوي–دراسة في المصطلحات و المفاهيم– مجلة أقلام الهند. ع1. مارس. 2018.
4. محمد عايد القضاة. فاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية– العربية للناطقين بغيرها أنموذجا– دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية. مج: 42. ملحق: 61. الجامعة الأردنية. 2015.
5. يس محمد يس. حسن محمد دوكة: إشكالية قواعد ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية.جامعة إفريقيا العالمية. السودان. ع6. 2008.

د- الرسائل الجامعية:

1. بن علال أمال: اكتساب اللغة عند الطفل – المراحل والنظريات من 5 إلى 6 سنوات – قسم اللغة والأدب العربي. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر(مذكرة ماستر تخصص علوم اللغة العربية). 2016/2015.
2. بونوني حنان و شعبان كريمة: التداخل اللغوي في الخطاب الإذاعي. إذاعة الصومام–بجاية أنموذجا– قسم اللغة العربية و آدابها. جامعة عبد الرحمان ميرة. (رسالة ماستر في علوم اللسان). 2017/2016.
3. محمد مصطفى أحمد يونس: لغة الطفل –دراسة تطبيقية على أطفال الرياض و المرحلة الابتدائية في ريف مركز يوسف الصديق بمحافظة الفيوم– في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة. قسم علم اللغة و الدراسات السامية و الشرقية.جامعةالفيوم.رسالة ماجستير. 2010.
4. يحيى علاق: أهمية السماع في اكتساب اللغة وتعلمها قبل التمدرس. قسم اللغة العربية وآدابها. قاصدي مرباح ورقلة. ماجستير (تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها). 2010–2011.

فهرس
الجداول والأشكال

الموضوعـــــــــات	الصفحة
إهداء	II
مقدمة	ب
الفصل الأول:أساسيات اكتساب لغة المنشأ	
تمهيد.....	7
1- مفهوم اللغة.....	7
2- مفهوم لغة المنشأ.....	9
3- اللغة الثانية.....	11
4- تعريف الاكتساب و التعلم.....	11
5- آراء حول اكتساب اللغة.....	12
6- مراحل اكتساب اللُغة عند الطفل.....	14
أولا: مرحلة ما قبل اللُغة.....	15
ثانيا: المرحلة اللغوية.....	19
7-نظريات اكتساب اللغة الأم.....	21
الفصل الثاني: اللغة الثانية و طرائق تعليمها و تعلمها	
تمهيد.....	30
1- طرائق تعلم اللغة الثانية.....	30
أ. طريقة النحو و الترجمة.....	30
ب. الطريقة المباشرة.....	31
ج. الطريقة السمعية الشفوية البصرية.....	34
د. الطريقة التواصلية.....	35
2- نظريات تعلم اللُغة الثانية.....	37
أ. نظرية التطابق.....	37

ب. نظرية التباين..... 38
ج. نظرية تحليل الأخطاء..... 38
3- التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء..... 39
أ. التقابل اللغوي..... 39
ب. تحليل الأخطاء..... 41
4- التداخل اللغوي..... 42
5- مستويات التداخل اللغوي..... 44
أ. المستوى الصوتي..... 45
ب. التداخل الصرفي..... 46
ج. التداخل النحوي..... 47
د. التداخل الدلالي..... 48

الفصل التطبيقي: دراسة ميدانية.

تمهيد..... 50
1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 51
أ. الهدف من الدراسة الميدانية..... 51
ب. حدود الدراسة الميدانية..... 51
ج. أداة الدراسة..... 52
د. المنهج المتبع في الدراسة..... 53
ه. عينة الدراسة..... 53
و. الاستبيان..... 54
2- عرض و تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها..... 58
أ. تحليل الإجابات بنعم و لا..... 59
ب. تحليل إجابات الاقتراحات..... 67
ج. تحليل الإجابات المفتوحة..... 74

3- التوصيات.....	77
الخاتمة	**79**
فهرست المصادر و المراجع	**82**
فهرس الأشكال و الجداول	**87**
فهرست الموضوعات	**90**
الملخص	**93**

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
01	جدول يوضح خبرة و جنس عينة المعلمين.	58
02	جدول يوضح نسبة اللغة المتحدث بها.	59
03	جدول يوضح نسبة استعمال المتعلم للغة الفرنسية داخل حجرة الدرس.	61
04	جدول يوضح نسبة مدى إيصال اللغة العربية للفكرة بشكل جيد.	62
05	جدول يوضح نسبة رغبة المتعلمين باللغة الفرنسية.	63
06	جدول يوضح نسبة الترابط المعرفي بين السنوات الثلاث (3، 4، 5).	64
07	جدول يوضح نسبة الإجابة بنعم أم لا حول تأثير اللكنة العربية على أصوات الفرنسية.	65
08	جدول يوضح نسبة النشاط المنمي لقدرة المتعلم في تعلمه للغة الفرنسية.	67
09	جدول يوضح نسبة التركيز على القواعد أم الفهم و الأداء.	68
10	جدول يوضح نسبة التحكم في اللغة الثانية بالنسبة لمستوى القواعد و الفهم و الأداء.	69
11	جدول يمثل أهم معيقات الفهم و الأداء لدى المتعلمين.	71
12	جدول يوضح نسبة أنواع الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين.	72
13	جدول يمثل أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية و نسبها.	73

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
01	دائرة نسبية تمثل نسبة جنس المعلمين (ذكور و إناث).	58
02	دائرة نسبية تمثل خبرة المعلمين.	59
03	دائرة نسبية تمثل نسبة اللغة المتحدث بها في حجرة الدرس.	60
04	دائرة نسبية تمثل نسبة استعمال المتعلم للغة الفرنسية داخل حجرة الدرس.	61
05	أعمدة بيانية تمثل مدى إيصال اللغة العربية للفكرة بشكل أفضل.	62
06	أعمدة بيانية تمثل رغبة المتعلمين في تعلم اللغة الفرنسية.	63
07	أعمدة بيانية تمثل نسبة الترابط المعرفي بين السنوات الثلاث (3، 4، 5).	65
08	الشكل البياني يمثل الإجابة بنعم أو لا حول تأثير اللكنة العربية على اللغة الفرنسية.	66
09	الشكل البياني يمثل النشاط المنمي لقدرة المتعلم في تعلمه للغة الفرنسية.	68
10	الشكل البياني يمثل نسبة التركيز على القواعد أم الأداء.	69
11	الشكل البياني يمثل نسبة التحكم في اللغة الثنية بالنسبة للمستويين.	70
12	الشكل البياني يمثل أهم معيقات الفهم و الأداء لدى المتعلمين.	71
13	الشكل البياني يمثل نسبة أنواع الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين.	72
14	الشكل البياني يمثل أسباب تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية و نسبها.	73

ملخص:

تتناول هذه الدراسة موضوع تأثير لغة المنشأ على تعلم اللغة الثانية، و تم فيها تتبع معظم التداخلات التي تحدث بين اللغتين في مستوياتها الصوتية و الصرفية و النحوية، حيث تبين أنه هناك أسباب كثيرة لهذا التداخل، اجتماعية و أسرية و نفسية، و قد تم في هذا البحث إتباع المناهج التالية: المنهج الوصفي التحليلي، و التقابلي و الإحصائي، بخطة احتوت ثلاثة فصول:

الفصل الأول معنون ب: أساسيات اكتساب لغة المنشأ.

الفصل الثاني موسوم ب: اللغة الثانية و طرائق تعليمها وتعلمها.

الفصل الميداني الذي تم فيه تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها.

Résumé:

Cette étude traite l'effet de la langue d'origine sur l'apprentissage de la langue seconde, où nous avons suivi la plupart des interférences entre les deux langues au niveau vocal, morphologique et grammatical, et ce pour de nombreuses raisons sociales, familiales et psychologiques, Nous avons opté dans cette recherche pour la méthode analytique descriptive et la méthode contrastive et statistique a travers un plan comprenant trois chapitres:

Le premier chapitre intitulé: les bases de l'acquisition de la langue d'origine.

Le deuxième chapitre sous le titre: la langue seconde, méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Le chapitre pratique (travail sur terrain) dans lequel nous avons analysé et discuté les résultats de l'études.