

مهارات اللغة الطبيعية ومهاراتها المصنوعة

د. بشرى عثمان الشيخ، أستاذ مشارك، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى
بمكة المكرمة

البريد الإلكتروني: drbushra95@hotmail.com

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التمييز بين مهارات اللغة المكتسبة ومهاراتها المصنوعة في مجال تعليم وتعلم اللغة؛ انطلاقاً من الأساس الذي ينبغي أن يُبنى عليه تعليم مهارات اللغة الثانية، وتحديد أهم أساليب تعليمها، والوقوف على أهم مشكلات متعلميها، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج التي تلخص بعضها في أنه، ينبغي أن تُعلم اللغة الثانية للأجنبي بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم، إن تهيأت الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل؛ لأن الشيء الطبيعي أفضل من الشيء المُتكلف (المصنوع)، والاكتساب هو الطريقة الطبيعية لتطوير القدرة اللغوية، بينما يشكل التعلم الطريقة المصنوعة لتطوير القدرة اللغوية من خلال التدريس.

كما أشارت النتائج إلى ضرورة التركيز في تعليم اللغة الثانية على المدخل السمعي الشفوي، وإلى ما يُعرف بطريقة تعليم اللغة عن طريق المواقف، بحيث تُقدم الأبنية شفويا ضمن مواقف معدة بعناية بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة، غير أنه من أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية: الاستعانة بمناهج من إعداد أشخاص غير متخصصين، كما أن المدرسين أنفسهم غير متخصصين في غالبهم، ويعتمدون فقط على خلفياتهم اللغوية، وعموماً: فالتعليم في مجمله تعليم مصنوع لا تصاحبه خبرات طبيعية مكتسبة بسبب غياب المجتمع المساند.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة - اللغة الأم - اللغة الثانية - اللغة الهدف - الازدواج اللغوي.

Abstract:

The aim of this research is to distinguish between acquired and constructed language skills in the field of language teaching and learning; starting from the foundation upon which second language skills should be built, identifying the most important teaching methods, and understanding the main problems faced by its learners, using a descriptive analytical approach to reach the results. Some of these results suggest that a foreigner's second language should be taught in the same way a child acquires his mother tongue, if similar conditions are created as those the child experiences; because natural things are better than artificial (constructed) ones, and acquisition is the natural way to develop linguistic ability, while learning is the constructed way to develop linguistic ability through teaching.

The results also pointed to the necessity of focusing on the auditory-oral approach in second language teaching, and what is known as situation-based language teaching, whereby structures are presented orally within carefully prepared situations that contribute to the learner's ability to use the language. However, one of the main problems for learners of Arabic as a second language is the reliance on curricula prepared by non-specialists, and teachers themselves are often non-specialists, relying

only on their linguistic backgrounds. Generally, education is mostly artificial and does not come with naturally acquired experiences due to the absence of a supportive community.

Keywords: Language skills - Mother Tongue - Second Language - Target Language - Linguistic Duality.

المقدمة:

تُقسَّم مهارات اللغة إلى أربع مهارات، هي على الترتيب المتوافق عليه: مهارة الاستماع (Listening Skill)، وتعرف كذلك وظيفيًا بمهارة فهم المسموع. ومهارة التحدث (Speaking Skill) وتعرف كذلك بمهارة الكلام، وبمهارة المحادثة. ومهارة القراءة (Reading Skill)، وتعرف كذلك وظيفيًا بمهارة فهم المقروء. ومهارة الكتابة (Writing Skill)، وتنقسم إلى كتابة وظيفية، وكتابة إبداعية. وقد تم التوافق على هذا الترتيب بناء على التطور الطبيعي لنمو لغة الطفل؛ حيث يفهم المنطوق أولاً، ثم يتحدث ثانياً، وبعد فترة يبدأ في القراءة والكتابة.

وهذه المهارات هي أركان الاتصال اللغوي، وهي متداخلة ومتصلة ببعضها تمام الاتصال، فالصوت الحي يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام (مهارات شفوية)، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة (مهارات كتابية)، والاستماع والقراءة مهارتا استقبال، بينما الكلام والكتابة مهارتا إنتاج، وهذه المهارات تتكامل بين بعضها وبعض في الموقف الاتصالي؛ حيث يحتاج الموقف الاتصالي غالباً إلى توظيف مهارتين أو أكثر في المرة الواحدة لأداء المهمة الاتصالية المطلوبة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تلخصت مشكلة هذا البحث في تناول قضية اكتساب مهارات اللغة وتعلّمها، وبيان الأساس الذي ينبغي أن يُبنى عليه تعليم اللغة الثانية للأجانب، ومدى إمكانية توفير بيئة مناسبة لتعليم مهارات اللغة بوصفها لغة ثانية، ومن خلال هذه المشكلة تنشأ التساؤلات التالية:

- ١- ما العلاقة بين اكتساب مهارات اللغة وتعلّمها؟
- ٢- ما الأساس الذي ينبغي أن يُبنى عليه تعليم مهارات اللغة؟
- ٣- ما أهم أساليب تعليم مهارات اللغة بوصفها لغة ثانية؟
- ٤- ما أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟

أهداف البحث:

- ١- الكشف عن العلاقة بين اكتساب مهارات اللغة وتعلّمها.
- ٢- بيان الأساس الذي ينبغي أن يُبنى عليه تعليم مهارات اللغة.

- ٣- تحديد أهم أساليب تعليم مهارات اللغة بوصفها لغة ثانية.
- ٤- الوقوف على أهم مشكلات متعلمي العربية بوصفها لغة ثانية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يتناول تقسيم مهارات اللغة من حيث اكتسابها من جهة وتعلمها من جهة أخرى؛ مما يساهم في إيجاد مدخل مناسب لتعليمها وتعلمها، وبذا يمكن أن يستفيد من نتائج هذا البحث الجهات ذات الصلة بتعليم اللغات الأجنبية، وكذا الجهات المهتمة بإعداد مواد تعليم اللغات، إضافة إلى معلمو اللغة بوصفها لغة ثانية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، للوصول إلى بعض النتائج العلمية.

الإطار النظري:

اكتساب مهارات اللغة وتعلمها:

تقسم كذلك من حيث اكتسابها وتعلمها إلى مهارات طبيعية ومهارات متكلفة (مصنوعة)، حيث بدأ التفكير في تعليم اللغة الثانية على أساس من أن الشيء الطبيعي أفضل من الشيء المتكلف - المصنوع - وبناء على ذلك، فإن اللغة الثانية ينبغي أن تعلم للأجنبي بالأسلوب الذي يكتسب به الطفل لغته الأم، إن تهيأت له الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل، وأن ترتب المواد اللغوية والعلمية وغيرها، ترتيباً يشابه المراحل التي يمر بها الطفل في أثناء اكتسابه لغته الأم، ولكي تتحقق هذه الأمور ينبغي أن يفهم المتعلم المنطوق أولاً، ثم يتحدث ثانياً، وبعد فترة يبدأ في القراءة فالكثافة؛ لأن هذا هو الترتيب الطبيعي لنمو لغة الطفل، وينبغي على المعلم أن لا يعلم القواعد للمتعلم إطلاقاً، لكن يتعلمها نتيجة تعرضه اليومي للغة المنطوقة، وقراءاته المكثفة؛ حيث يتوصل إلى هذه القواعد بنفسه من خلال مواقف طبيعية، وسياقات غير مصنوعة^١. ورغم أن النظريات اللغوية والنفسية المفسرة لعملية اكتساب اللغة وتعلمها، قد اتفقت على ترتيب المهارات بدءاً من الاستماع وانتهاء بالكتابة، بحيث تحاكي النمو الطبيعي للغة الطفل: الاستماع ثم الحديث، إلا أنها لم تنتبه إلى أن مهارتي: (القراءة)، و(الكتابة)، لا تدخلان ضمن مفهوم التعلم الطبيعي، وهما بالتالي لا تتلقيان تعزيزاً مباشراً من البيئة الطبيعية، وأنه لا توجد علاقة لهما بما يعرف بمفهوم اللغة الأم، وأن متعلم اللغة الأولى، ومتعلم اللغة الثانية والأجنبية، يستويان في تحصيلهما، وأنهما ما دامتا مهارتين مصنوعتين، فالمقابل لهما هو بيئة مصنوعة، هي البيئة المدرسية، وأن المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلمين فيهما تكاد تكون واحدة، "وهكذا يمكن القول: إن هناك طريقتين في تعلم اللغة: ^٢

^١ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢ م، ص ٥١.

^٢ Krashen, S And Terrell, T, 83, The natural approach, Prentice hall Europe 1995.

١. الأولى: تسمى الطريقة اللأواعية، وهي التي تُكتسب بها اللغة الأم، بينما اللغة التي بعد سن السادسة لا يمكن أن تكتسب بهذه الخاصية.
٢. الطريقة الثانية: بعد السادسة من العمر، وهي الطريقة الواعية التي تتطلب كشف القواعد للمتعلم، وتدريبه على تطبيقها. ويقارن (الحايني)، بين اكتساب اللغة وتعلمها، موردًا عدة ملاحظات:^٣
 - اللغة الأم لغة مكتسبة، بينما اللغة بعد سن السادسة تحتاج في تعليمها وتعلمها إلى مدرس.
 - اللغة الأولى تكتسب دون تعب، بينما الثانية تحتاج إلى جهد كبير في التعلم.
 - اللغة الأولى يكون اكتسابها وإتقانها بكل تفاصيلها: النحوية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية، بينما يظل هناك نقص في تعلم اللغة الثانية، ولو كان ضئيلاً.
 - الإحاطة بالجوانب الثقافية، والتداولية، يكون باللغة الأولى تلقائياً، ولا شعورياً، ودون الحاجة إلى شرح، بينما يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.
 - الزمن المخصص لإتقان اللغة واكتسابها بالطريقة الأولى ضئيل جداً، بينما تعلم اللغة بالطريقة الثانية بعد سن السادسة يحتاج إلى زمن أطول.
 - تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية، بعد سن السادسة في مجالات: التراكيب، والبنىات اللغوية، والمفاهيم المعرفية.
 - المرحلة الأولى من الاكتساب، تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق، بينما لا يتمكن المتعلم بعد السادسة من تعلم أكثر من لغة في آن واحد.

وقد أشار (كراشين) في سياق عرضه لفرضية الاكتساب إلى "وجود طريقتين لتعلم اللغة الثانية، (الاكتساب) من جهة و(التعلم) من جهة أخرى، فإذا كان الاكتساب يحيل إلى تلك السيورة اللأواعية، التي يطور عبرها الأطفال لغتهم الأولى، فإن التعلم سيورة واعية، يتم عبرها بناء نظام مستقل لقواعد نحو اللغة الثانية، ويشكل الاكتساب الطريقة الطبيعية لتطوير القدرة اللغوية، فالأطفال على سبيل المثال، ليس من الضروري وعيهم بعملية اكتساب اللغة، إنهم فقط يستعملون اللغة قصد التواصل، ويطورون كفايتهم اللغوية المكتسبة دون الانتباه إلى قواعد اللغة، بخلاف التعلم الذي يحيل إلى تلك المعرفة الصريحة بالقواعد اللغوية والوعي بها والتمرن على تطبيقها، فإذا دققنا النظر في تدريس اللغة وجدناه يتمحور حول القواعد، وتصحيح الأخطاء، الشيء الذي يؤكد أن التدريس موجه إلى التعلم، لا إلى الاكتساب، والدليل على ذلك أن تعلم اللغة بطريقة واعية يتم عبر التدريس؛ لأن هدف هذا الأخير يكمن في تعلم القواعد وتصحيح الأخطاء؛ بغاية مساعدة المتعلم على الوصول إلى التراكيب اللغوية الصحيحة انطلاقاً من القاعدة، ويحسن بنا التذكير بما أقرته الأبحاث في هذا الباب، والتي أجمعت على أن

^٣ الحايني، التهامي، اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية، العراق، بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (٣٧)،

الاكتساب اللغوي لا يتحقق عبر التدريس، لأن هذا الأخير لا ييسر الاكتساب بل يعيقه، وارتباطاً مع ما سبق ذكره، نستنتج أن التمييز بين الاكتساب والتعلم ليس أمراً مستحدثاً، ذلك أن مجموعة الدارسين قد ميزوا في أبحاثهم بين التعلم الصريح والتعلم الضمني".^٤

وفي سياق عملية تعليم اللغة انتبهت الطريقة (السمعية الشفوية في تعليم اللغة)، إلى ضرورة التركيز على المدخل السمعي الشفوي، وإلى ما يعرف بطريقة تعليم اللغة عن طريق المواقف، وتستند هذه الطريقة إلى نظرية لغوية يمكن القول بأنها ضرب من البنيوية البريطانية، فالمذهب البنيوي يرى أن اللغة ما هي إلا: " منظومة من العناصر المرتبطة بنيوياً للتعبير الرمزي عن المعنى، والبنيوية ترى أن الهدف من تعليم أي لغة هو التمكن من عناصر هذه المنظومة، وتلك العناصر التي يتم تحديدها في صورة وحدات صوتية: (الصوتيات، مثلاً)، ووحدات نحوية (مثل التعبيرات والجمل)، وعمليات نحوية (مثل الزيادة/ والنقل/ والربط/أو العناصر التحويلية)، ووحدات معجمية مثل: (الكلمات الوظيفية، والبنيوية)"^٥، فالكلام وفق هذه النظرية هو أساس اللغة، أما البنية فهي قلب القدرة الكلامية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساساً من التدريب الشفوي على أبنيتها، تلك الأبنية التي يفترض أن تقدم ضمن مواقف معدة بعناية بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة، وتقوم هذه الطريقة على العمليات الآتية لتعلم اللغة، هي:^٦

١. استقبال المعرفة أو المواد.
 ٢. تثبيت تلك المعلومات عن طريق التكرار.
 ٣. استعمال تلك المعلومات في تدريب حقيقي إلى أن تغدو مهارة لدى المتعلم.
- ومن أبرز خصائص تعليم اللغة عن طريق المواقف:^٧
١. البدء باللغة المنطوقة عند تعلم اللغة.
 ٢. تعلم المادة الدراسية شفهيّاً قبل أن تقدّم في شكلها المكتوب.
 ٣. اللغة الهدف هي لغة التخاطب في الصف.
 ٤. تقدّم النقاط الجديدة، ويتمّ التدريب عليها عن طريق السياق.
 ٥. الالتزام بإجراءات اختيار المفردات؛ لضمان تغطية الجزء الأكبر من قائمة الشبوع.

^٤Krashen and Terrell, 83: 26-27. (مرجع سابق)

^٥ ريتشاردز، جاك، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، وعمر الصديق عبد الله، ١٩٩٠م، ص: ٣١.

^٦ ريتشاردز، جاك، مرجع سابق، ص: ٦٣ - ٦٤.

^٧ المرجع نفسه، ص: ٦٣ - ٦٤.

٦. التدرّج في تقديم العناصر النحويّة بحيث تعلّم التراكيب السهلة قبل تعليم التراكيب المعقّدة.

٧. تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء أساس متين عماده الوحدات المعجميّة والنحويّة.

تطور مهارتي الاستماع والمحادثة - الطبيعتين - لدى الطفل:

يمكن تقسيم المهارات من حيث طرق اكتسابها إلى: مهارات طبيعية، ومهارات مصنوعة، فلو نظرنا إلى المهارتين التي تتيحهما البيئة الطبيعية للطفل، نجد أنّ ما يتاح أولاً للطفل هو الاستماع، ليبدأ بعدها أولى خطواته في الحديث وفق الترتيب الذي اتفقت عليه دراسات علم النفس، والذي يلخصه فريق (مايو كلينك) في خطوات تحت عنوان: "تطور اللغة: مراحل النطق للأطفال"، حيث يرى هذا الفريق أنّ التطور الطبيعي للغة الطفل يدل على صحة نموه، إذ "إنّ الكلمات الأولى للطفل الرضيع بمثابة الطرب لأذان الآباء، ولكن كيف يمكنك معرفة ما إذا كان تطور نطق طفلك وحديثه على المسار الصحيح؟، ففي حين يتعلم كل طفل التحدث بوتيرته الخاصة، يمكن أن تكون المعالم العامة دليلاً للتطور الطبيعي للكلام واللغة، وتساعد هذه المعالم البارزة الأطباء، وغيرهم من مقدمي الرعاية الصحية، في تحديد متى يحتاج الطفل إلى مساعدة إضافية".^٨

أولاً: بعد بلوغ الطفل ثلاثة شهور: (٣ شهور)، يكون التطور في الحواس واللغة للطفل في هذه الفترة كما يأتي: يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيفية تطوير السمع والنطق، فهو لا يزال غير قادر على فهم أية كلمة، ويوقف الطفل كل شيء، وينصت باهتمام عند الحديث بالقرب منه، يدير الطفل رأسه نحو مصدر الأصوات، ويبدأ بالنظر إلى الوجه عندما يتحدث من كانوا حوله إليه ويبتسمون، ولا يزال الطفل يخشى كثيراً الأصوات القوية والمرتفعة، ويبدأ الطفل بالقرقرة عند بلوغ ثلاثة أشهر، وتظهر مجموعة متنوعة أكثر من الأصوات عند الطفل مع التقدم في العمر، ويمكن التمييز بين الصوت الناتج عن الاستمتاع أو الضيق^٩، ويكون البكاء بشكل مختلف نتيجة لحاجات مختلفة، (التنغيم الصوتي) أو البكاء المقطعي ذو المعنى.

ثانياً: بنهاية مرحلة ستة أشهر الأولى: (٦ شهور)، سيتمكن الطفل من الجلوس لبضعة ثوانٍ، والالتفات للأصوات وللأشياء، وسيندفع وبكل شجاعة تجاه ما يثير انتباهه بدون أي خوف، وسيقوم بتقليد الأصوات، ومحاولة نطق بعد الكلمات، والتي ستبدو كثرثرة، والتي ستبدو كمزيج غير متماسك^{١٠}، وبنهاية مرحلة ستة أشهر الأولى من عمره، ربما يُمكنه فعل ما يلي:^{١١}

- إصدار أصوات غرغرة عند اللعب معك أو تركه بمفرده. (تجريب جهاز الصوت)
- إصدار أصوات غير مفهومة ومجموعة متنوعة من الأصوات. (بداية مرحلة الحديث)

^٨ فريق (مايو) كلينك الطبي، تطور اللغة: مراحل النطق للأطفال، موقع: MAYO CLINIC، رابط: <https://www.mayoclinic.org/ar> (بتصرف)

^٩ موقع طب على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، مراحل تطور الطفل من ١ - ٣ أشهر، رابط: <https://www.webteb.com/>

^{١٠} بيبي سنتر آرابيا، مراحل تطور الطفل في الشهر السادس، رابط: <https://www.johnsonsbabyarabia.com/ar>

^{١١} موقع طب على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، المرجع السابق نفسه.

- التعبير عن السعادة والضيق باستعمال صوته. (الأصوات المقطعية ذات المعنى)
- تحريك العينين في اتجاه الأصوات. (التجاوب والتفاعل السمعي)
- الاستجابة للتغيرات التي تحدث في نبرة صوتك. (تمييز الأصوات من حيث النبر والتنغيم)
- الانتباه إلى أنّ بعض اللعب تُصدر أصواتًا. (التعامل مع الأصوات غير الإنسانية)
- الانتباه للموسيقى. (الاستماع التذوقي)

ثالثًا: بعد بلوغ اثني شهرًا: يمكن بيان علامات نمو الطفل عند بلوغه السنة من العمر (١٢ شهرًا)، والتي يمكن تقييم الطفل من خلالها بشيء من التفصيل كما يأتي: يكون نمو الطفل عند بلوغه السنة من العمر من ناحية النمو البدني والحركي من خلال ما يأتي: (١) إمكانية وقوف الطفل دون الحاجة للمساعدة. (٢) جلوس الطفل دون الحاجة للمساعدة. (٣) استناد الطفل على قطع الأثاث من أجل الوقوف أو عند المشي، كما قد يحتاج لدفع نفسه من أجل ذلك. (٤) إمكانية المشي لبضع خطوات دون الاستناد على شيء^{١٢}. وعند بلوغ الطفل ١٢ شهرًا، قد يقوم بما يلي:^{١٣}

- محاولة تقليد أصوات الكلام. (محاكاة النموذج الاجتماعي)
 - ترديد كلمات قليلة مثل "بابا" أو "ماما" أو "أهـ / أوهـ". (البداية الحقيقية للتواصل)
 - فهم التعليمات البسيطة مثل "تعال هنا". (التجاوب مع معاني اللغة)
 - إدراك الكلمات الخاصة بالعناصر الشائعة مثل "حذاء". (تكوين ذخيرة مفرداتية)
 - الالتفاف والنظر في اتجاه الصوت. (التفاعل السمعي)
- بعد بلوغ الطفل ١٨ شهرًا: بعد بلوغ الطفل ١٨ شهرًا، قد يقوم بما يلي:
- يدرك أسماء الأشخاص والأشياء المؤلفين وأجزاء الجسم. (تكوين المفاهيم)
 - يتبع التعليمات البسيطة المصاحبة لإيماءات، على سبيل المثال ما يصل إلى ١٠ كلمات. (التفاعل الإيجابي)
- بعد بلوغ الطفل ٢٤ شهرًا: بعد بلوغ الأطفال ٢٤ شهرًا، قد يقوم بما يلي:^{١٤}
- يستخدمون عبارات بسيطة، مثل "المزيد من الحليب".

¹² National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention, Important Milestones: Your Child By One Year, <https://www.cdc.gov/>.

¹³ شيلوف، ستيفن، وألتمان، تانيا ريمر، مرجع سابق.

¹⁴ فريق (مايو) كلينك الطبي، تطور اللغة: مراحل النطق للأطفال، مرجع سابق.

- يطرحون أسئلة مكوّنة من كلمة إلى كلمتين، مثل "نذهب للخارج؟".
- يتبعون أوامر بسيطة ويفهمون أسئلة سهلة.
- يتحدثون نحو ٥٠ كلمة أو أكثر.
- يتحدثون بطريقة سليمة تفهمها أنت أو غيرك من مقدمي الرعاية الأساسيين نصف مرات حديثهم على الأقل.

وتقسم (فرح) اللغة عند الطفل بعد عمر الثانية، إلى لغة استقبالية ولغة إنتاجية، وذلك في المرحلة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة من عمر الطفل، وذلك على النحو الآتي:^{١٥}

في السنة الأولى إلى السنة الثانية من عمر الطفل، عليه: (١ _ ٢ سنوات)

أولاً: اللغة الاستقبالية: اللغة الاستقبالية لا تتعامل فقط مع مهارات المفردات، ولكنها تتعامل أيضاً مع فهم الإيماءات، وتفسير الفرق بين الأسئلة، والبيانات، والتعليمات، وفهم بعض المفاهيم النحوية بدقة، وتعد القدرة على: اتباع التعليمات، وفهم القصص، وتوضيح الأشياء، واكتساب المعلومات من خلال المعلومات المرئية/ والسمعية، ويمكن طرح بعض الأمثلة على مهارات اللغة الاستقبالية على الآتي:

(١) مهارات الاستلام: هي المهارات اللغوية الأولى التي يطورها الطفل.

(٢) يبدأ الأطفال في تعلم المهارات اللغوية منذ ولادتهم بأنفسهم عندما يتعرفون على الأصوات، والأصوات المألوفة ويستجيبون لها.

(٣) الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الاستقبالية يجدون صعوبة في فهم الاتجاهات، وقد لا يستجيبون بشكل مناسب.

(٤) عدم القدرة على فهم اللغة قد يؤدي إلى مشاكل سلوكية كذلك، ومع ذلك، من السهل نسبياً تطوير مهارات اللغة الاستقبالية، حتى بالنسبة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة، هذا لأن الأطفال لا يضطرون إلى تذكر الكلمات؛ ويمكنهم الاستجابة بالإيماءات^{١٦}، وتبدو مظاهرها في أن:^{١٧}

– يؤشر الى أجزاء جسمه عند الطلب.

– ينفذ أوامر من خطوة واحدة.

^{١٥} فرح، لمى، التطور الطبيعي للغة والنطق عند الأطفال، جريدة الغد الإلكترونية، عدد: السبت، أكتوبر، ١٥ / ٢٠٢٢م، رابط: <https://alghad.com/>

^{١٦} موقع لوجو غرافيك، قسم علاج النطق، الفرق بين اللغة الاستقبالية والتعبيرية، رابط: <https://ar.weblogographic.com/difference-between-receptive>

^{١٧} فرح، لمى، مرجع سابق.

– يستمع إلى قصص قصيرة.

ثانيًا: اللغة التعبيرية: "هي اللغة الناتجة عن الفرد وكيفية تعبير الفرد عن رغباته واحتياجاته، كما تشمل اللغة التعبيرية الكلمات وقواعد اللغة، التي تحدد كيفية ترابط هذه الكلمات في العبارات، والجمل، والفقرات، وكذلك استخدام الإشارات والتعبيرات"¹⁸، واللغة التعبيرية تتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة، ومن ثم إرسالها إلى الأجهزة المسؤولة عن النطق لتظهر في النهاية على شكل كلمات أو غيرها، وهي قدرة الفرد على التعبير عما يريد باستخدام

ويكون النمو اللغوي لدى الطفل طبيعيًا، في حال:

– ألا يتأخر عن عمر السنة وأربعة أشهر للتقوه بالكلمة الأولى (كلمة ذات معنى).

– في عمر السنتين، على الطفل أن تكون لديه حصيلة مفردات من ٥٠ إلى ٣٠٠ كلمة.

– في عمر السنتين، على الطفل أن يكون قادرًا على التقوه بجمل من كلمتين.

– في عمر السنتين، على الطفل أن يكون قادرًا على طرح أسئلة من كلمتين.

في السنة الثانية إلى السنة الثالثة من عمر الطفل، عليه:

أولًا: اللغة الاستقبالية: يكون قادرًا في هذه المرحلة على أن:

– يتبع أوامر من خطوتين.

– يفرق بين معاني الكلمات: كبير/صغير، فوق/تحت.

– يستمتع بالاستماع إلى قصص أطول.

ثانيًا: اللغة التعبيرية:

عند عمر الثلاث سنوات، على الطفل:

– أن تكون لديه حصيلة مفردات من ٥٠٠ إلى ١١٠٠ كلمة.

– أن يستخدم جملاً طلبية وأسئلة مكونة من كلمتين إلى ثلاث كلمات.

¹⁸Olsen,(2010)Reparable Harm Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learner s.P:15.

¹⁹ Hallahan, Kenff man & Dullen(2012) EXceptional learners. An introduction to special education Boston Allyn and Bacon.P:479.

في السنة الثالثة إلى السنة الرابعة من عمر الطفل، عليه:

أولاً: اللغة الاستقبالية: (٣ _ ٤ سنوات)، في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

- يستجيب عند مناداته من غرفة أخرى.
- يفهم ويجب عن أسئلة ماذا، ولماذا، وأين، ومن.
- يفهم مبدأ التصنيف لمجموعات.

ثانياً: اللغة التعبيرية: (٣ _ ٤ سنوات)، في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

- تكون لديه حصيلة من المفردات تزيد على ١١٠٠ كلمة.
- يستخدم اللغة للتعبير عن الأحداث التي مر بها خلال اليوم.
- يكون جملاً من ٤-٥ كلمات.
- يتكلم بطلاقة بدون تردد في إصدار الكلمات أو الأصوات.

في السنة الرابعة إلى السنة الخامسة من عمر الطفل:

"يشير تشومسكي إلى أن الطفل في هذه السن يكتسب اللغة بسرعة باهرة جداً، فهو قبل سن الخامسة يكون قد اكتسب لغته الأم وبإمكانه التواصل بها مع الآخرين".^{٢٠}

أولاً: اللغة الاستقبالية: في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

- يتابع أحداث قصة قصيرة ويستطيع الإجابة عن الأسئلة البسيطة حولها.
- يفهم معظم ما يقال حوله في البيت والمدرسة.
- يصنف الأشياء إلى مجموعات.

ثانياً: اللغة التعبيرية: في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

١. يصف الأشياء بالاعتماد على لونها، أو شكلها، أو حجمها، أو وظيفتها.
٢. يروي قصة ويخبر عن الأحداث بشكل متسلسل ومتتابع.

^{٢٠} الإدريسي، أبو شعيب، تقييم لبعض نظريات اكتساب اللغة الأم، أعمال ندوة الطفل التربية والتغير الاجتماعي، منشورات رئاسة جامعة محمد الخامس، ١٩٧٩م، ص: ٤٣.

٣. يستخدم القواعد اللغوية بشكل مشابه لما هو مستخدم في بيئته المنزلية.

في السنة الخامسة إلى السنة السادسة من عمر الطفل، عليه:

أولاً: اللغة الاستقبالية: في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

– يفهم دور الأصوات في تشكيل الكلمات.

– يفهم العلاقة بين الأصوات والحروف.

– يتعرف بصرياً على الكلمات.

ثانياً: اللغة التعبيرية: في هذه المرحلة يكون على الطفل أن:

– يعيد سرد قصة بعد سماعها.

– يجيب عن الأسئلة ذات النهايات المفتوحة.

– يصف الصور التي تعرض عليه بجمل مكونة من ٥-٦ كلمات.

– يخبر بصوت الحرف عندما يطلب منه.

– يكتب اسمه الأول والأخير.

التطور الطبيعي لنطق الأصوات عند الأطفال:

تدل كثير من الأبحاث على أنّ الطفل العادي يناغي ما بين شهره الثاني، والشهر الرابع من العمر، وأنه يحدث اصواتاً تدل على السرور والارتياح في غضون الشهرين الثالث، والشهر السابع، ويستجيب للتحية عند الشهر التاسع وحتى نهاية السنة الأولى من العمر".^{٢١}

ويتشكل نطق الأصوات عند الطفل نطقاً صحيحاً على النحو الآتي:^{٢٢}

– من سنتين إلى أربع سنوات تقريباً، على الطفل أن تكون لديه القدرة على نطق الأصوات الآتية: /ن/، /ح/، /ف/، /ك/، /د/، /ب/ ومن الممكن الأصوات الآتية: /ي/، /ه/، /أ/، /ق/..

– من أربع سنوات إلى ست سنوات وأربعة أشهر تقريباً، على الطفل أن تكون لديه القدرة على نطق الأصوات الآتية (بالإضافة إلى الأصوات التي ذكرت مسبقاً): /ر/، /ه/، /غ/، /خ/، /ش/، /س/، ومن الممكن الأصوات الآتية: /ج/، /ذ/، /ث/، /ص/.

²¹ Mc Charty, j.: Language Development in children. in Carmichael, LA Manual of child Psychology 1964(hal476-581

²² فرح، لمى، التطور الطبيعي للغة والنطق عند الأطفال، مرجع سابق.

– بعد ست سنوات وأربعة أشهر، على الطفل أن تكون لديه القدرة على نطق الأصوات الآتية (بالإضافة إلى الأصوات التي ذكرت مسبقاً): /ذ/، /ث/، /ع/، /ق/، /ط/، /أ/، /ج/، /ز/، /ظ/..

مهارة الاستماع/ فهم المسموع:

تعرف المهارة بشكل عام : "بأنها الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة، سواء أكان ذلك الأداء جسيماً أم عقلياً، مع توفر الوقت والجهد والتكاليف، وهي أيضاً قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد، في مجال معين بسهولة ودقة، وهي كذلك قدرة فائقة تمكن الإنسان من القيام بنشاط معين على نحو متقن، في أقل وقت وأقل جهد وقد تكون حركية، أو لفظية أو عقلية"^{٢٣} وقد تأتي نتيجة لاستجابة لصيغة لغوية منطوقة تتمثل في أمر أو نهى أو طلب، ويعرفها (مان): Munn- بأنها تعني: الكفاءة في أداء مهمة ما، وهو يميز بين نوعين من المهام، الأول حركي، والثاني لغوي، ويرى أن المهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية، وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء ما حركية"^{٢٤}، و"يقصد بـ (الاستماع): الانتباه وحسن الإصغاء إلى شيء مسموع وهو يشمل إدراك الرموز اللغوية المنطوقة، وفهم مدلولاتها، وتحديد الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرموز، مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير، ونقد هذه الخبرات وتقومها ومحاکمتها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية لذلك".^{٢٥}

ويصف الناقدة الاستماع بقوله: "المقصود بالاستماع ليس (السمع): Hearing بل المقصود هو (الإنصات) listening وهذا المصدر يعتبر أكثر دقة في وصف المهارة التي تُعَلَّمها أو تكونها لدى الدارس، وإنّ الهدف الرئيس من الاستماع هو أن تكون قادراً على فهم المتحدث باللغة: Native speaker، في مواقف غير تعليمية"^{٢٦}، أما (مذكور) فيرى أنّ الاستماع : " فن يشتمل على عمليات عقلية معقدة، فهو ليس مجرد عملية سماع، بل إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولها، وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز، عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع وقيمه المعرفية لتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه".^{٢٧}

أنواع الاستماع:

أولاً: أنواع الاستماع من حيث طبيعته:^{٢٨}

^{٢٣} عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، علي حسين، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس. الأردن، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٨م، ص: ٢٣.

^{٢٤} طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة ط ١، ٢٠٠٦م، ص: ٢٩-٣٠.

^{٢٥} انظر: مذکور، علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

^{٢٦} الناقدة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م، ص: ١٢٢.

^{٢٧} مذکور، علي أحمد، المرجع السابق نفسه.

^{٢٨} البطل، محمود، تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: بين النظرية والتطبيق،

الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩ هـ، ص: ١٧٨.

- الاستماع التشاركي: وهو الاستماع الذي يحدث خلال عملية التواصل الشخصي إما وجهًا لوجه أو عبر مكالمات تليفونية مثلاً، وهو يتطلب من المستمع قدرًا من التفاعل مع المتكلم عن طريق اللغة، أو عن طريق تعبيرات، وحركات الوجه التي يستخدمها المستمع ليعبر عن رد فعله على ما يقوله المتكلم، وفي هذا النوع من الاستماع تكون لدى المستمع إمكانية للتحكم في سير العملية التواصلية، إذ يمكنه، مثلاً، أن يتحول من مستمع إلى متكلم، وأن يطلب من المتكلم الآخر إعادة ما قاله، أو التوضيح، أو إبطاء سرعة الكلام، وفي هذا النوع من الاستماع لا يكون الهدف هو الفهم فقط، لكن أيضاً بناء علاقات تواصلية مع المتحاورين، مما يجعل الاستماع محاولة لاستكمال التواصل.
- الاستماع غير التشاركي: ويشار إليه أيضاً بـ (الاستماع التفسيري)، وهو النوع الذي نقوم به حين الاستماع إلى الأخبار، والإعلانات، والنشرات الجوية، والمحاضرات، ويشمل هذا النوع أيضاً (الاستماع العرضي)، الذي يحدث عندما نستمع إلى حديث لم نكن نقصد الاستماع إليه، كما يحدث مثلاً حين نستمع إلى شخص يجلس بقرنا، ويتكلم على الهاتف، أو إلى شخصين جالسين في مقهى يتبادلان حديثاً بصوت عالٍ، يصل إلى مسامعنا، والمستمع في مثل هذه المواقف يستطيع أن يركز على فهم ما يسمعه، ولكن دون أن يستطيع - بالضرورة - التأثير على عملية الاستماع، وقد يمكنه التفاعل فقط إذا كانت المحاضرة، أو البرنامج الذي يستمع إليه حياً، يسمح بتلقي أسئلة من المستمعين.

ثانياً: الاستماع من حيث أهدافه:

يمكن تقسيم الاستماع من حيث وظائفه وأهدافه إلى:^{٢٩}

١. الاستماع التعرفي: استقبال الصوت من مصدر معين من أجل التعرف عليه.
٢. الاستماع التصنيفي: تصنيف المسموع وترتيبه حسب نوعه، أو مادته، أو درجته.
٣. الاستماع التعليمي: فهم المسموع بتركيز وانتباه من أجل: النمو العقلي، والفكري، والوجداني.
٤. الاستماع التلخيصي: تلخيص المسموع في عناصر رئيسة محددة.
٥. الاستماع التأثري: فهم المسموع والاستجابة له سلباً أو إيجاباً.
٦. الاستماع النقدي: إصدار الحكم على جودة، ودقة، وصدق المسموع.

خطوات الاستماع:

يلخص (منصور) خطوات الاستماع في الآتي:^{٣٠}

^{٢٩} الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج، المهارات اللغوية للسنة الثانية متوسطة، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٧ هـ، ص: ٢١.

^{٣٠} منصور، عبد المجيد سيد احمد، علم اللغة النفسي، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ط ١، ١٩٨٢ م، ص: ٢٣٧.

- التعرف على أغراض المتكلم.
 - معرفة الأفكار الرئيسية.
 - معرفة التفاصيل.
 - متابعة التفاصيل.
 - استخلاص النتائج.
 - تلخيص ما استمع إليه.
 - تمييز الواقع من الخيال.
 - التمييز بين العناصر الأساسية والدخيلة في الموضوع.
 - تحليل مادة الاستماع.
 - التذوق والابتكار فيما يستخلص من مادة الاستماع.
- عناصر عملية الاستماع:

يلخص (مذكور) عناصر عملية الاستماع في الآتي: ^{٣١}

- أولاً: المرسل: وهو المتحدث ويجب أن تتوافر فيه الصفات الآتية: وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع إليه بشكل جيد، سلامة نطق الحروف، والكلمات، وفق مخارجها السليمة، صحة القراءة وسلامة التراكيب، التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموقف، توظيف الحركات والمثيرات، استخدام عناصر الجذب والتشويق والهيئة الباعثة على الانتباه.
- ثانياً: المستمع: وهو المستقبل ولكي تتم عملية الاستماع بنجاح ينبغي أن يراعي المستمع آداب الاستماع، والتي من أهمها: حسن الإصغاء والإنصات، التركيز والإقبال على المتحدث بالوجه، عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث، التفاعل مع المادة المسموعة، احترام المتحدث، واحترام رأيه، تدوين الملاحظات التي تعين على الفهم والتذكر واستدعاء المعلومات.
- ثالثاً: المادة المسموعة (الرسالة): لكي تتم عملية الاستماع بنجاح ينبغي مراعاة الأمور الآتية: أن تكون المادة مناسبة لمستوى المستمعين ولقدراتهم العقلية ومستواهم الفكري، أن تخلو من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعيق سرعة الفهم والتقاط المعلومات، أن تكون التراكيب والمصطلحات مصوغة ضمن المتعارف عليه، أن ترتبط بحياة المستمعين وغاياتهم، وحاجاتهم، وميولهم، ورغباتهم.

^{٣١} مذكور، علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ١٢٩ - ١٣٠.

رابعاً: أدوات الاستماع: ولكي تتم عملية الاستماع بنجاح يجب مراعاة الآتي: أن تكون أدوات الاستماع صالحة، وخالية من العيوب، ولا سيما الأذن لأنها قناة التوصيل الأساسية، أن تخلو البيئة العامة من موانع وصول الصوت بوضوح، ومن كل ما يعيق عملية الاستماع الجيد، أن تخلو من المشتتات التي تحول دون الاستمرار في التواصل لأن ذلك يؤدي إلى الانقطاع، وسوء الفهم، والاضطراب، والتشويش، وأن تكون أدوات التسجيل والبث صافية ونقية، على أن يختبر المعلم والفني المساعد كل ذلك قبل البدء بعملية الاستماع.

متعلم اللغة الثانية ما بين الاكتساب والتعلم:

يرد سؤال طارئ على الذهن، هل اكتساب اللغة رهين بالأطفال وباللغة الأولى/ الأم فحسب؟، بينما تعلمها يرتبط بالطور المدرسي؟، وللإجابة عن السؤال يمكن القول بأن ربط الاكتساب بالأطفال وباللغة الأم، فيه تعسف وعدم موضوعية، فمعلوم أن التلقائية التي هي سمة من سمات الاكتساب، وشرط من شروط تعريفه، يمكن أن يوفرها مجتمع اللغة لمتعلم اللغة الثانية، كما يوفرها لأبناء اللغة أنفسهم مع اختلاف في الكم والنوع، فمن خلال الاندماج في مجتمع اللغة، يكتسب الدارس اللغة التواصلية – بعيداً عن قاعات الدرس – وهو اكتساب يتسم بأنه شبيه باكتساب اللغة الأم في كونه يقتصر على مهارتي فهم المسموع والمحادثة، في مستوى أدنى من المستويات المعيارية للغة الهدف، وهنا يجدر بنا التحدث عن مفهوم الاندماج اللغوي الذي يعرفه علماء اللغة الاجتماعيون بقولهم: "الاندماج الاجتماعي هو العملية التي يتم خلالها دمج القادمين الجدد أو الأقليات في الهيكل الاجتماعي للمجتمع المضيف، ويشكل الاندماج الاجتماعي، جنباً إلى جنب مع التكامل الاقتصادي وتكامل الهوية الوطنية، ثلاثة أبعاد رئيسة لتجارب القادمين الجدد في المجتمع الذي يستقبلهم"^{٣٢}، ويشير موقع تلفزيون تعلم العربية: (WDK – إلى أن "اللغة ترتبط بشكل وثيق بأبعاد الاندماج الأخرى، بل وتعتبر مقياس الاندماج الأول، وفي الموقع الرسمي للمكتب الاتحادي لشؤون الهجرة واللاجئين يمكن قراءة ما يلي "إذا كنت ترغب في العيش في ألمانيا، يجب أن تتعلم اللغة الألمانية، فهذا الأمر مهم في الوقت الذي ستبحث فيه عن عمل، أو إذا كان عليك ملء استمارات وطلبات، أو حين تسعى لدعم أطفالك في المدرسة أو ترغب في التعرف على أشخاص جدد، وفوق ذلك يتعين عليك معرفة بعض الأشياء الأساسية عن تاريخ ألمانيا وثقافتها وقانونها"^{٣٣}، وترى بعض الدراسات المتعلقة بتعلم العربية لغة ثانية: "أن أهم جانب لإنجاح تعليم وتعلم اللغة العربية هو الجانب الاتصالي"^{٣٤}، الذي يعتبر من أهم الأسس اللغوية لإنجاح تعليم اللغة العربية في عصر العولمة، فاللغة وسيلة الاتصال الأولى التي يستخدمها

^{٣٢} Richard Alba, Victor Nee (1997), "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration", International Migration Review, Issue 31, Folder 4, Page 826–874. Edited.

^{٣٣} موقع تلفزيون تعلم العربية الألماني: (WDK)، اندماج المهاجرين . عوامل غير متوقعة لاكتساب اللغة الألمانية، رابط: <https://www.dw.com/ar/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A6%D9%8A%D8%B3%D9%8A%D8%A9/s-9106>

^{٣٤} البوشيخي، عز الدين، المقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورقة بحثية منشورة ضمن سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٩م، ص: ٤٢٦.

الإنسان للتعبير عن أفكاره وأغراضه، بوصفه مخلوقاً اجتماعياً، في قضاء حاجاته والاندماج الاجتماعي^{٣٥}، "وهناك دراسات دلت على أن المنهج الذي يفصل بين تعلم اللغة وتعليمها، من طبيعتها الاجتماعية الاتصالية لن يحقق نتائج مرضية"^{٣٦}، وكما أوضحت معظم دراسات (لامبرك) ودراسة: (سبولسك): أن الدافع الاندماجي يرتبط بالحصول على درجات أعلى في اختبارات الكفاية في اللغة الأجنبية بشكل عام^{٣٧}، وهناك نوع آخر من الدافعية وهي الدافعية الانتمائية، التي تستحث الأجانب على تعلم اللغة العربية من أجل الانتماء إلى المجتمع العربي والاندماج فيه، وهذا ينطبق على الزوجات الأجنبيات اللواتي تزوجن من رجال عرب، ويعشن في البلاد العربية، كما ينطبق على الكثير من الأجانب الذين قرروا البقاء والعمل والعيش في الوطن العربي^{٣٨}. وتحدث بعض الدراسات عن صعوبات تحدّ من عملية الاندماج ترجع إلى عاملين:

١. يعود العامل الأول إلى المتلقّي ذاته، أي إلى الطالب الوافد، وإلى أهمية أن يحافظ على إرثه اللغوي. وتعتبر (فرونسواز أرماند)^{٣٩}، وهي متخصصة في آليات تدريس اللغة الثانية في جامعة مونتريال، أن اللغة الأم أداة رئيسة يستخدمها الطالب لتعلم اللغة الثانية عن طريق استخدام الإستراتيجيات اللغوية ذاتها، وعن طريق الاستفادة من المهارات المكتسبة في لغته، لتطبيقها في تعلمه اللغة الثانية، وفي الإطار ذاته، يشرح (جيمس كومينز)^{٤٠}، وهو متخصص في اللغويات، مفهوم ما يسميه بـ "إتقان الأساسيات المشتركة" الذي يساعد على نقل المعارف والمهارات المكتسبة من اللغة الأم إلى اللغات الثانية، ويعتبر أن اللغة الأم تؤمّن الأساسيات لبناء استراتيجيات اللغة الثانية، وبالإضافة إلى هذا، ركزت بعض النظريات على المحافظة على "التعددية اللغوية الإيجابية (أو المضافة)"، أي على اكتساب اللغة الثانية إلى جانب اللغة الأم حفاظاً على هوية الفرد الثقافية، مقابل "التعددية اللغوية السلبية (أو الناقصة)"، أي إتقان اللغة الثانية على حساب اللغة الأم، بما يجعل الفرد أحادي اللغة ومعزولاً عن ثقافته الأصلية، ونشير هنا إلى أننا نجد في الغرب الكثير من القوميات التي تعتزّ بحضارتها، وقد عملت جاهدة على المحافظة على هويتها اللغوية والثقافية، من دون أن يؤثر ذلك سلباً في اندماجها ونشاطها في المجتمع المضيف.

^{٣٥} بشر، كمال، اللغة العربية بين العورة والعولمة، القاهرة، مجمع اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢م، ص: ٣٩ - ٥٠.

^{٣٦} Brumfit, Christopher (1984) Communicative (14) Methodology in Language Teaching Cambridge University Press, p 92.

^{٣٧} الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، مرجع سابق، ص: ٧٤.

^{٣٨} الواسطي، سلمان داؤود، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨١م، ص: ٢١٩.

^{٣٩} PELO: Programme d'enseignement des langues d'origine.

^{٤٠} Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *"Québec français*, 167, 48, 50.

٢. أما العامل الثاني، فيعود إلى مسؤولية المؤسسات التعليمية التي تُطالب، حسب هذه الدراسات، باحترام التعددية اللغوية والثقافية والعمل على تكريسها ونشر التوعية حولها؛ فاللغة لا تنفصل عن الثقافة، واحترام اللغة التي ينتمي إليها الفرد يرتبط باحترام ثقافته والاعتراف بها؛ ذلك لأن اللغة تعبّر عن حضارة أمة، وليست مجرد وسيلة تقنية يستخدمها الشخص للتخاطب أو للتعبير عن مخزونه الفكري. ويشير بعض الباحثين^{٤١} إلى أنّ انعدام احترام ثقافة الطالب ولغته في المدرسة يؤثر سلباً في تحصيله الدراسي وفي تعلّمه اللغة الثانية؛ فشعور الطالب بتهميش لغته وثقافته وهويته يمنعه من الاندماج في مجتمع المدرسة بدلاً من تقبل الثقافات الأخرى، ومن هنا، ظهرت برامج تعليمية، رسمية وخاصة، تتبنى فكرة إدراج تدريس اللغات الأم ضمن المناهج التعليمية في المدارس التي تدرّس بلغة الدولة المضيفة، وعلى سبيل المثال؛ ظهر في بريطانيا في أوائل ثمانينيات القرن الماضي برنامج يُعنى بالتوعية بالتعددية اللغوية، وما لبث أن انتشر في دول أوروبية أخرى كسويسرا، وانتشر حديثاً في مقاطعتين في كندا. ويهدف البرنامج إلى حتّ المدرسين على أخذ لغة الطالب وثقافته الأم في الاعتبار داخل الصف الدراسي الواحد، كما يحدّث على إدراج أنشطة صقيّة تتمحور حول الثقافات المتعددة للطلبة في الصف ولغاتهم الأصلية. بالإضافة إلى هذا، اعتمدت مقاطعة (كيبك) في كندا في نهاية السبعينيات "برنامج تعليم اللغة الأصلية"،^{٤٢} خصوصاً في المدارس التي تمتاز بوجود نسبة مرتفعة من المهاجرين، ويهدف إلى تدريس أنشطة للطلاب بلغاتهم الأم. إذن فالاندماج إذا ما تجاوز البرامج التعليمية الرسمية في آلياته، فهو اكتساب للغة وتمثل لثقافتها، وساعتها يمكن أن نقول بأن الاكتساب ليس مقصوراً على اللغة الأم، فالمهاجر أو المقيم إقامة دائمة، في تواصله مع المجتمع، وفي سبيل الحصول على الإقامة الدائمة، وفي سبيل الحصول على العمل، ولشراء حاجاته الضرورية، فهو ملزم بإتقان اللغة التواصلية، والتي في الغالب تكون في مستوى أدنى من اللغة الرسمية، ومن لغة التعليم، ولكن هناك مشكلات قد تنتج عن الاندماج اللغوي ناتجة عن التباين بين لغة التعليم المعيارية، ولهجات التواصل الاجتماعي، تنشأ عادة عندما تدرس اللغة بوصفها لغة ثانية، وفي حضن مجتمعها، وعلى مستوى التجربة العربية لتعليمها بوصفها لغة ثانية، نجد تبايناً واضحاً بين مستواها المعياري ومستواها اللهجي، ينعكس سلباً على محصول المتعلم اللغوي، الذي يتسم بالطلاقة، لكن تعوزه الصحة المعيارية، وتحدث هذه المشكلات نتيجة لما يعرف في مجالات البحث بالثنائية اللغوية

⁴¹ Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy. Clevedon : Multilingual Matters. Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue : why is it important for education ? Sprogforum, 19, 15-19. Cummins, J. (2001). The Ethics of Doublethink: Language Rights and the Bilingual Education, Debate. <http://iteachilearn.org/cummins/researchbildebate.html>.

⁴² Maraillet, E. (2005). Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues. Communication présentée à l'AÉESSE, Montréal.

تمثل مشكلة من مشكلات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وداخل مجتمعتها، وهذه الثنائية تتمثل في أن:^{٤٣}

١. اللغة أصل واللهجة فرع، والعلاقة بينهما علاقة عموم وخصوص، حيث تشمل اللغة الواحدة عدة لهجات، وهي قضية عامة تخص كل اللغات، وبخاصة اللغات التي تنتشر في مساحات واسعة، ففي اللغة العربية لهجات متعددة، حيث نجد لكل بلد عربي لهجة خاصة، وداخل البلد الواحد نجد لهجات متعددة.

٢. اللغة منقولة إلينا بالكتابة، بينما اللهجة متوارثة بالمشافهة، ولولا الكتابة لما حفظت اللغات، خاصة الكتابة الدينية والعلمية، فاللغات المكتوبة هي التي عُرفت وحُظيت بالدراسة والاستمرار، لا سيما اللغة العربية التي حفظها القرآن الكريم، وما يزال المرء قادراً على قراءة ما كتب بالعربية منذ أزيد من عشرة قرون، وليس لدى اللهجات شكل كتابي لأنها تستعمل كلغة شفوية، وإن كانت تشترك مع اللغة المعيارية فونولوجياً وتركيبياً وصرفياً.

٣. اللغة تكون ذات طابع رسمي، أو ما يسميه (سوسير) اللغة الأدبية^{٤٤}، فاللغة هي ركن من أركان سيادة الدولة، بها تصاغ القوانين، وبها تتم التعاملات الرسمية، وبها يتم التعليم، بينما اللهجة ذات طابع شعبي وعامي فهي المستعملة في الحديث اليومي بين الناس.

٤. اللغة معيارية تخضع لقوانين صارمة يصعب الخروج عليها، كما أنه ليس من السهل استحداث مفردات وألفاظ جديدة، بينما في اللهجة نجد المفردات تتجدد مع تجدد الأجيال، ولا تنضبط لقوانين نحوية صارمة.

٥. اللغة تكون ذات أصل متجذر في التاريخ ولها نسقها الخاص الذي يكون مهيمناً في بنائها النحوي والصرفي، بينما اللهجة تكون مستحدثة ومتفرعة عن اللغة وتعرف مزيجاً متداخلاً ومختلطاً من الأنساق اللغوية الأخرى.

ورغم أن تعليم اللغات الثانية يرجح تعليم اللغة المعيارية على اللهجات، خاصة اللهجة الأكثر شيوعاً، إلا أن اللهجة الشائعة في المجتمع تكتسب أهميتها من كونها لغة التواصل الحقيقية، وليس اللغة المعيارية التي تعرف بالفصحى في مجالات تعليم العربية، لغة ثانية أو أولى، وإذا كانت الصحة هي مشكلة برامج تعليم اللغة العربية مثلاً بوصفها لغة ثانية؛ بسبب المشكلات التي تطرأ نتيجة الثنائية اللغوية: المعيارية/اللهجية، فإن مشكلة برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية تكمن في الطلاقة، التي تغيب عن متعلميها بسبب غياب المجتمع الأصلي للغة، وعليه فإن المتعلم يتعلم لغة سليمة التركيب، لكنها قليلة في محتواها المفرداتي والتركيبية. و"اللغة واللسان متداخلين، فينوب كل منهما عن الآخر، ودراسات أخرى تجعل اللسان مستوى أرقى من اللغة، التي تتداخل في هذه الحال مع اللهجة، وهذا التداخل يمتد مع اللسانيات التي تتحدث عن اللغة المعيارية، ويقصد بها ما يعبر عنه آخرون بـ (اللغة النموذجية)، وهي المستوى اللغوي الذي يستعمل في التعليم والإدارة، وهي لغة الأدب والبحث العلمي، والتي تتبناها الدوائر والهيئات

^{٤٣} أحدوش، محمد، الفصحى واللهجات: ازدواجية أم مستويات لغوية، الكتاب الجماعي، اللغة واللهجة: قضايا وإشكالات، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، ٢٠٢٠م، ص: ٧١.

^{٤٤} سوسير، فيردناند، علم اللغة العام. ترجمة: يوبيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، ط٣، ١٩٨٥م، ص: ٤٠.

الرسمية، وغالبا ما تسمو فوق الخصوصيات المحلية، أو الجهوية؛ التي تنعكس على لغات بعض البيئات دون آخرين، وبإمعان النظر في هذه اللغة؛ نجدها تشترك مع ما دونها من اللغات التي تتقاطع معها في جذور متعددة على مستوى الأصوات والمعجم والتركيب والصرف، لكنها ترتقي وتسلم من كل الشوائب التي تنتاب ما دونها، ومن ثم نعود إلى تأكيد البعد الاجتماعي للسان أو ما يسمى باللغة المعيارية أو الرسمية، إذ يحظى بالإجماع والدعم، مقارنة باللغة التي تعد كونها لهجة بالمعنى المتداول، وإن كنا لا نعدم إشارات إلى أنّ اللغة تدل على الصفات اللغوية المشتركة بين بيئات متعددة تختص كل منها بلهجة معينة^{٤٥}، يقول أنيس: "وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات، هي التي اصطلح على تسميتها باللغة"^{٤٦}، فاللغة بوصفها مكتوبة، ومعلومة الأنساق والتراكيب، تُعلم، لكن اللهجة التي يكون قاموسها وتركيبتها مشاعة شفاهة بين الناس، فتكتسب من خلال الاحتكاك مع متكلميها الأصليين، ولا مجال لتعليمها لكونها تفنقر للتدوين. والبعض يرى في اللهجة أنها:^{٤٧}

- هي اللغة الأم التي ينشأ عليها الإنسان.
- قرينة الاستعمال اليومي بما يحيل عليه معنى المثابرة على الشيء الوارد في المعاجم.
- خليط من لغات متعددة، وذلك بما يحيل عليه معنى: (الاختلاط) عند (ابن فارس).
- طريقة خاصة في الاستعمال اللغوي للغة الواحدة في بيئة معينة.

ويمكن النظر لل صعوبات والمشكلات المتعلقة باللهجات العربية، أنها - أي اللهجات - متعددة، فلو أردنا تعليم المستوى اللهجي بديلاً عن المستوى المعياري للناطقين بغير العربية، فهذا يعني أن يدرس كشكولاً من اللهجات يمتد من المشرق إلى المغرب، بل ويمتد ويتعدد داخل الوطن الواحد، ويبقى الخلاف قائماً حول ماهية اللهجة: هل هي مستوى من مستويات الفصحى، أم أنها تدخل في مفهوم الأزواج اللغوي، فلو كانت اللهجة مستوى من مستويات اللغة المعيارية، كلهجة تميم أو مضر أو أي واحدة من اللهجات القديمة المعروفة التي لم تعنورها عجمة، أو يدخل عليها دخيل، فيمكن أن نعدّها مستوى من مستويات اللغة المعيارية، أما لهجات اليوم فهي تدخل في مفهوم الأزواج اللغوي حسب ظن الباحث. ويفاضل (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات)، بين اللغة واللهجة، فيورد: أنّ: " عنصر المفاضلة بين اللغة واللهجة، تفرضه الوظائف، والصفات التي تتميز بها كل واحدة منهما، وأهم صفة تميز اللغة عن اللهجة هي الكتابة، فالكتابة تخرج التداول اللساني من نمطه الفولكلوري الشعبي إلى النسق الحضاري والثقافي، وهذه الصفة تفتقدها اللهجة فقد عرفت بأنها: " نظام من الدلائل الصوتية والقواعد التأليفية، لها أصل واحد كاللغة، غير أنها لم تكتسب الوضعية الثقافية، والاجتماعية التي ارتقت إليها هذه اللغة، فهذا مما

^{٤٥} أسراوي، عبد الغني، اللسان واللغة واللهجة بني التكامل والتفاضل، اللغة واللهجة: قضايا وإشكالات، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، ٢٠٢٠م، ص ٣٥ - ٤٤.

^{٤٦} أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط ٨، ١٩٩٦م، ص ١٦.

^{٤٧} أحدوش، محمد، الفصحى واللهجات: ازدواجية أم مستويات لغوية، مرجع سابق، ص: ٧٣.

يجعلها أقل، وتكون - عادة - غير مكتوبة ولا رسمية^{٤٨}. إذن نحن في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غير معنيين بتعليم اللهجات، ولا ندرسها إلا في سياق معالجة مشكلات الصحة اللغوية، الناجمة عن اكتسابها بدعم وإسناد من مجتمع اللغة، وتبقى أيضًا مشكلة أن اللهجات هي وسيلة التواصل اليومي مع المجتمعات العربية، لمن أراد العيش في هذه المجتمعات، فهو بحاجة ماسة لاكتسابها، ومعرفة نظامها، وتبين دلالاتها، لكن في المقابل فإن حاجة أصحاب (الدافعية العقدية)؛ تكمن في تعلم اللغة العربية الفصحى المعيارية وليس في اكتساب لهجاتها، ومن هذا الباب يمكن عدّ اللغة المعيارية لغة تواصل رفيع؛ فهي وسيلة التواصل مع القرآن الكريم وتفسيراته، ومع السنة النبوية القولية وصاحباها.

مشكلات الازدواج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية:

يمكن تتبع مشكلات استخدام العامية في الحيز المحيط بمتعلم العربية من الناطقين بغيرها، بصورة واضحة وجلية في المستويات اللغوية المختلفة، على النحو الآتي:^{٤٩}

أولاً: المستوى الصوتي: ويعني مجموعة من الحروف التي تنطق صوتياً وتكون الكلمة، وهذا الصوت الكلامي؛ هو الفونيم (الحرف في الكتابة)، وهو أصغر وحدة صوتية منطوقة، وهو الصامت مع صائته ك (الباء)، و (التاء)، و (الذاء)، وعندما يتغير الصوت الفصحى إلى صوت عامي، يعني تغير الحرف، مما يؤدي إلى تغير في الكلمة، فمثلاً: تغير حرف (الكاف) في كلمة (كافر) إلى غين في كلمة: (غافر)، فإنّ اختلاف الفونيم فيهما يؤدي إلى اختلاف في المعنى، كما أنّه يحدث تبديل في بعض الفونيمات بين الكلمتين في مستوييها الفصحى والعامي، مثل (قال)، و (آل)، على الرغم من أن المعنى واحد في كلا المستويين، وهذا التغير الفونيمي في الكلمة عند نطقها فصيحة، ونطقها عامية، يشكل عقبة أمام متعلم العربية من الناطقين بغيرها، فهو لا يعرف أن (فونيم) القاف يحدث له تغير صوتي، ليصبح: (همزة) في بعض العاميات كلهجات: (الشام)، و (مصر). "ومن الأمثلة على تغير بعض الحروف في اللهجات العامية عند نطقها، مما يؤدي إلى اختلاف معناها:^{٥٠}

– فونيم الثاء: ينطق: (تاء)، في اللهجات الشامية و (سينا) في اللهجة المصرية، ففي اللهجة الشامية يقولون: "ثلاث بنات" والصواب "ثلاث بنات"، وفي اللهجة المصرية يقولون: "سلاس بنات" والصواب "ثلاث بنات"

– فونيم الجيم: يلفظ: (ياء)، في اللهجة الكويتية، فيقولون: "يامعة" والصواب "جامعة"، وهو يلفظ: "قافا مرققة" في اللهجة المصرية، كما في قولهم: "قيش" عن كلمة "جيش"، ويلفظ جيماً معطشة في اللهجة الشامية: "جامعة".

– فونيم الذال: يلفظ: (دالاً)، في اللهجة الشامية فيقولون: "هذا"، بدلاً عن "هذا"، ويلفظ: "زايا" في اللهجة المصرية فيقولون: "هزا"، بمعنى "هذا".

^{٤٨} المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ط ٢، ٢٠٠٢ م، ص: ٤٥.

^{٤٩} القفعان، توفيق محمد ملح، تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠١٠ م، ص: ١٧.

^{٥٠} المرجع السابق نفسه، ص: ١٨.

- فونيم الظاء يلفظ: "ضادًا" في اللهجة الشامية فيقولون: "الضهر"، بدلاً عن "الظَّهر"، ويلفظ " (زايًا) مفخمة في اللهجة المصرية، فيقولون: "أزن"، بدلاً عن: "أظن".
- فونيم القاف: يلفظ: (همزة) في لهجة أهل دمشق ومصر فيقولون: بدلاً عن "قال"، "آل"، وهو يلفظ (غينًا) في لهجة السودان فيقولون: "غال"، بدلاً عن "قال".
- فونيم الصاد: يلفظ: (ظاء) في لهجة الشام، والخليج، فيقولون: "جدول الطرب" و"الصواب" جدول الضرب.

ثانيًا: مشكلات الازدواج على مستوى البنية الصرفية في العربية: وهو المستوى الذي يدرس التغيرات التي تطرأ على صيغ الكلمات، فتحدث معنىً جديدًا، كما أنّ اللغة العربية تتميز بنظام صرفي فريد، بل توصف بأنها لغة متصرفة اشتقاقية، وهذه الميزة لا تتوافر في كثير من اللغات العالمية، والمستوى الصرفي في اللغة العربية الفصيحة يختلف في بعض قواعده عن المستوى الصرفي في العامية وما نريد توضيحه هو بيان أثر ازدواجية العامية والفصيحة في المستوى الصرفي ومن ذلك:^{٥١}

- تغليب التذكير على التأنيث: ففي بعض مناطق التداخل اللغوي في السودان: تعبر الفتاة عن نفسها بقولها: "أنا ماشي العرس"، والصواب: "أنا ماشية للعرس"، وكذا: يقال للرجل: "أنت"، و"محمد صالح جات"، بدلاً عن: محمد صالح جاء.

- صياغة (التعجب) و(اسم التفضيل) من (الصفة) التي على وزن (أفعل): فيقولون في التعجب: "ما أسود الغراب!"، والصواب: ما أشد سواد الغراب!، وفي التفضيل يقولون: "السهول الشمالية أخضر من السهول الجنوبية"، والصواب "السهول الشمالية أكثر خُضرة من السهول الجنوبية".

- عدم فك (الإدغام) فيقولون: "شدّيت الحبل"، والصواب: شددت الحبل.
- غلبة وزن (انفعل) على المبني للمجهول: فيقولون: "انقُتل المجرم"، والصواب: (قُتل المجرم).

ثالثًا: مشكلات الازدواج على المستوى التركيبي النحوي في العربية:

- المستوى النحوي: ذلك المستوى الذي يختص بتنظيم الكلمات في التركيب الواحد، ودراسة تركيب الجملة، ويهتم بالعلاقة بين عناصر الجملة، أي أنه ينظّم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته، وللإزدواجية أثر في المستوى النحوي يتمثل بما يلي:^{٥٢}

- إلزام الأسماء الخمسة الرفع في كل الحالات الإعرابية، على نحو: (رأيتُ أخوك في السوق)، (سَلِمْتُ على أبوك اليوم).

^{٥١} القفعان، توفيق محمد ملوح، المرجع السابق نفسه، ص ٢٠. (بتصرف وإضافات)

^{٥٢} عمارة، حنان، الازدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٣٤)، العدد (١)، ٢٠٠٧م، ص: ٥٩.

- إلزام العدد هيئة واحدة مهما تغير المعداد، وهذه الهيئة هي المذكر، على نحو: (عندي أربع أقلام)، (للجامعة سبع أبواب)، (كتبت البارحة خمس عشر لفظاً بالفرنسية).
- إلزام المثني وجمع المذكر السالم الياء في حالة الرفع، مثال: (قُتِلَ طالبين في مقتبل العمر)، حضر المعلمين الاجتماع.
- استعمال لغة: (أكلوني البراغيث)، في الكتابة والحديث كثيراً، وذلك على نحو: (شاركوا الطلاب في السباق).

رابعاً: المستوى الدلالي والمعجمي:

- الكلمة رمز للمعنى، وبيان له، والدلالة باللفظ هي ما يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات، فمثلاً كلمة: (شمس)، هي لفظ له فكرة: (معنى)، يستحضرها الذهن لدى سماعها، ولكن المستوى الدلالي لا ينظر إلى الكلمة مجردة، بل باعتبارها جزءاً من النشاط الاجتماعي، إذ يكتمل معنى الكلمة السابقة في السياق العام بورودها فيه، لأن العلاقة بين الكلمة والمدلول قائمة أصلاً في اللغة، أو في المفاهيم اللغوية، ويتضح التأثير في ذلك بما يلي:^{٥٣}
- قولهم: "الإناء المكسور ينقط ماء"، إنَّ استخدام (ينقط) في هذا السياق: خطأ، والصواب (يقطر)، لأن النقط يعني الإعجام.
- وجود ألفاظ خاصة بالعامية مقترضة أو غير مقترضة، اقتضتها ظروف الحياة وما إلى ذلك، مثل: (طوبرجي)، لمن يمتن مهنة البناء، و(كندرجي)، لمن يصلح الأحذية، والعامية السودانية لا تخلو من كثير من المفردات التركية ك: شفاخانه، أجزخانة، وسلخانة، وتمبل، ويستخدمون النسب البيجاوي (آب) النسب فيقولون شاطراب، بدلاً عن شاطرية، وحساب، بدلاً عن: حسنية، ويستخدمون كثيراً من المفردات النوبية خاصة في لهجات أهل الشمال، وهم يستخدمون الشهور القبطية في الزراعة على نحوك (طوبة) و(أمشير).

أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

يرى طعيمة، أنَّ إحدى أهم المشكلات هي الاستعانة بمناهج غريبة عن العربية أعدت لتدريس لغات أخرى غيرها^{٥٤}، ويرى (العناتي) "أنَّ عمل تقديم هذه المناهج لم يكن مدروساً من قبل مختصين، ولم يتم ترتيبها وتقديمها على أسس علمية سليمة؛ من حيث: (الشيوع)، و(التدرج) و(الأهمية)، وإنما كان يتحكم فيه ذوق الأديب، واجتهاد المؤلف، أو توفر النص، وهذا كله بسبب النقص في الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية، وأنَّ المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المناهج والمقررات والكتب من غير تعديل أو تطوير يواكب التغيرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللغات الأجنبية

^{٥٣} بركات، سلمى محمد، اللغة العربية: مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، ط ١، ٢٠١٣ م ص: ١٤. وعمارة، الازدواجية والخطأ اللغوي، مرجع سابق، ص: ٦. (بتصرف وإضافات)

^{٥٤} طعيمة، رشدي أحمد، ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ٢٠٠٠ م.

وحسب، بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال والمعلومات^{٥٥}. فمن المشكلات التي تعاني منها تجارب تعليم العربية بالبلدان الأوروبية، بحسب (العبيدي): تعدد مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها بتعدد المرجعيات، وأنماط الحضور العربي الإسلامي في أوروبا، وهي تتعدد بحسب مرجعياتها الثقافية والاجتماعية والسياسية، ويشير إلى: التحديات الأساسية في سبع نقاط، هي على النحو التالي: ^{٥٦}

- أولاً: محدودية تعليم اللغة العربية في النظم التعليمية الرسمية عامة، رغم الحضور المهم للعرب والمسلمين في التركيبة السكانية للمجتمعات الأوروبية، سواء بصفتهم مواطنين أوروبيين، أو بصفتهم مهاجرين مقيمين، أو بصفتهم أقليات.
- ثانياً: ضعف علمي بارز للمناهج والأساليب التعليمية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في أوروبا، تبعاً لتنوع المرجعيات واختلاف التركيبة السكانية للمهاجرين، وتشتت مشاربهم.
- ثالثاً: نقص كبير في الكفاءات العلمية، المؤهلة، والمؤهلة، والقادرة على تلبية حاجات المتعلمين، الذين يتزايد عددهم وإقبالهم على تعلم العربية باطراد.
- رابعاً: غياب المرجعيات العلمية التعليمية والمنهجية الموحدة في تعليم اللغة العربية، مع قلة التعاون بين المراكز والمؤسسات، والمؤلفين، والباحثين، والمهتمين، مما أثر في نوعية المؤلفات المطروحة في الأسواق.
- خامساً: تشتت الجهود والمبادرات الفردية والجماعية للنهوض بهذا التعليم في القطاع الخاص وقطاعات التعليم الموازي، في غياب هيئات تنسيقية ومؤسسات مرجعية في التوجيه العلمي والتربوي.
- سادساً: اختلاف واضح في السياسات الأوروبية التعليمية، سواء تجاه الوافدين عامة، أو تجاه تعليم اللغة العربية تحديداً، فبينما توجد بلدان أوروبية تتيح للوافدين من المهاجرين، ولمواطنيها من أصول أجنبية افتتاح المدارس الخاصة مع دوام كامل الأسبوع، وإضافة اللغة العربية وتعليم الثقافة الإسلامية بالبرنامج الرسمي، تضع بلدان أخرى عوائق وتعقيدات إدارية تحد من انتشار هذا التعليم وتمنعه من الناحية العملية برغم إمكانه من الناحية القانونية.
- سابعاً: سعي بعض الأوساط إلى تهميش دور اللغة العربية، وتقديم الثقافة الإسلامية على غير حقيقتها، مما يؤدي إلى ظاهرة الانبئات واختلال الهوية، وإلى حالة من التجاذب، والصراع، واختلال التوازن الثقافي، والاجتماعي، لأبناء العرب والمسلمين المهاجرين.

^{٥٥} العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، عمان، دار الجوهرة، ط ١، ٢٠٠٣ م.

^{٥٦} العبيدي، بشير، مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا: المشكلات والحلول، تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقديم، إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط ١، ٢٠١٥ م، ص ٢٣.

وتبدو هذه المشكلات - أعلاه - مشكلات مجتمع وسياسات وبنيات تحتية أكثر من كونها مشكلات تتعلق بطبيعة البرامج التعليمية التربوية، من حيث كونها برامج تعليم للغة مثل اللغة العربية في غير بيئتها، وبحسب رؤية الباحث فإنّ هذه المشكلات يمكن حصرها في:

١. عدم وجود مجتمع مساند، يقدم فرصاً لاستخدام اللغة العربية في سياقات متعددة.
٢. عدم توفر برامج للانغماس اللغوي.
٣. المحتوى المستخدم داخل الأسرة ضعيف، ويمكن أن يكون لهجياً باعتبار أنّ أفراد الأسرة غير متخصصين.
٤. المناهج من إعداد أشخاص غير متخصصين.
٥. لا يوجد فهم لطبيعة البرنامج الذي يوفر إلى حد ما الصحة اللغوية، لكنه غير قادر على زيادة معدل الطلاقة.
٦. مضاهاة البرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة (أجنبية)، بمثيلاتها من برامج تعليم العربية بوصفها لغة (ثانية)، مع وجود فروق كثيرة في طبيعة المداخل وطرائق التدريس.
٧. المدرسون غير متخصصين في غالبيتهم، ويعتمدون فقط على خلفيتهم اللغوية.
٨. المنهج في غالبيه مستلف من برامج أخرى، ولم تُعد وفق أهداف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٩. عدد ساعات هذه البرامج قد يكون غير كافٍ، لأن المتعلمين ملزمون بحضور برامج أكاديمية أخرى رسمية.
١٠. يبقى القول: إنّ هذه البرامج هي برامج لتعليم مهارات اللغة العربية، وهو تعليم مصنوع جملة وتفصيلاً، لا تصاحبه خبرات طبيعية مكتسبة بسبب غياب المجتمع، أو بسبب انشغال الأسرة، أو بسبب ضعف تعليم عائلة المتعلم، أو بسبب عدم وجود تعزيز مناسب من معطيات المجتمع في التسوق والعمل والدوائر الحكومية، إذ أنها جميعها تستخدم اللغة الأم.

الخاتمة:

من خلال الإطار النظري للبحث يمكن إيراد بعض النتائج، وذلك على النحو التالي:

- ١- الاكتساب هو الطريقة الطبيعية لتطوير القدرة اللغوية، بينما يشكل التعلّم الطريقة المصنوعة لتطوير القدرة اللغوية من خلال التدريس.
- ٢- تعليم اللغة الثانية يجب أن ينطلق أساساً من التدريب الشفوي على أبنيتها؛ فالكلام هو أساس اللغة.
- ٣- ينبغي أن تُعلم اللغة الثانية للأجنبي بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم، إن تهيأت الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل؛ لأن الشيء الطبيعي أفضل من الشيء المُتكلف (المصنوع).

- ٤- يمكن أن يوفر مجتمع اللغة الهدف لمتعلم اللغة الثانية بيئة طبيعية للتعلم كما يوفرها لأبناء اللغة أنفسهم، مع اختلاف في الكم والنوع، وذلك كن خلال الاندماج في مجتمع اللغة الهدف.
- ٥- مهارتا القراءة والكتابة لا تدخلان ضمن مفهوم التعلم الطبيعي، ولا علاقة لهما بمفهوم اللغة الأم؛ فهما لا تتلقيان تعزيزاً مباشراً من البيئة الطبيعية.
- ٦- بما أن مهارتي القراءة والكتابة مهارتان مصنوعتان؛ فالمقابل لهما هو بيئة تعليمية مصنوعة، وهي البيئة المدرسية.
- ٧- البيئة المدرسية عند تعلم القراءة والكتابة تُعد بيئة مصنوعة سواء بالنسبة لمتعلم اللغة الأولى، أو متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
- ٨- ضرورة التركيز في تعليم اللغة الثانية على المدخل السمعي الشفوي، وإلى ما يُعرف بطريقة تعليم اللغة عن طريق المواقف، بحيث تُقدم الأبنية شفويا ضمن مواقف معدة بعناية بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة.
- ٩- من أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية: الاستعانة بمناهج من إعداد أشخاص غير متخصصين، والمدرسون أنفسهم غير متخصصين في غالبهم ويعتمدون فقط على خلفياتهم اللغوية، كما أن التعليم في مجمله تعليم مصنوع لا تصاحبه خبرات طبيعية مكتسبة بسبب غياب المجتمع المساند.

المراجع:

- ١- أحدوش ، محمد، الفُصحى واللهجات: ازدواجية أم مستويات لغوية، الكتاب الجماعي، اللغة واللهجة: قضايا وإشكالات، ركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد) ، ٢٠٢٠م.
- ٢- الإدريسي، أبو شعيب، تقييم لبعض نظريات اكتساب اللغة الأم، أعمال ندوة الطفل التربوية والتغير الاجتماعي، منشورات رئاسة جامعة محمد الخامس، ١٩٧٩م.
- ٣- أسراوي، عبد الغني، اللسان واللغة واللهجة بني التكامل والتفاضل، اللغة واللهجة: قضايا وإشكالات، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد) ، ٢٠٢٠م.
- ٤- أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط ٨، ١٩٩٦م.
- ٥- بركات، سلمى محمد، اللغة العربية: مستوياتها وأدائها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، ط ١، ٢٠١٣م.
- ٦- بشر، كمال، اللغة العربية بين العوربة والعولمة، القاهرة، مجمع اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢م.
- ٧- البطل، محمود، تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: بين النظرية والتطبيق، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩ هـ.
- ٨- البوشيخي، عز الدين، المقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورقة بحثية منشورة ضمن سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٩م.
- ٩- الحائني، التهامي، اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية، العراق، بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (٣٧)، ٢٠١٨م.

- ١٠- ريتشاردز، جاك، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل، ترجمة: محمود إسماعيل صيني، وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، وعمر الصديق عبد الله، ١٩٩٠م.
- ١١- سوسير، فيرديناند، علم اللغة العام. ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، ط٣، ١٩٨٥م.
- ١٢- طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة ط١، ٢٠٠٦م.
- ١٣- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.
- ١٤- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، علي حسين، استراتيجيات حديثة في فن التدريس. الأردن، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٨م.
- ١٥- العبيدي، بشير، مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا: المشكلات والحلول، تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقديم، إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، ٢٠١٥م.
- ١٦- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م.
- ١٧- عمارة، حنان، الازدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٣٤)، العدد (١)، ٢٠٠٧م.
- ١٨- العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، عمان، دار الجوهرة، ط١، ٢٠٠٣م.
- ١٩- فرح، لمى، التطور الطبيعي للغة والنطق عند الأطفال، جريدة الغد الإلكترونية، عدد: السبت، أكتوبر، ١٥ / ٢٠٢٢م.
- ٢٠- القفعان، توفيق محمد ملوح، تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠١٠م.
- ٢١- مذكور، علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.
- ٢٢- منصور، عبد المجيد سيد احمد، علم اللغة النفسي، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ط١، ١٩٨٢م.
- ٢٣- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.
- ٢٤- الواسطي، سلمان داوود، دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم، وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨١م.

25- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! "Québec français

26- Krashen, S And Terrell, T, 83, The natural approach, Prentice Hall Europe 1995.

- 27- Hallahan, Kenff man & Dullen (2012) EXceptional learners. An introduction to special education Boston Allyn and Bacon.
- 28- Olsen, (2010) Reparable Harm Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long-Term English Learner