الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانيه في تكوين الجملة والحلول المقترحة لها

اعداد

أ / عبدالكريم سعد صالح آل يحيى

باحث ماجستير لغويات العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود

الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانيه في تكوين الجملة والحلول المقترحة لها

إعداد

أ / عبدالكريم سعد صالح آل يحيى

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الي التعرف على صعوبات دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وذلك لمعرفة الجوانب التي ما زالت تحتاج إلى المزيد من الدراسات، والاستفادة منها في بناء الأدوات، التي يمكن أن تستخدمها في البحث، والتعرف على مفهوم الصعوبات، والأسباب وراء تلك الصعوبات والاقتراحات التي من شأنها أن تساهم في علاجها والتعرف على مفهوم تحليل الأخطاء وأسسه وخطواته والفرق بينه وبين التحليل التقابلي، والتعرف على الأسباب التي تنتج عنها جمل عربية غير صحيحة بنية وتركيبا. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبا وطالبة واستخدام الباحث الأساليب التي تعتمد عليها هذه الدراسات كثيرة، منها التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء وقد اعتمدت هذه البحث على ثلاثة ادوات رئيسية وهما تحليل كتابات الدراسين، مقابله واستبيان، وتوصلت نتائج الدراسة الي قصور المناهج المقدمة إلى الطلاب الناطقين بغير العربية، وعدم قدرتها على الإيفاء باحتياجات هؤلاء الطلاب؛ حيث إنها وضعت في الأساس للناطقين بالعربية، الذين يختلفون –بلا شك- في مشكلاتهم وحاجاتهم اللغوية عن الناطقين بغير العربية. الأمر الذي يجب أن يترتب عليه اختلاف في الطريقة التي تقدم بها كتب تعليم اللغة العربية للفئتين، كما اوصت الدراسة الي الإفادة من المقترحات التي توصل إليها الباحث في الدراسة للتغلب على صعوبات تعلم اللغة العربية التي تواجه الدراسين من غير الناطقين بالعربية على مستوى الجملة، وتأسيس المناهج المناسبة لدارسي العربية من غير الناطقين بها مفيدين من نظريات علم اللغة الحديث.

مقدمة

لقد شهدت اللغة العربية في العقد الأخير إقبالا ملحوظا وتزايدا في عدد الطلاب على مستوى العالم؛ وقابل هذا التزايد اهتماما من الباحثين، محاولين أن يقدموا جديدا يتناسب مع متغيرات العصر؛ فتعليم اللغات الأجنبية شأنه شأن العلوم الأخرى يتغير ويتطور باختلاف الزمان والأدوات والإمكانات؛ وعلى الرغم من الاهتمام الذي نشأ في الفترة الاخيرة بهذا المجال؛ فإننا بالنظر إلى ما يقدمه العالم في حقل تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، نجد أن الثمار العلمية من البحوث والمواد والمناهج التعليمية غير كافية، وليست موفيه للأغراض ولا تزال بحاجة إلى كثير من الجهد والعمل.

وبالنظر إلى اللغة الإنجليزية – على سبيل المثال – وما يقدم في هذا المجال من دراسات وبحوث نجد أن هناك مجهودات كثيرة مستمرة تقدم في هذا المجال لتيسير تعليمها وتعلمها بوصفها لغة أجنبية، في الوقت الذي يسير فيه تعليم اللغة العربية بطريقة تقليدية تجعل الطالب يواجه العديد من المشكلات والصعوبات في تعلمها، وعلى ذلك فإن البحث العلمي الذي يخدم تطوير ذلك المجال، ويساعد في التوجه، نحو الأساليب العلمية الحديثة التي تعتمد على علوم اللغة الحديثة، يعد أحد الحلول؛ بل وأهمها في مواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها (Nicholas, 1994, p13)

وتعد اللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم، حيث يتحدث بها على نطاق واسع في قارتي آسيا وأفريقيا؛ ولذا فهي تصنف من بين أعلى عشر لغات على كوكب الأرض التي يتحدث بها لذلك فقد فرضت اللغة العربية نفسها لغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة، والهيئات التابعة لها جنبا الي جنب مع اللغات الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والصينية والروسية وغيرها، كما أنها لغة عمل مقررة في وكالات ومنظمات متخصصة، مثل منظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الأفريقية (الواسطي، ١٩٨٥، ص٢١١).

ويمثل تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحديا كبيرا، لما للعربية من خصائص فريدة تختلف عن خصائص اللغة الأم للمتعلمين؛ فمتعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها على اختلاف مستوياتهم وخلفياتهم وأهدافهم، يواجهون العديد من الصعوبات والمشكلات، وتختلف تلك المشكلات تبعا لعوامل عدة؛ منها الدوافع للدراسة وبيئتها، ومدى التشابه والاختلاف بين العربية واللغة الأم في الأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب وغير ذلك.

وقد أكد الدكتور علي الحديدي ذلك حيث ذكر أن صعوبات تعلم اللغات الأجنبية تختلف حسب طريق تعليمها وسن الدارس، والبيئة اللغوية التي يعيش فيها أثناء فترة دراسته للغة، وكذلك تختلف تبعا لطبيعة اللغة، من حيث اختلافها أو تشابهها مع لغته الأم في الأصوات وطريقة الكتابة، وطريقة تركيب الجمل أو ما يسمى بالأنماط السائدة (الحديدي، ١٩٩٠، ص١٨-٢٥).

فعلى الرغم من تنوع المشكلات اللغوية التي تواجه دارسي اللغة العربية وانتمائها إلى مستويات لغوية مختلفة، فإن أكثر مشكلات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها

تتعلق بتركيب الجملة العربية، ذلك لأن الجملة أكبر مركبات اللغة ومنتهاها، وما هي إلا وحدات متحدة مع بعضها البعض، تحكمها وظائف وعلاقات خاصة؛ تهدف إلى إنتاج جملة تحقق المعنى المنشود.

لذا فقد أفاد هذا البحث من مبادئ علم اللغة الحديث وبخاصة على اللغة التطبيقي، ورؤيته في تدريس تراكيب اللغة العربية، والتعرف على المشكلات والصعوبات التي تعترض طريق الطلاب غير الناطقين بالعربية في تكوين الجملة وبنائها، ومن ثم استثمار تلك النتائج في معالجة تلك المشكلات والتغلب عليها والعمل على حلها، في ضوء نظريات على اللغة الحديث التي جعلت من الجملة إحدى ركائز نظرياتها الرئيسة.

مشكلة البحث

استشعر الباحث وجود مشكلة البحث من خلال البحوث السابقة، بالإضافة إلى خبرته الشخصية من خلال عمله في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين، فقد أجري الباحث مقابلة مع الدارسين والمدرسين، بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه الدارسين في تركيب الجملة العربية، وقد تبين للباحث من خلال فحص عينة من كتابات الدارسين، ومن خلال نتائج المقابلات وجود صعوبة كثيرة خاصة بتكوين الجمل العربية، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث فيا يلي:

وجود صعوبات لغوية تواجه دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تكوين الجملة العربية وبنائها مع عدم وجود رؤية واضحة لتلك الصعوبات، وكذلك عدم وجود برامج قائمة على أساس لغوية توجه لعلاج تلك الصعوبات.

الأسئلة المزمع الإجابة عنها من خلال البحث:

للتعرف على هذه الصعوبات والتصدي لها والتغلب عليها يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الصعوبات اللغوية الشائعة التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في تكوين الجملة العربية ؟

٢- هل أسباب تلك الصعوبات تعود إلى خصائص اللغة العربية نفسها، أم تعود إلى أسباب أخرى مثل سيطرة اللغة الأم على عقل المتعلم أو قصور المناهج الدراسية، وعدم خضوع العملية التعليمية للنظريات اللغوية التي تحكم الممارسات اللغوية والتربوية أو عدم إعداد القائمين على التدريس بشكل جيد ؟

٣- ما الخطط والمقترحات التي يمكن أن تتبع لتذليل الصعوبات والتغلب عليها في ضوء نظريات علم اللغة ؟

أهمية البحث:

لاحظ الباحث أن أيا من البحوث والدراسات السابقة لم يتعرض لصعوبات تركيب الجملة العربية على حدة، والتركيز على تلك الصعوبات بوصفها الصعوبات الأعقد والأكثر عددا على مستوى المستويات اللغوية الأربعة، يأتي هذا البحث لتحديد الصعوبات التي يواجهها طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها في تكوين الجملة العربية وبنائها

عبر المستويات المختلفة للطلاب. وتساعد معرفة تلك العصوبات في تذليلها؛ وذلك عن طريق الإفادة من النتائج التي توصل إليها البحث وأخذها في الاعتبار؛ سواء أكانت في مرحلة إعداد المناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أم في العملية التعليمية نفسها. وتعد صعوبات تركيب الجملة وبنائها هي أكثر الصعوبات دورانا في العملية التعليمية؛ نظرا لاعتماد اللغة بطبيعتها على التركيب.

فيتوقع الباحث ان هذا البحث سيفيد في المجالات الآتية:

- مجال تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث ستحاول البحث أن يسهم في معالجة الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين، من خلال وضع تصور شامل لها، والخروج بنتائج يمكن استثمارها في تذليل تلك الصعوبات.
- القائمون على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث تساعدهم الدراسة على الإلمام بالصعوبات اللغوية للدارسين في تكوين الجمل العربية، وهذا الوعي بتلك الصعوبات سيسهم بلا شك في تذليل تلك الصعوبات والعمل على معالجتها.
- مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث يمدهم البحث بمعلومات عن صعوبات تكوين الجمل العربية التي يواجهها الطلاب، وأسباب تلك الصعوبات، وكيفية مواجهتها، مما يسمح لهم باتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تذلل تلك الصعوبات وتتغلب عليها.
- دارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها: حيث تفيدهم في الوعي بتلك الصعوبات والسبل التي يمكن أن تساعدهم في حلها، وبالتالي تيسير عملية تعلم اللغة بشكل عام بالنسبة لهم.

مصطلحات البحث:

الصعوبات:

هي ما يعجز الطالب عن أدائه صحيحا باللغة العربية في ضوء المعايير اللغوية، سواء أكان التعبير عن ذلك العجز من الطالب نفسه، أم مما تصوره من يقوم بمهمة التدريس(الحسيني، ١٩٨٨، ص٥).

والمقصود بها في البحث: العقبات التي تحول دون الاستخدام الصحيح للغة العربية، والتي يستدل عليها من خلال تحليل أخطاء هؤلاء الطلاب، أو المقابلات مع كل من المدرسين والطلاب، أو من خلال الاستبانات.

تكوين الجملة العربية:

يقصد الباحث بتكوين الجملة؛ إدراك دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها لنظام بناء الجمل العربية، والقواعد التي تحكم تلك الجمل ووظائف العناصر المختلفة داخل نسيج الجملة العربية التي يعتمد بعضها على الفهم والإدراك لتلك العلاقات، وبعضها يستند إلى الوسائل اللغوية المحسوسة. فعلى سبيل المثال معرفة الطلاب لبناء الجملة الاسمية الذي له عوارض متعددة؛ مثل دخول النواسخ عليها، وما تحمله من دلالات النفي أو الزمن أو غير

ذلك، ومنه أيضا معرفة بناء الجملة الفعلية والمتغيرات التي قد تحدث فيها كذلك مثل النفي والاستفهام والشرط من الأشكال النحوية.

دارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها:

عرف الدكتور محمود كامل الناقة وفتحي يونس طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها بأنهم: "كل من يتعلم اللغة العربية كلغة ثاني عربي الانتماء والثقافة أو أجنبيا"(الناقة، ١٩٩٧، ص١٧٥).

علم اللغة التطبيقي:

يعرفه الدكتور عبده الراجحي بأنه: "العلم الذي يهدف إلى البحث عن حل لمشاكل لغوية، وهو ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية مثل؛ علم اللغة العام، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والتربية"(الراجحي، ٢٠٠٢، ص٢).

ويعرفه كوردر – وهو أستاذ علم اللغة التطبيقي بجامعة إدنبره – بأن له معنين: معنى ضيق وآخر عريض؛ أما الضيق فهو قائمة من الأساليب الفنية تربط صور الوصف النظري المتنوع للغة الإنسانية بالأنشطة العملية لتدريس اللغة، وأما علم اللغة التطبيقي في معناه العريض؛ فيتسع ليشمل أنشطة أخرى غير تدريس اللغة، أي أنه يقوم بدور الوساطة بين هذه الأنشطة، وما يحتاج إلى تفسيرها من حقائق علوم اللغة المناسبة التي تشمل علم اللغة العام وغيره كعلم اللغة الاجتماعي أو النفسي(Corder, 1983, p8).

حدود البحث:

يقوم البحث على أساس علمي، ويسير في إطار الحدود التالية:

أولا: حدود المكان: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من الدارسين بكل من المؤسسات الآتية:

- الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة
- معهد فجر للغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك عبد العزيز

ثانيا: الدارسون: اقتصرت على الدارسين الكبار دون الأطفال، وهم ينتمون إلى جنسيات مختلفة، ومن حيث العدد فقد شملت العينة (٤٦) طالبا وطالبة، موزعين على المعاهد السابق ذكرها التي اعتمد عليه الباحث، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ثالثا: من حيث المستوى الدراسي: اقتصرت الدراسة على الدارسين في المستويين: المتقدم والمتوسط؛ حيث يظهر بشكل أكبر صعوبات تركيب الجملة، كما يتسنى الحكم بصورة أكبر بوجود صعوبة عند هؤلاء الدارسين أم لا.

الدراسات السابقة:

هناك اتجاهات للدراسات التي اهتمت بالصعوبات والأخطاء اللغوية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية:

أولهما: اتجاه قائم على التقابل اللغوي: وفيها اختار الباحثون الطلاب الناطقين بلغة بعينها، ومنها:

دراسة (khoury, j 1961). وقد هدفت هذه الدراسة إلى وضع دليل لمعلم العربية مع تحليل المشكلات الأساسية التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية الأمريكيون في تعلم اللغة العربية وتوصلت الدراسة إلى استخلاص أهم الصعوبات التي تواجه دارسي العربية في المدارس الأمريكية، وكان من أهمها على مستوى الكلمة صعوبة الشكل، وصعوبة التمييز بين الصوامت والصوائت، أما على المستوى التركيبي؛ فكان من أهمها: فعل الكينونة في الجملة الإنجليزية، والذي لا يظهر في التركيب العربي وكذلك التركيب الوصفي المخالف للغة الإنجليزية في الترتيب

دراسة (Kara, R 1971) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات الناتجة عن طبيعة اللغة العربية؛ من حيث اختلافها عن اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال المقابلة بين اللغتين. ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة: تحديد الصعوبات اللغوية التي تحدث نتيجة اختلاف طبيعة اللغة العربية عن اللغة الإنجليزية، والتي من أهمها صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبة المطابقة بين الصفة والموصوف، والترتيب بينهما، كذلك فإنها تطرقت إلى الصعوبات اللغوية الناتجة عن طرق التدريس مثل: عدم توافر المدرسين المتخصصين، واتباع طرق تدريس قديمة.

دراسة (حاج علي ١٩٩٨). وقد هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي وأسبابها لدى الطلاب الملايويين في الأكاديمية الإسلامية بجامعة ملايا، ومعرفة مدى تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة العربية، ثم اقتراح طرائق وأساليب علاجية في ضوء تحديد الأخطاء، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث تحديد الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الدارسون الملايويون، والتي تتمثل في: أخطاء نحوية: مثل أخطاء المطابقة، وأخطاء استخدام العدد، وتعريف المضاف بأل، وأخطاء صرفية؛ وتتمثل في: الخلط في صياغة المصادر، والجمع، والخطأ في النسب. بالإضافة الي الأخطاء الكتابية التي تتمثل في الخلط بين همزتي الوصل والقطع وزيادة بعض الحروف أو العكس، والخطأ في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.

ثانيهما: اتجاه غير قائم علي التقابل اللغوي، وبالتالي فلم يتم حصر فئة الطلاب علي اصحاب لغة واحدة ومن تلك الدراسات:

دراسة (العصيلي ١٩٨٤). وقد هدفت هذه الدراسة إلي تحديد الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخري وتم تحديد الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء، وقد توصل الباحث إلى الأخطاء الصوتية والتركيبية والأخطاء في استخدام المفردات، وقام بتحديد أسباب هذه الأخطاء والتي أهمها : النقل عن اللغة الام، وتداخل اللغة العربية نفسها وصعوبة بعض قواعدها والمعلم وطرائق التدريس التي يستخدمها.

دراسة (الحسيني ١٩٨٨). وهدفت هذه الدراسة الي تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم بيان العلاقة بين هذه الاخطاء، وكل من متغيرات: الجنسية ونوع البرنامج الدراسي والخبرة السابقة باللغة العربية، ثم وضع برنامج علاجي لتلافي هذه الأخطاء، ومن أهم النتائج التي

توصلت اليها الدراسة : تحديد الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية وتحديد أسباب تلك الأخطاء التي تمثلت في: التدخل اللغوي، ونقل الخبرة من لغة الأم إلى اللغة الهدف، وطبيعة اللغة العربية ذاتها وتداخل بعض قواعدها.

دراسة (الكندري ١٩٩٣). وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المدارس الأجنبية بالكويت، سواء كانت تلك المشاكل تتعلق بطبيعة اللغة العربية، أم تتعلق بالمتعلمين وعملية التعلم ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تحديد المشكلات الخاصة بطبيعة اللغة العربية، وذلك مثل كتابة الهمزة في المواضع المختلفة والخلط بين صوت الحرف ورمزه الكتابي، والازدواجية بين العامية والفصحي. وأما عن المشكلات الخاصة بالعملية التعليمية فكانت: عدم توافر الكتب المناسبة.

والدراسة الحالية تغاير ما سبق من دراسات في ما يلي:

١- تناول الباحث قضية تكوين جمل العربية ومشكلاتها عند غير الناطقين بالعربية، وهو أمر لم تفرد له الأبحاث من قبل، وتم تناوله بوصفه جزءا من البحث في بعض الرسائل العلمية على شكل الأخطاء التركيبية.

٢- اقتصرت الدراسة على جانب تكوين الجملة فقط مما يعطي مساحة أكبر لتناول أخطاء تركيب الجملة بطريقة مفصلة وشاملة، ويدل على ذلك أن عدد صعوبات التركيب في الأبحاث السابقة لا يتعدى الصعوبات السبع على حد أقصي، بينما تناول الباحث ثلاثا وعشرين صعوبة.

٣- اتبع الباحث منهج تحليل الأخطاء، وليس التحليل التقابلي، حيث يتجه الباحث الي أن النقل من اللغة الأم ليس عاملا أساسيا في الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية في بناء الجمل العربية.

٤- لم يعتمد الباحث على أخطاء الطلاب فقد لتحديد الصعوبات التي يواجهونها، ولكنها لجأت إلى استخدام المقابلات والاستبانات، للوصول إلى نتائج أكثر دقة.

٥- اعتمدت الدراسة على أكثر من مؤسسة واحدة، وهذا من شأنه أن يعطي نتائج عامة؛ يفيد منها أكثر من مؤسسة.

٦- تنشد الدراسة تحسين الكفاءة اللغوية لدى الطلاب والتغلب على مشكلة تكوين الجملة العربية عن طريق طرق جديدة مختلفة عن تلك التي تستخدم في الدراسات السابقة.

الاطار النظري

- **علم اللغة التطبيقي: مفهومه ومجالاته:**

مفهوم اللغة:

من أهم تعريفات اللغة، التي ضمت قدرا كبيرا من الحقائق المهمة عن اللغة: هو التعريف الذي جاء به ابن جني، فنجده قد أوجز تعريف اللغة دون تقصير البيان عن القصود، حيث قال: "أما حدها، فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ١٩٥٧، ص٢٣).

ومن التعريفات الحديثة للغة؛ التعريف الذي جاء به اللغوي دي سوسير؛ حيث عرف اللغة بأنها "نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية في أذهان الجماعة اللغوية، يحقق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعا من جماعته" (De Saussure, 1966, p7).

مفهوم علم اللغة:

علم اللغة هو: العلم الذي يبحث في اللغة ويتخذها موضوعا له فيدرسها من النواحي الوصفية، والتاريخية، والمقارنة كما يدرس العلاقات الكائنة بين اللغات المختلفة، أو بين مجموعة من اللغات، ويدرس وظائف اللغة وأساليبها المتعددة، وعلاقاتها بالنظم الاجتماعية المختلفة (عبد التواب، ١٩٩٧، ص٧).

وعرفه الدكتور محمود فهمي حجازي تعريفا مانعا جامعا في عبارة موجزة، حين قال أنه : "دراسة اللغة على نحو علمي" (حجازي، ١٩٩٧، ص٧). فعلم اللغة واللغويات غالبا ما يستعملان في الشرق العربي، والألسنية في بلاد الشام، كما يشيع استخدام اللسانيات بقصرة في المغرب العربي.

وقد اتفق اللغويون علي تقسيم علم اللغة الي قسمين رئيسيين (سعد، ٢٠١٦، ص٣٢-٣٤)، هما:

أولا: علم اللغة النظري theoretical Linguistics (أو علم اللغة العام General Linguistics)، ويدخل تحت هذا القسم مجموعه من المعارف المتعلقة باللغة، أهمها ما يلي:

علم الاصوات phonetics - علم الصرف morphology - علم النحو Grammar - علم الدلالة semantics

ثانيا: علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics، ويدخل تحت هذا القسم مجموعة أخري من علوم اللغة؛ أهمها:

تعليم اللغة Language Teaching- علم اللغة الالي computational Linguistics - صناعة المعاجم Lexicography - الترجمة Translation.

وتلك المجالات نفسها تشير الي الصبغة العامة لهذا العلم ، فهي في معظمها تدل علي وجود)مشكلة (ما، لتتطلب (حلا).

تعريف علم اللغة التطبيقي:

يعرف براون بأنه: تطبيقات مبادئ (قواعد)، أو نظريات اللغويات في الأمور العلمية " (Brown, 2000, p245).

فمصطلح علم اللغة التطبيقي يتضمن أمرين، الاول علم اللغة، أي الدراسة العلمية للغة؛ أي لغة ،ثم التطبيقي وهذا التطبيق لا يقتصر علي النظريات اللغوية فقط؛ بل قد يحتاج في دراسة أي مشكلة، الي اللغة أو إلي علوم أخرى (أبو الخير، ٢٠٠٥، ص٥).

فكلمة "تطبيقي "وحي بأن هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وإنما يسعى إلى أهداف عملية نفعية، شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم (خليل، ٢٠٠٠، ص٢٧).

ويشير إلى ذلك "كامبل "حينما وصف علم اللغة التطبيقي بالوسيط بين أشكال الوصف والتحليل والتفسير اللغوي وبين البرامج الدراسية وإخراج الكتب التي تمثلها علي نحو يسمح للطالب بأن يتعلم اللغة أو يكتسبها أو يتعلمها ويكتسبها في آن واحد (Campbell, 1983, p7).

علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات:

يعد علم اللغة التطبيقي استعمالا فعليا للمعطيات التي جاء بها علم اللغة العام، ويعد استثمارا لتلك المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية التعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها (صيني، ١٩٨٧، ص١٨٥).

وقد طرحت عدم اقتراحات لتسمية علم اللغة التطبيقي، منها الاقتراح الذي قدمه مكاي Macky وهو: علم تعليم اللغات Language Didactics، أو اقتراح سبولسكي Spolsky بتسمية علم اللغة التعليمي Educational Linguistics (الراجحي، ٢٠٠٢، ص ١٠) ولكن لم تفلح تلك المصطلحات البديلة في أن تحل محل المصطلح الذي استفز لهذه الدراسة وهو "علم اللغة التطبيقي".

وقد بدأت معالم هذا المصطلح تتضح في الوقت الحالي، حيث أصبح يدل –بشكل أكبر- على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات وتعلمها، وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم أهمها:

١- علم اللغة العام.

٢- علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي Psycholinguistics: وهو فرع من فروع علم اللغة يدرس العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية التي يعتقد أنها تفسر ذلك السلوك (Crystal,2008 ,p396).

٣- علم اللغة الاجتماعي sociolinguistics: وهو علم دراسة اللغة من حيث علاقتها بالمجتمع، ويبحث في المعنى الاجتماعي لنظام اللغة، واستخدامها، والشروط المشتركة بين البيئة اللغوية والاجتماعية؛ وهو فرع نشأ بالتعاون بين علم اللغة، وعلم الاجتماع (Richards, 1992, p300).

٤- علم التربية.

وهذا ما يؤكده انجرام Ingram أن علم اللغة التطبيقي يتضمن علوما عدة، فكما يحتاج تدريس اللغة الثانية –بوصفه فرعا من فروع هذا العلم- إلى علم اللغة العام لإيضاح طبيعة اللغة يحتاج إلى علم اللغة النفسي لبيان كيفية تعلم اللغة، وإلى علم الاجتماع وعلم اللغة الاجتماعي لبيان دور اللغة في المجتمع، وإلى فلسفة التربية وعلم النفس للتمكن من النظر إلى الكيفية التي يتعلم بها الطالب، وإلى تدريس اللغة ذاتها (ingram, 1983, p3). ومما سبق يتضح أن هناك تداخلا كبيرا بين الدراسات اللغوية من جهة، والدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية من جهة أخرى في تعليم اللغات وتعلمها. فاكتساب اللغات وتعلمها يتطلب تفهما لنظريات لغوية في المقام الأول؛ بالإضافة إلى نظريات نفسية واجتماعية كما يذكر رتشاردز وروجرز في كتابهما الشهير مذاهب وطرائق في تعليم اللغات (ريتشاردز، ١٤١٠ه، ص٨٧).

أهمية علم اللغة التطبيقي:

ذكر الدكتور محمود عكاشة أهمية علم اللغة التطبيقي في مجال الدراسات اللغوية (عكاشة، ٢٠٠٦، ص٢٤)، وقد حصرها في النقاط الآتية:

١- الوقوف على أساليب تطور اللغة واختلافها باختلاف الأمم والعصور.

٢- كشف القوانين التي تحكم اللغات.

٣- الوقوف على حقيقة الظهور اللغوية.

٤- الوقوف على الوظائف التي تؤديها اللغة في مختلف مظاهرها.

٥- وضع القوانين العلمية التي أثمرها علم اللغة العام موضع الاختبار والتجريب.

٦- استعمال تلك القوانين، والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

ومما سبق ذكره يتضح أن علم اللغة التطبيقي هو فرع من فروع علم اللغة العام، وهو استعمال عملي للمعطيات النظرية التي جاء بها علم اللغة العام وغيرها من العلوم. ويرمي إلى استثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية؛ من أجل تطوير تعليم اللغات لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها.

- **مفهوم الجملة العربية:**

فقد تطور مفهوم الجملة في النحو العربي منذ عهد النحاة الأوائل إلى العصر الحديث بفضل التراكم المعرفي وتطور العلوم اللغوية، وظهور نظريات لغوية جديدة، أسهمت في تغيير كثير من المفاهيم والعناصر وإضافتها، وقبل أن نبدأ في بيان مفهوم الجملة العربية عند القدامى والمحدثين سنوضح معنى الجملة لغة واصطلاحا.

الجملة لغة:

ذكر في أساس البلاغة: جمل فلان: يعامل الناس بالجميل، وأجمل: الحساب، والكلام، ثم فصله وبينه، وتعلم الحساب الجمل، وأخذ الشيء جملة – وجمل الشحم أذابه، واجتمل

وأجمل؛ أكل الجميل، وتجملي: تعففي، واستجمل البعير صار جملا (الزمخشري، ١٩٩٢، ص١٠). وفي تاج العروس (للزبيدي): وجمل يجمل جملا إذا جمع ... والجملة بالضم جماعة الشيء كأنها اشتقت من جملة الحبل لأنها قوى كثيرة جمعت فأجملت جملا" (الزبيدي، ٢٠٠٥، مادة(ج-م-ل)).

الجملة اصطلاحا:

ووردت الجملة في معجم مصطلحات النحو على أنها "ما تركب من مسند ومسند إليه نحو: أقبل الصيف" (تابري، ١٩٩٠، ص١٧٩). وتعرفها عزيزة فوال في المعجم المفصل في النحو بأنها: "كلام مفيد مستقل" (فوال، ١٩٩٢، ص٤١٩).

مفهوم الجملة العربية عند النحويين القدامى:

يقول الزمخشري في المفصل: "والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يتأتى إلا في اسمين، كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر ويسمى الجملة" (الزمخشري، ٢٠٠١، ص١٥). أما سيبويه فلم يعرف الجملة على الوجه الذي تناوله من جاء بعده من النحاة، يقول الدكتور محمد حماسة في ذلك: "ولم أعثر عل كلمة "الجملة" في كتابه إلا مرة واحدة، جاءت فيها بصيغة الجمع، ولم ترد بوصفها مصطلحا نحويا، بل وردت بمعناها اللغوي (عبد اللطيف، ٢٠٠٣، ص٢١)، ويقول الدكتور حماسة ذلك بناء على قول سيبويه: "وليس شيء يضطرون إليه وهم يحاولن به وجها، وما يجوز في الشعر أكثر من أن أذكره هنا، لأن هذا موضع جمل" (سيبويه، ١٩٨٣، ص ١-٣٢).

مفهوم الجملة عند المحدثين :

فإبراهيم أنيس يعرف الجملة بقوله "إن الجملة في أقصر صورها هي أقل قدر من الكلام، يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر، فإذا سأل القاضي أحد المتهمين قائلا: (من كان معك وقت ارتكاب الجريمة) فأجاب (زيد) فقد نطق هذا المتهم بكلام مفيد في أقصر صورة (انيس، ١٩٧٨، ص ٢٧٦ – ٢٧٧)، ويذكر الدكتور مهدي المخزومي تعريفا قريبا من ذلك فيقول "والجملة في أقصر صورها هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، وليس لازما أن تحتوي العناصر المطلوبة كلها؛ فقد تخلوا الجملة من المسند إليه لفظا، أو من المسند لوضوحه وسهولة تقديره" (المخزومي، ١٩٦٤، ص٣٣). ومما سبق عرضه من آراء المحدثين حول مفهوم الجملة رأينا أن معظمها يستند إلى ركيزتين مهمتين؛ هما الاستقلال والإفادة، ويعرف الجملة بأنها كل كلام مستقل بنفسه، ويؤدي معنى كاملا، وهو التعريف الذي ظل يتردد منذ عصر سيبويه إلى عصرنا هذا.

- **المشكلات اللغوية في تركيب الجملة العربية**

يتكفل علم النحو بدراسة الجملة، وضابطها وأحكامها، وتوضيح العلاقات بين الوحدات اللغوية في الجملة وتنظيمها. إن المعنى ووضوحه وبلوغه، إنما يتضح من خلال عناصر الجملة وترابطها، ومن ثم يتم الاتصال وتمم الصحة اللغوية للقواعد في الأداء اللغوي.

والتركيب هو قمة البحث اللغوي، وهدف أساسي يسعى لتحقيقه اللغويون عند النظر في اللغة المعينة، وهو البحث في جوانب أربعة متصلة غير منفصلة (بشر، ١٩٧١، ص٢٤٢).

- الجانب الأول منها: الاختيار أو الانتقاء، وفيه يتم انتقاء الصيغ الصالحة للتعبير عن المعاني؛ وفقا لعرف اللغة وتقليدها المتبع في التعليق بين الكلمات نتيجة لأقسامها النحوية.
- الثاني: الموقعية، ويهتم بالموقع الذي تحتله الكملة في التركيب مع الاهتمام بعلاقتها بسائر الكلمات، وملاحظة ما يترتب من تغيير للمعنى إذا تغير الموقع.
- الثالث: المطابقة وهي تتولى الارتباط الداخلي بين الصيغ بمراعاة كل منها:

أ- النوع (مذكر – مؤنث) .

ب- العدد (مفرد – مثنى – جمع) .

ج- الشخص (متكلم – مخاطب – غائب) .

د- التعيين (التعريف والتنكير) .

- الرابع: الإعراب: وهي أحوال أواخر الكلم بحسب الموقع في الجملة وباختصار فالتركيب هو العلاقة بين الأبواب لا بين الكلمات، وهذه الأبواب تكون في نطاق الجملة، أو التركيب المستقل (بشر، ١٩٩٦، ص١٣٩).

تنجم المشكلات اللغوية في تركيب الجملة العربية، عن عدم مراعاة واحد أو أكثر، من الأمور الآتية التي بمقتضاها تصبح الجملة سائغة التركيب والبنية، صحيحة المعنى، سليمة الأداء. وبغير ذلك تكون غر مقبولة تركيبا، أو غير دالة على المعنى المراد. أو كان معناها خطأ، هذه الأمور هي (العلامة الإعرابية، والرتبة، والربط، والصيغة، والمطابقة، والتضام والأداة)، حيث تخضع لها العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة. وأي خلل في إقامة هذه العلاقات، يؤدي بالتالي إلى خلل في تركيب الجملة.

وقد أشار إلى ذلك الدكتور تمام حسان في كتابه التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث أمد أن مستعملي اللغة عليهم أن يلتزموا الاستعمال الأصولي، لا يتعدونه وذلك بالمحافظة على استعمال القرائن النحوية، بحسب قواعد استعمالها؛ لأن غرض الاستعمال الأصولي هو ضمان الصحة (حسان، ١٩٨٤، ص١١٥).

وترتبط أجزاء الجملة الواحدة بعضها ببعض، فالجزء الواحد يقتضي الآخر في تنظيم العلاقة بين تلك الأجزاء، وعند دراستها تحلل هذه العلاقات أو القرائن، وتبين الأسس التي تعمل على الربط بينها، كما تعين المتكلم على استعمال اللغة استعمالا سليما فهمها وإفهاما، فبهذه القرائن يتمكن المتكلم من الحكم على الجمل بأنها مقبولة وسليمة من حيث الصياغة

اللغوية أو لا، والقرائن النحوية التي تعنينا هنا هي الرتبة والإعراب والصيغة والمطابقة والربط والتضام والأداة، وفيما يلي تفصيل لكل من هذه الأمور:

١. الرتبة:

يقصد بالرتبة النحوية: "موقع الكلمة ذات المعنى النحوي بالنسبة إلى موقع كلمة أخرى وفق البناء الأصلي للتركيب" أو هي "علاقة بين جزأين مرتبين بين أجزاء السياق، يدل كل موقع منهما من الآخر على معناه"(حسان، ١٩٩٤، ص ٢٠٩).

فاللغة العربية في نظر بعض الدارسين مزدوجة الرتبة، أي أنها تمتلك الرتبة(فعل+فاعل+مفعول)، وتمتلك الرتبة (فاعل+فعل+مفعول) (الرحالي، ٢٠٠٣، ص٣٨).

غير أن هذا الطرح يخالفه كثير من الباحثين لأن الصيغة الثانية إنما هي راجعة إلى مبتدأ وخبر، وممن رجحوا هذا الرأي المستشرق الألماني كارل بروكلمان والدكتور مهدي المخزومي (السامراني، ٢٠٠١، ص٩٥).

فقولنا: قام الولد، جملة فعلية من النمط (ف+فا) وقولنا: كتب الولد الدرس، جملة فعلية من النمط (ف+فا+مفع)، فإذا قلنا بدل الأولى: الولد قام، فإن هذه الجملة اسمية من مبتدأ وخبر، لا من فاعل وفعل، وفي الجملة الثانية إذا قلنا: الولد كتب الدرس؛ فإن الجملة تصير مركبة غير بسيطة، مكونة من مبتدأ هو (الولد)، وخبر هو جملة فعلية هي (كتب الدرس).

ومن أمثلة الرتبة في إحداث مشكلات في تعلم اللغة الثانية رتبة الصفة والموصوف، فالأصل أن تتقدم الصفة على الموصوف في اللغة العربية، ولكن قد يخالف الدارس ذلك ويصدر جملا مثل:

(القاهرة كبيرة مدينة) او (الأزرق الكتاب على الطاولة) او (الأصغر الابن في الأسرة)

الأمر الذي يحدث خللا في تركيب الجملة ومعناها، وسيأتي تفصيل ذلك في الجانب التطبيقي. ومن ذلك أيضا خلط الطلاب بين الحملتين الاسمية والفعلية، وذلك في الجمل في النمط (ف +فا+مفع) و(فا+ف+مفع)، فيعاملون كلاتا الجملتين معاملة الجملة الفعلية تبعا للإسناد وليس لنمط الجملة.

٢. الإعراب:

تعد علامة الإعراب –كما يذكر الدكتور تمام حسان- "إسهاما من النظام الصوتي في بناء النظام النحوي" ، وللإعراب كبير الأثر في تحديد المعنى وتوجيهه، وتمييز مواقع مفردات الجملة، وبيان حالات الإعراب (حسان، ٢٠٠٦، ص١-١١٩). ويمكن أن نتبين أهمية الإعراب في تحديد المعنى في الجمل والتراكيب من خلال الآيات التالية:

يقول الله تبارك وتعالى: (إنما يخشى الله من عباده العلماء)، ففي الآية السابقة دل الإعراب على المعنى ولولاه لحدث لبس في الفهم؛ لأن من يخشى الله من العباد، هم العلماء، فلفظ الجلالة مفعول به مقدم، والعلماء فاعل أخر للمبالغة في معنى الحصر.

فالحركة الإعرابية يمكن أن تحول الكلام من أسلوب إلى غيره، وحركة واحدة قادرة أن تجعل الاستفهام خبرا، وعكس ذلك، وهكذا فإن التمييز يقع بالعلامة بين التراكيب الآتية:

- ما أحسن زيدا ! ← تعجب
- ما أحسن زيدا ؟ ← استفهام
- ما أحسن زيد ← نفي

والعلاقة بين الإعراب والتركيب هي علاقة المسبب بالسبب فالإعراب لا يتصور إلا في تركيب أو لا يحدث إلا في الكلام بعد تركيبه. فلا يكون الإعراب في العناصر اللغوية المفردة، فالعلاقات التركيبية بين كلمات الجمل في اللغة العربية تصورها رسومات شكلية تعبر عن نفسها بأكثر من طريقة: فهناك الترتيب المعين للكلمات واحتلالها مواقع معينة، وهناك المطابقة بين هذه الكلمات في صورة مطلقة أو جزئية وهناك الحالات الإعرابية التي تكتسبها الكلمات في مواقعها النحوية المختلفة.

والإعراب مشكلة بالنسبة للناطقين بغير العربية، مثلما هو مشكلة لأبنائها. وذلك لأسباب عدة منها: أننا ننظر إلى الإعراب بوصفه ظاهرة مستقلة عن التركيب. ولذلك وقر في أذهان الكثيرين، أن النحو هو علم الإعراب مع أنه ليس جزءا من التركيب، تابعا له وليس مستقلا عنه.

ويجب أن يدرس الإعراب بوصفه جانبا من الظاهرة التركيبية، مع العناية الشديدة بالربط المنضبط بين الإعراب، وغيره من جوانب الظاهرة، والربط المنضبط كذلك بين المعنى ومفردات الظاهرة. وهذه المسألة لا تحتاج إلى بناء نحو جديد يقلب ظهر المجن للتراث النحوي، لكننا فقط بحاجة إلى إعادة تصور مسائل النحو على نحو تكاملي، ثم إخراج هذا التصور إلى حيز الواقع، ولا بد أن تتجه الجهود كلها في هذا الاتجاه وتوفر كافة الأدوات التي يحتاج إليها هذا التصور.

٣. الصيغة:

تعريف الصيغة بالكسر عند أهل العربية بأنها الهيئة الحاصلة من ترتيب الحروف وحركاتها وسكناتها (التهانوي، ٢٠٠٦، ص٤٢) والمعروف أن اللغة العربية لغة اشتقاقية، لقدرة ألفاظها على النحت والتصريف والتركيب، والاشتقاق والتوليد.

وللأسماء صيغتها وللصفات والأفعال صيغها كذلك، وتتمظهر هذه الصيغ في مظاهر عديدة منها التعريف والتنكير، ومنها الصيغة في الأفعال، فنحن لا نتوقع للفاعل ولا للمبتدأ ولا لنائب الفاعل أن يكون في راسم، ولو جاء فعلا في هذا الموقع لكان بالنقل اسما محكيا (حسان، ٢٠٠٦، ص٢١٠).

ومن ذلك أيضا المتعدي من الأفعال الذي يتعدى إلى مفعول به بلا واسطة، والثلاثي اللازم الذي يهمز أو يضعف فيصير متعديا، فإنها تتطلب ذكر المفعول به استكمالا لشروط السلامة من اللبس، نحو:

- أنامت الأم الطفل على السرير.
- قدم لولد هدية لأمة في عيد الأم.

ومن هنا تصير الصيغة ودلالتها ذا أثر نحوي بالغ في الجملة.

ومن ذلك التعريف والتنكير في الصيغ، فللصيغ من حيث كونها نكرة أو معرفة دلالات كثيرة، ما كان التركيب اللغوي أن ينالها لولا ذلك. فقد يكون في التركيب معنى واللفظ فيه نكرة، ولا يمكن أن يكون فيه ذلك المعنى لو كان اللفظ معرفة، والعكس صحيح. ويتضح ذلك من الفرق في المعنى الذي أحدثه التعريف والتنكير في التراكيب الآتية، والذي يصعب على الطلاب غير الناطقين بالعربية في معظم الأحيان إدراكه:

- هذا الولد المصري
- هذا ولد مصري
- هذا الولد مصري
- هذا ولد المصري

ومن إسهامات الصيغة كذلك في تكوين معنى الجملة دلالتها على الفعل وتمييزها بين ما هو ماض وما هو مضارع وأمر، وبين ما هو مبني للمجهول وبين ما هو مبني للمعلوم ... وهلم جرا.

فلو أن صيغة من هذه الصيغ استعملت مكان الأخرى لظهر الأثر النحوي لها واضحا في توضيح معنى الجملة لأن دلالة التركيب حينئذ تتغير بتغير الصيغة، فلو قلنا مثلا:

- أعطي علي جائزة

بدلا من

- أعطى علي زيدا جائزة

لأصبح "علي" هو المعطى بعد إذ كان معطيا، وهكذا. ونخلص من هذا إلى أهمية الصيغة في توضيح دلالة الجملة، وأن الاهتداء إلى صحتها يمنع اللبس في الجمل والتراكيب.

٤. المطابقة:

تتجلى المطابقة ومسرحها –كما يقول دكتور تمام حسان- في الصيغ والضمائر فلا مطابقة في الأدوات ولا في الظروف، وتتجلى المطابقة في مظاهر شتى، إذ تكون المطابقة فيما يأتي (حسان، ٢٠٠٦، ص٢١٠):

١- العلامة الإعرابية.
٢- الشخص (التكلم والخطاب والغيبة).
٣- العدد (الإفراد والتثنية والجمع).
٤- النوع (التذكير والتأنيث).
٥- التعيين (التعريف والتنكير).

والمطابقة توثق الصلة بين أجزاء التركيب، وتؤدي إلى المعنى العام للجملة، ودونها تتفكك العرى، وتصبح الكلمات المتراصة منعزلا بعضها عن بعض، ويصبح المعنى عسير المنال. انظر مثلا فيما يأتي:

١- تركيب صحيح المطابقة: الرجلان الفاضلان يقومان.
٢- مع إزالة المطابقة في الإعراب: الرجلان الفاضلين يقومان.

٣- مع إزالة المطابقة في الشخص: الرجلان الفاضلان تقومان.
٤- مع إزالة المطابقة في النوع: الرجلان الفاضلتان يقومان.
٥- مع إزالة المطابقة في التعيين: الرجلان فاضلان يقومان.
٦- مع إزالة المطابقة في العدد: الرجلان الفاضل يقومون.
٧- مع إزالة المطابقة في جميع ذلك: الرجلان فاضلات أقوم.

٥. الربط:

ويعرف الربط بأنه ما يحصل من ائتلاف وصلة واتحاد وتماسك في أجزاء الكلام، سواء أكانت هذه الأجزاء عناصر أساسية في بنائها أم غير أساسية، ويتم ذلك بوسائل معنوية أو لفظية (عدل، ١٩٨٨، ص٢٦).

ويعد الربط سمة غالبة في التركيب النحوي؛ إذ يحتم الترابط السياقي النحوي ان يشتمل السياق على الربط لأنه يربط بين اجزائها (السيوطي، ١٩٩٠، ص ١-٢٠) ومن نماذج الربط بالضمير، ربط صلة الموصول بالاسم الموصول بواسطة الضمير، فكان الموصولات تفتقر إلى صلة متأخرة عنها مشتملة على ضمير مطابق لها يسمى العائد.

والمشكلات اللغوية التي تحدث في الجملة نتيجة عدم مراعاة قواعد الربط من قبل طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها كثيرة، أكثرها ورودا أخطاء استخدام أدوات الربط في الجملة؛ سواء من ناحية التركيب أو من ناحية الدلالة، وإهمال العائد على جملة الصلة، وغير ذلك من الأخطاء التي ينتج عنها خلل في العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة.

٦. التضام:

عند دراستنا للجملة العربية نجد أن هناك ألفاظا لا يتضح معناها بمفردها؛ بل بها حاجة إلى غيرها من الألفاظ سواء أكانت اسما أم فعلا أم حرفا، فيمكن تسمية العلاقة التي تربط بين هاتين اللفظتين علاقة تضام (عزيز، ٢٠٠٩، ص١٠٨).

ويعرف التضام بأنه " أن تستلزم وحدة نحوية في التركيب ظهور وحدة نحوية أخرى" (احمد، ٢٠٠٧، ص٢٥٧) وعرفه الدكتور فاضل الساقي بأنه "أن تستدعي الكلمة كلمة أخرى في السياق أو الاستعمال، أو هو إيراد كلمتين أو أكثر لخلق معنى أعم من معنى أيهما" (الساقي، ١٩٧٧، ص١٩٦).

ويشترك التضام بين الأفعال والسماء والحروف، فلا يقتصر على عنصر نحوي دون آخر، ومن مواضع التضام في الجملة العربية(عزيز، ٢٠٠٩، ص١٠٩-١١٠):

١- التضام بين حرف النداء والمنادى. إذ يشترط مجيء اسم بعد حرف النداء.
٢- التضام بين قسمي الإضافة، سواء المحضة نحو: (كتاب الطالب)، أو غير اللفظية نحو: (ضارب الرجل).
٣- الأسماء المبهمة نحو الأعداد والموازين والمكاييل والجهات والمقاييس والأوقات، والتي تحتاج إلى اسم يوضحها يدعى تمييزا .

٤- المسند والمسند إليه، مثل، الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، والفعل المتعدي والمفعول به.
٥- صلة الموصول؛ التي تشمل على ضمير يعود على الموصول يقول ابن عقيل في ذلك: الموصولات كلها حرفية كانت أو اسمية يلزم أن يقع بعدها صلة تبين معناها.
٦- الظروف في معظم الأحيان تحتاج إلى صيغة تبين معناها نحو (فوق الأرض) – (مساء غد).
٧- فعل التعجب بحاجة إلى (ما) التعجبية في صيغة (ما أفعل) وإلى حرف الجر في صيغة (أفعل به)، وبغيرها لا يتضح المعنى.
٨- الأدوات والحروف جميعها تفتقر دائما إلى الضمائم، فلا تؤدي معناها إلا مع ضمائمها.

وتتجلى أخطاء دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في هذا الشأن في تركيب الجمل العربية في عدة صور أكثرها ورودا أخطاء التضام بين الجار والمجرور: وذلك في صورة غياب جر الجر من التركيب أو إضافة حرف الجر إلى التركيب، أو استبدال حروف أخرى بحرف جر معين، كذلك تظهر في التركيب الإضافي في صورة عدة منها إهمال الترتيب بين المضاف والمضاف إليه وحذف المضاف إليه والفصل بين عنصري الإضافة.

٧. الأداة:

مصطلح الأداة مصطلح استعمله النحاة، غير أنهم اختلفوا في تحديد نطاقه، فمنهم من يجعله مساويا لمصطلح الحرف كسيولة في الكتاب، ومنهم من يفرد الأداة بمعنى، والحرف بمعنى آخر، والنحاة يجعلون الحرف قسيما للاسم والفعل، ومن خلال ذلك تكون الأداة في بعض أحوالها شاملة الحرف وغيره، وقد توسع مفهوم الأداة عند المحدثين حتى شمل النواسخ الفعلية مثل كان وأخواتها (خضير، ٢٠٠١، ص٨).

ولا يختلف اثنان في أن الحروف والأدوات من أهم الروابط للجملة العربية، بل وللتراكيب جميعا، وهذه العناصر اللغوية تنقسم من حيث الأصالة إلى قسمين: الأداة الأصلية وهي الحروف ذات المعاني كحروف الجر، والنسخ والعطف، إلخ... والأداة المحولة، وقد تكون ظرفية أو اسمية أو فعلية، أو ضميرية (حسان، ١٩٩٤، ص١٢٣).

ومن جهة المعنى تنحصر وظيفتها في الوصل بين الكلمات في الجمل وأشباهها، لتبيان العلاقات بينها، كحروف الجر وبعض الظروف وحروف العطف. كما أوكل بالأداة معان نحوية مهمة تكون هي المفهمة لها، فيفهم معنى النفي من لن أو لم مثلا، والاستفهام من (هل)، والاستثناء من إلا (الساقي، ١٩٧٧، ٢١٠).

ومن أمثلة أخطاء دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في استخدام الأدوات في تركيب الجمل: أخطاء استخدام النواسخ (إن وأخواتها- كان وأخواتها)، واستخدام أدوات الاستفهام في الجمل الاستفهامية، واستخدام حروف النفي، وأدوات الشرط والجزم ... إلخ.

- **صعوبات تكوين الجملة العربية لدي طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها: عرض وتحليل.**

اولا: منهج البحث وادواته.

الأساليب التي تعتمد عليها هذه الدراسات كثيرة، منها التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، واستطلاعات الرأي، والملاحظة، والاختبارات الموضوعية وغيرها (طعيمة، ٢٠٠٤، ص١٨٥).

كما أن استطلاعات الرأي لا تعكس بالضرورة الصعوبات التي يواجهها الطلاب بشكل كامل؛ فقد يغفل الطالب عن بعض النقاط لا يستطيع وصف المشكلة بشكل دقيق، أو ربما لا ينتبه إلى وجود المشكلة من الأساس. كذلك الملاحظة فإنها في بعض الأحيان لا تكشف الصورة كاملة بكل جوانبها.

لذلك فقد رأي الباحث أن يتم تضافر أكثر من عنصر لجمع البيانات الخاصة بصعوبات الطلاب، فيتم تعضيد العينة المكتوبة للطلاب بأساليب أخرى من أجل نتائج أكثر دقة وموضوعية.

ومن هنا اعتمدت هذه الدراسة على عناصر ثلاثة رئيسة؛ محاولة الوصول إلى نتائج قائمة على أسس علمية تعكس أبرز الصعوبات وأهمها بناء الجملة العربية وتركيبها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها، في ظل منهج لغوي متكامل قائم على ما أسفرت عنه النظريات اللغوية الحديثة في هذا المجال.

وتتمثل تلك العناصر الثلاثة الرئيسة في:

١) عينة من كتابات الدارسين.

٢) مقابلات مع كل من الطلاب والقائمين على التدريس.

٣) استبانات قدمت لعدد من الأساتذة المتخصصين، والتي هدفت إلى جمع المزيد من المعلومات عن صعوبات الطلاب الملاحظة والمتكررة في تركيب الجملة العربية.

مادة الدراسة:

١. كتابات الدارسين:

سبق أن ذكرت في مقدمة هذا البحث أني اقتصرت في جمع المادة العلمية المكتوبة على الأماكن الآتية:

- الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة
- معهد فجر للغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك عبد العزيز

وقد وقع الاختيار على هذه الأماكن للأسباب الآتية:

١) التنوع في المكان، رغبة في رصد نتائج أكثر دقة قائمة على التنوع في منهج المكان وطريقة التدريس والهدف من التدريس.

٢) شهرة هذه الأماكن، وذيوع صيتها بتقديم مستوى تعليمي متميز للطلاب.

٣) القدرة على الحصول على المادة العلمية الكافية من هذه المؤسسات.
٤) سهولة تطبيق إجراءات الدراسة فيها.

معلومات عامة عن عينة الطلاب:

تتألف العينة التي أجريت عليها الدراسة من ستة وأربعين طالبا: أربعة وعشرين طالبا للمستوى المتوسط، واثنين وعشرين منهم للمستوى المتقدم، وتتراوح أعمارهم ما بين السادسة عشرة والسابعة والعشرين، ويتنوعون في جنسياتهم وخلفياتهم اللغوية. حيث يتوزع طلاب المستوى المتوسط على سته بلدان هي: الهند، وروسيا، وتركيا، والصين، وإندونيسيا، وكازاخستان.

أما المستوى المتقدم، فقد ضم اثنين وعشرين طالبا، مثلوا ستة بلدان مختلفة هي: الهند، وبنجلاديش، وتركيا، وماليزيا، وجنوب أفريقيا.

جدول ١ جدول يوضح عينة الطلاب المشاركين في الدراسة

مستوى الطلاب	عدد الطلاب	جنسياتهم
متوسط	٢٤	الهند، وروسيا، وتركيا، والصين، وإندونيسيا، وكازاخستان
متقدم	٢٢	الهند، وبنجلاديش، وتركيا، وماليزيا، وجنوب أفريقيا

وقد تم الاقصار على المستويين المتوسط والمتقدم حيث يظهر بشكل أكبر صعوبات تركيب الجملة فيهما، كما أنه في هذه المرحلة يكون الطالب قد وصل إلى مرحلة النقل داخل اللغة، إذ تظهر في هذه المرحلة الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة كالتعميم الخاطئ، والتطبيق الناقص للقواعد، وعد معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين.

أما عن سبب اختيار الطلاب من خلفيات لغوية مختلفة، فيرجع إلى اعتماد البحث على منهج تحليل الأخطاء، الذي يقوم على أن الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية والصعوبات التي يواجهونها ليس مصدرها النقل من اللغة الأم فقط، ولا تعتمد على الخلفية اللغوية للدارسين في المقال الأول، وهي أخطاء لا تعكس عجز الدارس عن الفصل بين لغتين بقدر ما تعكس مقدرته في مرحلة معينة أثناء عملية التعلم.

زمن الدراسة:

أما عن زمن الدراسة فإن العينة التي اعتمد عليها الباحث في عام ٢٠١٩.

مراحل جمع البيانات:

المرحلة الأولى: مرحلة جمع المادة العلمية المكتوبة وتحليلها:

هناك منهجان متعبان لجمع المادة العلمية من الدارسين، وهما:

أولا: المنهج العرضي (Cross-Sectional Design): ويقوم على جمع ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من الدارسين في المستويات المختلفة في زمن محدد.

ثانيا: المنهج الطولي (Longitudinal Design). ويتناول عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين في مستوى واحد، طوال مدة طويلة ومستمرة.
وقد اعتمد الباحث على المنهج العرضي، وذلك بأنها حصلت على المادة اللغوية المكتوبة من الطلاب خلال مدة زمنية قصيرة.

طريقة تحليل العينة:

هنالك طريقتان لتحليل الأخطاء: أولهما يعرف باسم الطريقة الكيفية (النوعية) Qualitatve Approach، والثانية تعرف بالكمية (المقدارية) Qualitatve Approach (Hamdallah, 1988, p76).

أما الأولى فيقصد بها أن التحليل سيشمل على بعض الأمثلة المختارة من كتابات الطلاب، ومن ثم التركيز على الأخطاء ووصفها. أما الطريقة الكمية: فيقصد بها أن المعلومات سوف تعرض على شكل جداول وأرقام وتكرارات.
وقد رأي الباحث الاعتماد على كلتا الطريقتين في تحليل الأخطاء للأسباب الآتية:
١- أهمية الطريقة الكيفية في وصف الخطأ، وتعليمية، وتصنيفية، والوقوف على أسبابه.
٢- أهمية الطريقة الكيفية في معرفة نسبة شيوع الخطأ بين الدارسين.
٣- يعطي الجمع بين الطريقتين نتائج أوضح وأكثر دقة في التحليل.
أما عن خطوات معالجة الأخطاء فكانت على النحو التالي:
١- جمع كتابات الطلاب من الأماكن السابق ذكرها بالمدينة المنورة.
٢- تصنيف الأوراق إلى مستويين: متوسط ومتقدم.
٣- رصد الأخطاء الخاصة بتركيب الجملة دون غيرها من الأخطاء. مع ملاحظة أنه إذا تضمن التركيب خطأين مختلفين، فيوزعان على كل صنف من الأخطاء حسب نوع الأخطاء الواردة في التركيب.
٤- تصنيف الأخطاء تبعا لفئة الخطأ (مثلا أخطاء في التعريف والتنكير، أخطاء في استخدام أدوات الربط، أخطاء في استخدام حروف الجر، وهكذا).
٥- تفسير تلك الأخطاء.
٦- تقديم مقترحات لعلاج تلك الأخطاء في ضوء التفسيرات السابقة.
أما بالنسبة للتحليل الكمي فقد استخدمت عدة طرق إحصائية من قبل محللي الأخطاء فيما يلي أهمها:
الطريقة الأولى: تقوم على حساب نسبة الأخطاء، اعتمادا على المجموع العام للكلمات الواردة في النص، وقد ضرحها نوريش Norrish بقوله: إذا أنتج المتعلم أو كتب قطعة كتابية أو نصا كتابيا مكونا مثلا من مئتين وخمسين كلمة، وأخطأ في عشر كلمات، فإننا نستطيع ببساطة أن نسجل الحقيقة التالية: عدد الأخطاء عشرة، أو نحصي التكرار النسبي، ونضرب الرقم في مائة، ثم نقسم النتيجة على مجموع الكلمات العام المكتوبة، لنحصل على النسبة المئوية ، أي: (١٠*١٠٠) /٢٥٠ = ٤.

وفي هذه الطريقة نستطيع أن نقارن بين النصوص المكتوبة مختلفة الطول، مع الأرقام النسبية للأخطاء؛ وبالتالي فهذه الطريقة تفيد في إعطاء صورة عامة عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، لكنها لا تعطي النسبة الدقيقة لكل خطأ على حدة، مثل: التعريف والتنكير، والربط بين الجمل، والتذكير والتأنيث، أو زمن الفعل، إلخ. ولم يتم الاستعانة بهذه الطريقة في البحث؛ نظرا لأن نسبة كل صعوبة على حدة تعد ذات أهمية في إعطاء صورة دقيقة عن الأخطاء والصعوبات، ومدى تكرارها.

أما الطريقة الثانية: فتعتمد على حساب نسبة الأخطاء لفئة ما مقارنة بالأخطاء الكلية لكل الفئات الأخرى، فعلى سبيل المثال الأخطاء في جملة الصلة" (٦٠) خطأ، والمجموع العام لبقية الأخطاء خطأ، فتكون النتيجة (٦٠ / ٢٥٢ = ٢٣٠٨ تقريبا)، والجدول التالي يوضح هذه الطريقة:

جدول ٢ إحصاء بعض أخطاء الطلاب في تكوين الجملة

نوع الخطأ	تكرار الخطأ	نسبة الخطأ
جملة الصلة	٦٦	%٧.٤
التذكير والتأنيث	٢٥٦	%٢٨.٧
التعريف والتنكير	٣٠٧	%٣٤.٤
حروف الجر	١٣٢	%١٤.٨
أدوات الربط	١٣٢	%١٤.٨
المجموع العام	٨٩٣	%١٠٠

ومن إيجابيات هذه الطريقة: أنها تبين نسبة تكرار الخطأ، أما عن سلبياتها فإنها لا توضح نسبة الصواب والخطأ في كل حالة، وبالتالي لا تمكننا من التوصل إلى نسبة شيوع الخطأ.

أما الطريق الثالثة فتقوم على حساب حالات الصواب والخطأ في كل فئة على حدة، لمعرفة النسبة المئوية للأخطاء، فعلى سبيل المثال إذا استخدم الطالب جملة الصلة خمسين مرة، وأخطأ ٣٧ مرة، فإن النسبة المئوية للأخطاء " ٥٠/٣٧ * ١٠٠ = ٧٤% ".

جدول ٣ نسبة بعض أخطاء الطلاب في تكوين الجملة العربية

نوع الخطأ	الاستعمال الكلي	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء
جملة الصلة	١١٦	٦٦	%٦٠
التذكير والتأنيث	٦٦٥	٢٥٦	%٣٨.٨
التعريف والتنكير	٨٨٥	٣٠٧	%٣٤.٧
حروف الجر	٥٣٦	١٣٢	%٢٤
أدوات الربط	٢٩٨	١٣٢	%٤٤.٣

وهذه الطريقة تتلافى عيوب الطريقتين السابقتين فهي تبين نسبة الأخطاء مقارنة بالاستعمال الكلي للفئة. وبالتالي فإنها تقدم نتائج أكثر دقة؛ لأنه من المنطقي ان يكون

استخدام بعض الفئات النحوية أكثر من الأخرى. فلا شك أن استخدام التعريف والتنكير، وحروف الجر على سبيل المثال سيكون بمعدل أكثر بكثير من فئة جملة الصلة، وبالتالي فإن حساب نسبة الأخطاء مقارنة بالعدد الإجمالي لها سيعطي نتائج غير دقيقة في أغلب الأحيان.

ونظرا لأن نتائج هذه الطريقة أكثر دقة من سابقتها، فإنها قد استخدمت من قبل الباحثين في علم اللغة التطبيقي كثيرا، وخاصة في مجال تحليل الأخطاء، وهي الطريقة التي سيعتمد علها الباحث كذلك في بيان نسبة أخطاء الطلاب غير الناطقين بالعربية في تكوين الجملة.

٢. المقابلات:

وهي الأداة الثانية التي استخدمها الباحث لجمع البيانات الدقيقة عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تكوين الجملة العربية.

وقد تمت المقابلات مع تسعة من الطلاب غير الناطقين بالعربية، خمسة منهم من المستوى المتوسط، وأربعة من المستوى المتقدم.

أما المقابلات مع المدرسين فقد تمت على نطاق مكاني أوسع، فكان بعضها وجها لوجه، وكان الأخر عبر (الإنترنت).

وقد أسهمت نتائج المقابلات في فهم أعمق للصعوبات التي تواجه الطلاب في تكوين الجملة، كما أسهمت في إعطاء صورة أشمل عنها، والحصول على نتائج أكثر دقة وصدق وموضوعية.

وقد قام الباحث بتصحيح أقوال الطلاب لغويا، وترجمة الكلمات الإنجليزية التي لم يستطيعوا أن يعبروا عنها باللغة العربية، وإعادة صياغة بعض التراكيب التي قد لا تفهم على المحمل الصحيح قبل إضافتها إلى البحث؛ وذلك تيسيرا على القارئ.

٣. الاستبانات:

وقد قدمت في مرحلة متأخرة من مراحل جمع البيانات، فقد جاءت الاستبانات بعد تحليل كتابات الطلاب، وبعد المقابلات التي أجريت مع الطلاب والمدرسين، وقد أعدت الباحثة استبانة للصعوبات التي توصلت إليها، وتم توزيعها وعرضها على (الإنترنت) ليشارك بها أكبر عدد من الطلاب والمدرسين، وقد وصل العدد إلى ست عشرة استبانة من الطلاب، وثلاث عشر من المدرسين.

وقد صممت الاستبانة عن طريق وضع الصعوبات في قائمة، يليها درجة الصعوبة مرتفعة- متوسطة- منخفضة)، يليها خانة للملاحظات يمكن أن يدون فيها المشارك ملاحظاته، سواء تعديل الصياغة اللغوية للصعوبة، أو فصل الصعوبات ودمجها، أو حذف، أو إضافة شيء آخر، أو غير ذلك من الملاحظات والتعليقات التي يمكن أن يفيد منها الباحث.

واعتمادا على نتائج تلك الأدوات الثلاث السابق ذكرها، في الوصول إلى أهم الصعوبات في تكوين الجملة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية. وقد ساعد تضافر العناصر الثلاثة على إعطاء صورة كاملة دقيقة متوافقة ومنسجمة مع تلك الصعوبات.

وقد حاول الباحث طوال المراحل الثلاث لجمع البيانات التزام الصدق والموضوعية، فقد حرصت على سرد الأخطاء والأقوال في سياقاتها الطبيعية دون حذف أو إضافة، مع الالتزام بالوصف الدقيق، ودون إصدار أي أحكام غير قائمة على التحليل العلمي والمنهجي للبيانات؛ ليتم الكشف عن الحقائق بصورة كاملة، والتوصل إلى نتائج حقيقية يمكن أن يفيد منها كل من له صلة بهذا المجال.

ومن خلال تحليل البيانات التي اعتمد عليها البحث والتي تمثلت في كتابات الطلاب، والمقابلات والاستبانات، من خلال تحليل تلك البيانات توصل الباحث الي اهم الصعوبات التي تواجه طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها في تكوين الجملة العربية في كل من المستوي المتوسط والمتقدم وهي علي النحو التالي:

جدول ٤ نسبة اخطاء الطلاب في اهم الصعوبات التي تواجة طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

م	نوع الصعوبة	المجموع العام	مجموع الصواب	نسبته المئوية	مجموع الخطأ	نسبته المئوية
١	التعريف والتنكير	٨٨٥	٥٧٨	%٦٥.٣	٣٠٧	%٣٤.٧
٢	التذكير والتأنيث	٦٦٥	٤٠٧	%٦١.٢	٢٥٨	%٣٨.٨
٣	زمن الفعل	٦٤٠	٤٥٦	%٧١.٣	١٨٤	%٢٨.٧
٤	الإفراد والتثنية والجمع	٥٠٦	٣٢٢	%٦٣.٦	١٨٤	%٣٦.٤
٥	أدوات الربط	٢٩٨	١٦٦	%٥٥.٧	١٣٢	%٤٤.٣
٦	لزوم الفعل وتعديه	٥٨٠	٣٩٦	%٦٨.٣	١٨٤	%٣١.٧
٧	المركب العددي	٥٢	٣٠	%٥٧.٧	٢٢	%٤٢.٣
٨	التركيب الشرطي	٦٢	٥٥	%٥٥	٢٨	%٤٥
٩	العلامات الإعرابية	٣١٨	١٩٣	%٦٠.٧	١٢٥	%٤٠.٣
١٠	تركيب النفي	٢٩٠	١٥٢	%٥٢.٥	١٣٨	%٤٧.٥
١١	تركيب الجمل بعد إن وأخواتها	١٠٢	٥٤	%٥٣	٤٨	%٤٧
١٢	تركيب الجمل بعد كان وأخواتها	٢٧٦	١٧٤	%٦٣	١٠٢	%٣٧
١٣	حروف الجر	٥٣٦	٤٠٤	%٧٥	١٣٢	%٢٤
١٤	تركيب جملة الصلة	١١٦	٥٠	%٤٠	٦٦	%٦٠
١٥	المصدر المؤول	١٢٤	٦٦	%٥٣.٢	٥٨	%٤٦
١٦	تركيب العطف	٣٩٤	٣١٢	%٧٩	٨٢	%٢١
١٧	تركيب الاستفهام	٤٠	٢٧	%٦٧.٥	١٣	%٣٢.٥
١٨	التركيب الوصفي	٢٧٤	١٦٦	%٦٠.٦	١٠٨	%٣٩.٤
١٩	الظروف	١٥٤	٩٦	%٦٢.٣	٥٨	%٣٧.٧
٢٠	الإسناد في الجملة الاسمية	٤١٨	٣٠١	%٤٨	٩٧	%٥٢
٢١	الضمائر	٣٢٢	٢٠٧	%٦٤.٣	١١٥	%٣٥.٧
٢٢	التركيب الإضافي	٣١٧	١٨٠	%٥٦.٨	١٣٧	%٤٣.٢

تشير المتوسطات الحسابية لصعوبات تركيب الجملة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تفيد باختلاف تلك الصعوبات اختلافا كبيرا تبعا لخفية الطالب اللغوية. يتضح ذلك بشكل أوضح من خلال الجدول التالي والذي يبين المتوسطات الحسابية لأخطاء الطلاب في التعريف والتنكير وفقا للغتهم الأم:

جدول ٥ المتوسط الحسابي لأخطاء الطلاب في التعريف والتنكير تبعا للغتهم الأم

اللغة الأم	عدد الطلاب	مجموع الأخطاء	المتوسط الحسابي
اللغة الهندية	١١	٦٧	٦.١
اللغة الروسية	٧	٤٩	٧
اللغة التركية	٦	٤٣	٧.١
اللغة الصينية	٩	٦٢	٦.٩
اللغة المالايوية	٦	٣٤	٥.٧
اللغة البنغالية	٤	٢٩	٦.٥
اللغة الإندونيسية	٣	٢٣	٧

فقد كان تشابه أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها هي المحرك الحقيقي لهذه الدراسة. فهذه الدراسة تميل – من خلال النتائج الإحصائية بالإضافة إلى الرؤية المترتبة على سنوات التدريس – إلى أن الأخطاء التي يقع فيها طلاب العربية من غير الناطقين بها في تركيب الجملة العربية ليس سببها الرئيس النقل من اللغة الأم، ولكن يخلص البحث إلى أن هذه الأخطاء والصعوبات تعكس مرحلة معينة لتعلم الطلاب، وتشير إلى بعض الخصائص العامة للغة العربية، والتي تمتاز بها عن غيرها من اللغات، والتي يمكن أن يقال عنها إنها أخطاء داخل اللغة، وأخطاء تطورية. وهي لا تعكس بالضرورة عجز الطالب عن الفصل بين لغته الأم واللغة العربية.

هذا لا يعني إنكار أن بعض الأخطاء قد تكون بتأثير لغة الطالب الأم، لكن هذا البحث يثبت أن التداخل اللغوي والنقل عن اللغة الأم ليس السبب الرئيس ولا ترجع إليه النسبة الأكبر من الأخطاء. والدليل على ذلك أن الخطأ نفسه يقع فيه طلاب أتراك وماليزيون وأمريكيون وألمان ... إلخ، والجدول التالي مثال على ذلك:

جدول ٦ تكرار أخطاء الطلاب في استخدام الأفعال مع حروف الجر مع اختلاف لغاتهم الأم

اللغة الأم	أمثلة أخطاء الطلاب
اللغة الهندية	- حصل الفريق الأول الجائزة . - لا أرغب إلى شرب القهوة الآن .
اللغة الروسية	- اصطدم السيارة التي أمامي . - بحثت مكان مناسب أسكن به .
اللغة التركية	- يتأثر الأطفال على آبائهم . - وافقت العمل في المدرسة .

اللغة الصينية	- أعتني للأولاد في البيت . - تحاول أن تحافظ إلى بيتها .
اللغة المالويوية	- ما زلت أبحث إلى شقة في نفس المنطقة . - تهتم الجامعة للقواعد أكثر.
اللغة البنغالية	- أشعر الكسل دائما. - أحتاج دراسة اللغة العربية.
اللغة الإندونيسية	- سألتحق الجامعة العام القادم. - يبحثون فرص عمل في دبي.

جدول ٧ تكرار أخطاء الطلاب في الربط بين الجمل مع اختلاف لغاتهم الأم

اللغة الأم	أمثلة أخطاء الطلاب
اللغة الهندية	- ذهبت إلى المستشفى كل مريضة. - سافر إلى الأردن بسبب دراسة العربية.
اللغة الروسية	- تركت عملي لتعب كثيرا. - لم أصل مبكرا بسبب يزدحم الشارع.
اللغة التركية	- ذهبت مبكرا بسبب آراه. - اتصلت بها عندما هي مريضة.
اللغة الصينية	- لم أشاهد الفيلم لآتي مبكرا. - على الرغم من يشعر بالمرض جاء إلى الدرس.
اللغة المالويوية	- أريد أن أدرس العربية نتيجة لهذه لغة القرآن. - سأسافر إلى الأردن لأن أعمل هناك.
اللغة البنغالية	- لم آتي اليوم بسبب تمطر كثيرا. - بعد تخرجت من الجامعة جئت هنا للدراسة.
اللغة الإندونيسية	- عندما أنا في مصر درست العربية. - سافرت لأن أريد أن أدرس.

أما الأسباب التي ترى الباحثة أنها تشكل الجانب الأقوى من تشكيل الصعوبات، فهي الخطط المتبعة في تعليم اللغة العربية، والمناهج المصممة لذلك؛ فكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تقدم القواعد النحوية نفسها التي تقدمها كتب تعليم العربية للناطقين بها، بل وبالطرق اللسانية نفسها. ومن هنا تنشأ بعض المشكلات اللغوية التي يصعب على المتعلم والمعلم – في آن واحد – التعامل معها.

ولعل ذلك يرجع إلى أن، كل ما حوته كتب القدماء من قواعد نحوية، إنما كانت موجهة – أول الأمر وآخره- إلى أهل العربية أو طلابها من الناطقين بها، أي أن النحو العربي الذي وصلنا لم يصمم منهجيا لغايات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

فأخطاء الناطقين بالعربية تختلف عن أخطاء غير الناطقين بها، فكثيرا ما نجد أخطاء لغير الناطقين بالعربية – كالمثال السابق ذكره حيث الحق الطالب الـ (التعريفية) بالمضاف، يستحيل على الناطق بالعربية أن يقع فيها؛ حيث إن هذه الأخطاء قد وقعت في دائرة ما اكتسبه الناطق بالعربية اكتسابا، في الوقت الذي تنتمي أخطاء غير الناطقين بالعربية إلى المستوى التركيبي. لكن لا يكابد الناطق باللغة في مشكلات على المستوى التركيبي يمكنها أن تحو دون الفهم.

وتعد مشكلات التركيب أكثر المشكلات شيوعا لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، وهذا لا ينفي بالتأكيد أنهم يواجهون مشكلات أخرى على المستويات اللغوية المختلفة، لكن مشكلات التركيب هي المشكلات الأكثر دورانا، وأكثرها إفسادا لمعنى الجملة، وكثيرا ما تقف عائقا أمام فهم محتوى الجملة الصحيح، وفيما يلي أمثلة لبعض تلك الأخطاء التي يقع فيها الناطقون بغير العربية، ولا نجدها إلا نادرا في أخطاء الناطقين بالعربية:

١- أريد الدراسة الأدب العربي.
٢- أريد أن أسافر إلى بلاد الأخرى.
٣- كل أطفال ينامون مبكرا هنا.
٤- أحب أن أتكلم عربية.
٥- أريد أن أسافر بسبب أسباب كثير.
٦- دراسة اللغة العربية مهم في هذا الوقت.
٧- سنفتقده كثيرا بعد جيراننا عودة.
٨- استفدت من اللغات التي تعملتها.
٩- لن سيكون الأمر سهلا في البداية.
١٠- قد ستتغير سياسة أمريكا في السنوات القادمة.
١١- الناس في المدينة مختلف.
١٢- لكن الجامعة تحتاج إلى أساتذة متخصص في اللغة العربية.
١٣- جدي وجدتي يسكن في مدينة قريبة من مدينتي.
١٤- يسكنون أصدقائي معي، لذلك لا أشعر بالوحدة.
١٥- الموظفون الذي يعملون بالحكومة يشعرون بالملل من عملهم.
١٦- عندما أنا في مصر زرت مدينة الأقصر.
١٧- بعد تخرجت جئت هنا للدراسة.
١٨- لم أشاهد الفيلم لأني متأخرا.
١٩- على الرغم من عاش في القدس، فلا يتكلم العربية.
٢٠- لم أسافر في الصيف من أجل الجو حار.
٢١- رغم من صعوبة العمل مع الأطفال.
٢٢- فكرت دراسة الطب لكني غيرت رأيي.

٢٣- أبر رأيي في هذا الموضوع بصراحة.
٢٤- سألت إليه عن صعوبة العيش في هذه المنطقة.
٢٥- تشجع أطفالها بالقراءة.
٢٦- في البيت أربعة غرفة.
٢٧- هناك ليس مسؤولية خاصة للمرأة أو الرجل.
٢٨- لا هناك مطاعم عربية في المنطقة التي أسكن فيها.
٢٩- أنا ليس اجتماعي.
٣٠- المدينة ولدت فيها كانت مدينة صغيرة.

فهذه الأخطاء التي سبق أن عرضناها بالتفصيل تختص جمعها بغير الناطقين بالعربية، ويتضح جليا أنها تختلف عن تلك الأخطاء التي يقع فيها الناطقون بالعربية والتي يدور أغلبها حول الإعراب. ومن هنا يمكننا أن نقول إن النحو العربي ما دام موجها إلى المتعلمين من الناطقين بالعربية، وما دام منصبا على الإعراب، في الوقت الذي تتوزع فيه أخطاء المتعلمين غير العرب على المستويات اللغوية المختلفة، فلا يجب أن تكتفي به وحسب عند تقديم اللغة العربية لغير الناطقين بها. فهم بحاجة إلى نحو يتناول جل مستويات اللغة دون إهمال الإعراب بالطبع.

- **الخاتمة**

نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا البحث، وما انطوت عليه محاور البحث أن نجمل أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

وهي التوصل إلى نتيجة جد مهمة، وهي أن صعوبات الطلاب غير الناطقين بالعربية في تكوين الجملة العربية لا تتأثر بشكل أساسي بلغتهم الأم حيث تشابهت -إلى حد كبير- الأخطاء التي وقع فيها الطلاب مع اختلاف لغاتهم الأم. ولذا فقد ألقت هذه النتائج الضوء على أسباب أكثر تأثيرا في إنتاج الطلاب اللغوي. والتي عبرنا عنها بأخطاء داخل اللغة أو أخطاء تطورية.

قصور المناهج المقدمة إلى الطلاب الناطقين بغير العربية، وعدم قدرتها على الإيفاء باحتياجات هؤلاء الطلاب؛ حيث إنها وضعت في الأساس للناطقين بالعربية، الذين يختلفون –بلا شك- في مشكلاتهم وحاجاتهم اللغوية عن الناطقين بغير العربية. الأمر الذي يجب أن يترتب عليه اختلاف في الطريقة التي تقدم بها كتب تعليم اللغة العربية للفئتين.

ومن هنا جاء اقتراح الباحث بإحداث تغييرات في النحو المقدم للطلاب غير الناطقين بالعربية بحيث يتم إضافة المحتوى الذي يحتاج إليه الدارس والذي لا تحتويه كتب الجر. حيث لا يحتاج إليه الناطق بالعربية لأنه ينتجه بشكل تلقائي.

- **التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث فإن الباحثة توصي بما يلي :

- الإفادة من المقترحات التي توصل إليها الباحث في الدراسة للتغلب على صعوبات تعلم اللغة العربية التي تواجه الدراسين من غير الناطقين بالعربية على مستوى الجملة.
- تأسيس المناهج المناسبة لدارسي العربية من غير الناطقين بها مفيدين من نظريات علم اللغة الحديث.
- إعادة النظر في النحو المقدم للناطقين بغير العربية حيث يحتاج الناطقون بغير العربية إلى أمور لم ينص عليها النحاة في كتبهم، حيث وجهوا كتبهم إلى الناطق بالعربية والذي لا يحتاج إلى هذا الأمور. في الوقت الذي نرى الحاجة إليه شديدة عندما نوجه أنظارنا إلى المتعلم الناطق بغير العربية.
- تقديم القواعد العربية للطلاب على أنها وسيلة لغاية فهم النصوص، وليس على أنها غاية في حد ذاتها. لذا ينبغي تدريس القواعد بوصفها وظائف لغوية يفرضها الموقف اللغوي الذي يتعرض له الدارس أثناء تعلمه اللغة العربية.
- اختيار طرق لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بناء على أسس لغوية بحيث تختلف عن مناهج تدريس العربية لأبنائها.
- مراعاة مراحل التطور اللغوي التي تطرأ على الطالب، وما ينتج من افتراضات خاطئة حول اللغة، أو مبالغة في التصويت أو تعميم خاطئ، أو ما يظهر في إنتاجهم اللغوي من الجهل بقيود القواعد أو التطبيق الناقص لها والذي لا دخل للغة الأم فيه.
- الإفادة من جهود علم اللغة التطبيقي، وما يمدنا به من نظريات وتطبيقات في تعليم اللغات الأجنبية، سواء أكان على مستوى المنهج أم على مستوى التدريس.
- الاستفادة من مدخلي: التقابل اللغوي التطبيقي، وتحليل الأخطاء، في تحديد الصعوبات اللغوية، وعلاجها، وبناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تضافر الدراسات اللغوية مع الدراسات التربوية لعلاج الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلاب غير الناطقين بالعربية.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات للكشف عن الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها على كافة مستويات الجملة. ومناقشة نتائج تلك الأبحاث مع القائمين على العملية التعليمية من أجل الخروج بنتائج من شأنها معالجة أوجه القصور.

• قائمة المراجع

المراجع العربية

١- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد على النجار، القاهرة، المكتبة العلمية، ١٩٥٧ – الجزء الأول.
٢- أبو الخير، أحمد مصطفى: علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات –المنصورة- دار الأصدقاء ، ٢٠٠٥.
٣- أحمد، نوزاد حسن: المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، الأردن، منشورات، دار دجلة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧.
٤- أنيس، إبراهيم (الدكتور): من أسرار اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، ١٩٧٨.
٥- بشر، كمال محمد (الدكتور): دراسات في علم اللغة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٦.
٦- بشر، كمال محمد (الدكتور): علم اللغة العام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١.
٧- تابري، عبد المسيح: الخليل: معجم مصطلحات النحو العربي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، ١٩٩٠.
٨- التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، ٢٠٠٦.
٩- حاج علي، محمد بخيت: تحليل الأخطاء اللغوية لدى طلاب جامعة ملايا بماليزيا "دراسة وصفية تحليلية": رسالة ماجستير، كلية دار العلوم جامعة القاهرة ١٩٩٨.
١٠- حجازي، محمود فهمي (الدكتور): مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، القاهرة، مكتبة الخانكي، الطبعة الثانية، ١٩٩٧.
١١- الحديدي، علي: مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب –القاهرة-: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ١٩٩٠.
١٢- حسان، تمام (الدكتور): التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤.
١٣- حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، ١٩٩٤.
١٤- الحسيني، هويدا محمد: الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير –كلية التربية- جامعة المنصورة – ١٩٨٨ – ص ٥.
١٥- الحسيني، هويدا: الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى –رسالة ماجستير- كلية التربية –جامعة المنصورة- ١٩٨٨.
١٦- خضير، محمد أحمد: الأدوات النحوية ودلالتها في القرآن الكريم، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، ٢٠٠١.
١٧- الراجحي، عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ٢٠٠٢.
١٨- ريتشاردز –جاك رورجوز ، ثيودور: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، وصف وتحليل:ترجمة محمود صفي، عبد الرحمن الميدان وعمر عبد الله ، الرياض، دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ.
١٩- الزبيدي، محمد: تاج العروس من جواهر القاموس: تحقيق علي شيري- دار الفكر- بيروت- ٢٠٠٥.
٢٠- الزمخشري: أساس البلاغة – بيروت – دار صادر – الطبعة الأولى – ١٩٩٢.

٢١- الزمخشري، محمد بن عمر: المفصل في صناعة الإعراب، بيروت، دار الكتب العلمية، تحقيق: إيميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، ٢٠٠١.
٢٢- الساقي، فاضل مصطفى: أقسام الكلام العربي ممن حيث الشكل والوظيفة، القاهرة، مكتبة الخانكي، ١٩٧٧.
٢٣- السامراني، فاضل: تحقيقات نحوية، عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى، ٢٠٠١.
٢٤- سعد، محمد الرابع: علم اللغة التقابلي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الأفاق العربية الطبعة الأولى، ٢٠١٦.
٢٥- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانكي، الطبعة الأولى ١٩٨٣-١.
٢٦- السيوطي، جلال الدين: الأشياء والنظائر، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٩٠.
٢٧- صيني، محمود إسماعيل: اللسانيات التطبيقية في العالم العرب، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربي) الرباط، دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٧.
٢٨- طعيمة، أحمد رشدي: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤.
٢٩- عبد التواب، رمضان (الدكتور): المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي –القاهرة- مكتبة الخانكي، الطبعة الثانية، ١٩٩٧.
٣٠- عبد اللطيف، محمد حماسة (الدكتور): بناء الجملة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ٢٠٠٣.
٣١- عدل، عبد الخالق زعتر: الربط في الجملة العربية، بغداد، مكتبة الآداب، ١٩٨٨.
٣٢- عزيز، كوليزار كاكل، القرينة في اللغة العربية، عمان، دار دجلة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.
٣٣- العصيلي، عبد العزيز: الأخطاء اللغوية الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى– رسالة ماجستير- معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، الرياض– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- ١٤٠٤ – ١٩٨٤.
٣٤- عكاشة، محمود: علم اللغة، مدخل نظري في اللغة الحربية، القاهرة، دار النشر للجامعات، ٢٠٠٦.
٣٥- فوال، عزيزة: المعجم المفصل في النحو، بيروت، دار بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٢.
٣٦- الكندري، عبد الله: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير النطاقين بها، دراسة ميدانية على المدارس الأجنبية بدولة الكويت، مجلة التوعية والتنمية – العدد الثاني- مركز التقصير البشرية والمعلومات، القاهرة – ١٩٩٣.
٣٧- المخزومي، مهدي (الدكتور): في النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، ١٩٦٤.
٣٨- الناقة، محمود كامل، ويونس، فتحي: تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته – القاهرة – مطابع التوبجي التجارية – ١٩٩٧.
٣٩- الواسطي، سليمان داوود: وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -٢- الرياض – مكتب التربية العربي لدول الخليج– ١٩٨٥.

المراجع الاجنبية

1- Corder, S. Pit: Toward a Redefinition of Applied Linguistics – in Kaplan, Robert B- Oxford Press – Second edition 1983.
2- khoury, j: Arabic Teaching Manual with an Analysis of the major Problems American High School Students Face in Learning Arabic, Phd, University of Utah– 1961.
3- Kara, R:The Problem Encountered by English Speakers in Learning Arabic –Phd- Berkeley- University of California- 1971.
4- Nicholas,A. And Putros,S: the Arabic Alphabet How to Read and Write it The American University in Cairo Press Third edition 1994.
5- ingram,d E: Applied linguistics A Search of Insight. In Kaplan n. Robert B. second edition - oislcrd – Oxford University.
6- De Saussure, Ferdinancl: Corse in General I.inguisics : Translated by Wade Bakin-New York- McGraw Hill Book Company 1966.
7- Brown, Douglas: palncipels of Language learning and Teacling New York – longman – forth Edition 2000.
8- Crystal, david. A Dictionary of linguisties and phonedes Uk-Blackwell publlshing. Sixth edition 2008.
9- Richards, Jack: longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguisties Essex, Uk. 2nd edition. 1992.
10- Hamdallah,R.W:syntactic errors in Written English: a Study of errors made by Arab Students of English- Phd. Thesis- U.K-University of Lancaster- 1988.