تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

مقدمة:

تعد اللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم؛ فهي إحدى اللغات التي يُتحدَّث بها بصورة رسمية في العديد من المؤسسات والمنظمات العالمية، كما أنها اللغة الرسمية لدول الوطن العربي التي تمتد في قارتين، عبر غرب آسيا، وشمال إفريقيا، ومما يزيد أهمية هذه اللغة أنها ليست وسيلة اتصال فحسب، وإنما هي اللغة التي نُقل من خلالها التراث العربي الإسلامي؛ حيث كُتب بها القرآن الكريم والحديث الشريف، كما أن الشعائر الإسلامية لا تؤدى إلا بها بالنسبة للمسلمين، سواء أكانوا: عربا، أم غير عرب.

وقد أشارت «الويكيبديا» إلى أن اللغة العربية من أكثر اللغات انتشارا في العالم، فهي يُتحدث بها على نطاق واسع من الكرة الأرضية، فقد بلغ عدد المتحدثين بها ما يقارب (٤٨٠) مليون نسمة، سواء أكان التحدث بها: لغة أولى، أم لغة ثانية، وهي بذلك تحتل المركز الرابع عالميا من حيث عدد المتحدثين بها بعد اللغات: الإنجليزية، وكل من: الصينية، والهندية بلهجاتهما المختلفة، ثم يأتي بعدها في المرتبة الخامسة اللغة الإسبانية، وفي المرتبة السادسة اللغة الروسية. (http://ar.wikipedia.org/wiki)؛ مما يدل على الأهمية البارزة للغة العربية، واحتياج العديد من شعوب العالم إليها.

ونظرا لأهمية اللغة العربية، وزيادة عدد المتكلمين بها؛ فقد شهدت الفترة الأخيرة إقبالا متزايدا على تعلم العربية من كل دول العالم بصفة عامة، ومن الأوربيين بصفة خاصة، حيث يتوجه الدارسون من هذه الدول إلى البلاد العربية لدراسة اللغة العربية في بلادها الأصلية، فينتسبون إلى جامعاتها ومعاهدها المتخصصة في تعليم اللغة العربية، كما أن بعض هذه الدول العربية، تقدم منحاً لهؤلاء الدارسين؛ ليتعلموا: مبادئ الدين الإسلامي، واللغة العربية في الموطن الأصلي لهما. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠١٤م)، كما أن مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية قد انتشرت في البلاد الأوربية انتشارا بارزا؛ مما يدل على المكانة الجيدة التي بدأت تتبوأها اللغة العربية في دول الاتحاد الأوربي.

وهذه المكانة التي بدأت تتبوأها اللغة العربية لدى الكثير من دول ومنظمات الاتحاد الأوروبي ترجع إلى الأسباب والجهود التالية:

- × كون اللغة العربية هي لغة دول الجوار والمحيط والشريك للاتحاد الأوروبي (الشراكة الأوروبية المتوسطية، والاتحاد من أجل المتوسط).
- × كونها كذلك لغة يتحدث بها أكثر من ١٥ مليون أوربي أو مقيم بأوربا من ذوي الثقافة والأصول العربية، ويستعملها أكثر من ٢٥ مليون مسلم أوروبي لفهم الدين الإسلامي.
- × يضاف إلى ذلك احتضان جامعات الاتحاد الأوروبي لآلاف من الطلبة الوافدين من الدول العربية.
- × ما يقوم به معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية من عقد مؤتمرات متتالية لإدماج اللغة العربية ضمن الإطار الأوربي، وبناء المناهج التعليمية في ضوء هذا الإطار، فها هو يعقد مؤتمره الثامن للغة العربية يومي ٧-٨/ ٦/ ٢٠١٤م، ومن منطلقاته التي يستند إليها: تطوير تعليم اللغة العربية وفق معايير الإطار الأوربي المشترك للغات، وذلك تنفيذا للقرار (CEE□٤٨٦□٧٧) للجنة الأوربية القاضي بإقرار اللغة العربية والثقافة الأصلية لها كحق لأبناء العمال المهاجرين للدول الأوربية.

كل ذلك جعل الكثير من دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات) تهتم -بنِسَب وأشكال متفاوتة- باللغة العربية وبتدريسها لغة حية، إما بالجامعات، أو المدارس الحكومية، أو المعاهد والمراكز الخاصّة، مع الإشارة إلى إدماج الاتحاد الأوربي لتدريس اللغة العربية لغة حية ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (http://www.azilal-online.com) (http://www.voiceofarabic.net)

وبهذا فإن الطلاب الأوربيين-وخصوصا أبناء المهاجرين- يقبلون بشغف على تعلم اللغة العربية، لكنهم يأتون وهم يمتلكون لغة أم يختلف نظامها عن نظام اللغة العربية؛ مما يحدث عنه تشويشا في تعلم اللغة العربية؛ لأنهم يقومون بنقل عادات لغاتهم الأم إلى اللغة الهدف، ألا وهي اللغة العربية؛ وهذا بدوره يتسبب في ظهور أشكال تداخل لغوي، نتجت عن تأثير لغاتهم الأم في اللغة العربية.

إن لغة الأم تؤثر تأثيرا بارزا في تعلم اللغة الثانية واكتسابها بصفة عامة، فالعادات اللغوية الموجودة بلغة الأم والتي تتشابه مع عادات اللغة الهدف «اللغة العربية» يُتوقع سهولة تعلمها واكتسابها، أما العادات اللغوية التي تختلف في لغة الأم عن اللغة الهدف فإنه يُتوقع صعوبة تعلمها، فللغة الأم تأثيران: أحدهما إيجابي ويتمثل في تيسير تعلم اللغة الهدف حال التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف، والآخر سلبي ويتمثل في النقل والتشويش من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهذا المبدأ هو ماتقوم عليه إجراءات مدخل التقابل اللغوي، ولكن هذا المبدأ لا يتحقق في جميع الحالات؛ فقد تختلف العادات اللغوية بين: لغة الأم، واللغة الهدف، ومع هذا يسهل تعلم اللغة الهدف واكتسابها، والعكس صحيح. (هداية هداية إبراهيم، خلف الديب عثمان، ٢٠١٣م، ص ١٠٦)

ومن الدراسات التي أكدت تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف دراسة (داليا سيد هاشم، ٢٠٠٥م، ص٢٩٤) التي هدفت إلى تشخيص آثار الانتقال السالب لتعلم اللغة الإنجليزية في تعلم اللغة الفرنسية والصعوبات المترتبة عليه في ذلك، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مهارات اللغة لدى الطلاب، وذلك نتيجة لانتقال أثر التعلم السلبي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية، ودراسة (محمد علي الخولي، ١٩٨٨، ص٩١) التي أشارت إلى أن متعلم اللغة الثانية قد يرتكب أخطاء لا يقع فيها المتكلم الأصلي للغة (native speaker)، ويعزى السبب في هذه الأخطاء إلى تأثير اللغة الأم، ومثل هذا الأمر يسمى التداخل اللغوي (Interference)، ودراسة (هداية إبراهيم، وخلف الديب، ٢٠١٣م، ص ١٣٦: ١٣٨) التي توصلت إلى وجود أثر للغة الأم التي تمثلت في بعض اللغات الأوربية: (الإنجليزية – الفرنسية – الروسية- الألمانية)، وبعض اللغات الآسيوية: (الأوردية- الفارسية- التركية- الإندونيسية- الماليزية)، وبعض اللغات الأفريقية: (الهوسا – السواحلية – الصومالية- اليوربا) في تنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لغة ثانية، إلا أن هذا الأثر كان إيجابيا بالنسبة للغات الآسيوية والإفريقية التي تتشابه في كثير من الجوانب مع اللغة العربية؛ الأمر الذي أدّى إلى امتلاك الدارسين الناطقين بهذه اللغات قدرا أكبر من المألوفية للغة العربية، بينما كان هذا الأثر سلبيا بالنسبة للغات الأوربية؛ وذلك بسبب اختلاف طبيعة هذه اللغات ونظامها عن اللغة العربية.

وانطلاقا مما سبق؛ فإنه يتضح وجود آثار بارزة للغة الأم في أثناء تعلم اللغة الهدف «اللغة العربية»، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية؛ حيث تحدد أشكال التداخل اللغوي الناتج عن أثر لغة الأم في اللغة الهدف بالنسبة للطلاب الأوربيين؛ لتحديد السائد والمنتحي منها في المستويين: المتوسط، والمتقدم؛ ومن ثَمَّ وضع تصور مقترح لبناء مناهج تعليم اللغة العربية للأوربيين قائم على أشكال التداخل اللغوي التي يتم تحديدها في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الأسئلة التالية:

(١) ما أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في المستويين: المتوسط، والمتقدم؟

(٢) ما أشكال التداخل اللغوي السائدة التي تستمر حتى المستوى المتقدم؟
(٣) ما أشكال التداخل اللغوي المتنحية التي تتلاشى بعد الانتهاء من المستوى المتوسط؟
(٤) ما التصور المقترح القائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين؟

إجراءات الدراسة:

١. إعداد استبانة بأشكال التداخل اللغوي التي يتوقع ظهورها في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، وتحكيمها؛ وصولا إلى شكلها النهائي.
٢. إعداد استمارة تحليل أشكال التداخل اللغوي في ضوء الاستبانة السابقة؛ لتحديد أشكال التداخل اللغوي التي تبرز فعليا في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين.
٣. تجميع كتابات الطلاب من مصادر متعددة، تمثلت فيما يلي:
× تكليف الطلاب بمهمات كتابية، وهي: وصف رحلة قاموا بها - كتابة مقال عن أسباب دراستهم للغة العربية.
× تجميع بعض الكتابات الشخصية للطلاب: رسائل شخصية- مذكرات شخصية.
× تجميع بعض الكتابات الوظيفية للطلاب: شكاوى- طلبات.

وقد تعمد الباحث تنويع المنتجات الكتابية للطلاب؛ لتكون الفرصة سانحة لبروز أشكال التداخل اللغوي لديهم، بحيث لا يتمكن الطلاب من تحاشي المفردات والتراكيب التي لا يعرفونها في اللغة الهدف «اللغة العربية» حال كتابتهم في لون لغوي واحد، فتنوع الألوان الكتابية يقلل من فرص التحاشي والتجنب لما يشعر الطلاب بصعوبته.

٤. تحليل كتابات الطلاب، وتفريغ أشكال التداخل اللغوي في استمارة التحليل - سالفة الذكر-، وذلك من خلال:
(تحديد أشكال التداخل- توصيف أشكال التداخل- تصنيف أشكال التداخل- حساب التكرارات والنسب المئوية لأشكال التداخل؛ لتعرف السائد والمتنحي منها).
٥. تقديم تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي يمكن من خلاله بناء برامج تعليم العربية للطلاب الأوربيين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل أأشكال التداخل اللغوي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين «كتابات شخصية- كتابات وظيفية- مهمات كتابية»، دون تحليل أشكال التداخل في الجانب الشفهي، كما اقتصرت الدراسة في تحليلها على المستويين: المتوسط، والمتقدم دون المستوى المبتدئ؛ لأن كثيرا من أشكال التداخل اللغوي في المستوى المبتدئ تكون أشكال تداخل مرحلي تنتهي بمجرد إنهاء المتعلم لهذا المستوى ومروره ببعض الخبرات اللغوية البسيطة، أما أشكال التداخل التي تستمر حتى المستويين: المتوسط، والمتقدم، فهي تعني قوة هذه الأشكال، واحتمالية إعاقتها للاستمرار في تعلم اللغة إذا لم تُحَدَّد، وتعالج لدى المتعلمين.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تحليل كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في: معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود، والمعهد العربي لتعليم اللغة العربية، ومكاتب توعية الجاليات بالرياض: «الربوة- الوافي- الروضة».

الحدود الزمانية: تم تجميع كتابات المتعلمين وتحليلها في هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣م- ٢٠١٤م، بينما استغرق الفصل الدراسي الثاني استكمال بقية أجزاء الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تحديد أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، ثم بيان السائد والمنتحي منها، وذلك من خلال استخدام أداتين رئيستين، وهما: استبانة أشكال التداخل اللغوي، واستمارة تحليل أشكال التداخل اللغوي؛ وذلك بهدف تقديم تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي، يمكن من خلاله بناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين، أما عينة البحث فهي: عينة عشوائية من كتابات الطلاب الأوربيين في المستويين: المتوسط، والمتقدم من الناطقين بالإنجليزية، والفرنسية، والألمانية والإيطالية، وقد تم تجميع هذه العينة من أماكن متعددة، وقد تم تحديد هذه الجنسيات بعينها؛ وذلك لشيوع هذه اللغات وانتشارها، وتوافر هذه العينة للباحث، وحتى يتسم البحث بالعمق والتركيز؛ لتركيزه على جنسيات بعينها.

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية فيما يلي:

× استبانة بأشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين.

× استمارة تحليل أشكال التداخل اللغوي.

مصطلحات الدراسة:

التداخل اللغوي:

عَرَّفه «برتولد، وباترويكز» بأنه: عملية نقل عناصر من لغة الأم إلى لغة أخرى على مستويات متعددة: صوتية- هجائية إملائية- معجمية- صرفية- نحوية. (Berthold، M.، & Batorowicz، K.، ١٩٩٧)

ويعرفه «العصيلي» بأنه: نقل المتعلم أنماط لغته الأم وعاداتها إلى اللغة الثانية التي يتعلمها، أي تدخل أنظمة اللغة الأم وعاداتها في أنظمة اللغة الهدف. (عبد العزيز العصيلي، ٢٠١٠م، ص ١٠١)

ويعرفه «هداية والديب» بأنه: تشويش تعلم اللغة الثانية الناتج عن: نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم. (هداية إبراهيم، خلف الديب عثمان، ٢٠١٣م، ص ١٢٧)، ويتبنى الباحث هذا التعريف لشموليته، وتمشيه مع أهداف الدراسة الحالية، كما أنه يشمل صورا متعددة للتداخل اللغوي، وهي: النقل- التقريب- التجنب.

لغة الأم:

يعرفها «الناقة وطعيمة» بأنها: أول لغة يتلقاها الطفل في بيئته، ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به. (محمود الناقة، رشدي طعيمة، ٢٠٠٣م، ص٢١)

ويعرفها الباحث بأنها: اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه والبيئة المحيطة به بصورة طبعية، والتي من خلالها يتعرف المثيرات المحيطة به ويتفاعل معها، ويستطيع تحويلها إلى شفرات ورموز تتفاعل مع العمليات والأنساق والصور الذهنية الموجودة داخل المخ؛ مما تساعده على أداء عمليات مثل: التفكير، والتذكر، والتعرف، والإدراك؛ وهذا بدوره

يساعده على تحقيق الاتصال اللغوي مع المحيطين به بصورة مقبولة.

وعلى هذا يمكن توصيف لغة الأم بأنها:

× انغماس واكتساب لغوي من الوالدين والبيئة.

× تفاعل مع المثيرات الموجودة في البيئة.

× ترميز وتشفير للغة «Encoding».

× تفاعل بين: ما اكتسبه الطفل، وما في مخه من صور ذهنية وأنساق لغوية عامة.

× أداء واتصال لغوي مقبول.

أهمية البحث:

يتوقع الباحث أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

١- معلمي اللغة العربية: حيث تساعدهم في تعريفهم بأشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها الطلاب الأوربيون؛ ليراعوها في المناشط التدريسية التي يقدمونها لهؤلاء الطلاب.

٢- مصممي المناهج التعليمية: فالتصور المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية يُعد نموذجا، يمكن الاهتداء به في إعداد البرامج والمناهج التعليمية التي يمكن تقديمها للطلاب الأوربيين.

٣- المدربين ومعدي الحقائب التدريبية: حيث تعرفهم الدراسة الحالية بأشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها الطلاب الأوربيون؛ مما يساعدهم على تصميم المشاغل والمناشط التدريبية التي تسهم في علاج أشكال التداخل اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

٤- متعلمي اللغة العربية الأوربيين: إن تحديد أشكال التداخل اللغوي لدى المتعلمين يُعد الخطوة الأولى في طريق علاج هذا التداخل؛ حيث يساعد هذا التحديد على تصميم أنشطة وتدريبات وأساليب تقويم، تسهم في علاج أشكال التداخل هذه لدى المتعلمين.

٥- الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال التداخل اللغوي بصفة خاصة، وتعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين بصفة عامة.

الإطار النظري:

مفهوم التداخل اللغوي Linguistic Interference:

يعرفه «برتولد وباتوروكز»: بأنه: نتقال عناصر من لغة إلى أخرى على مختلف المستويات بما في ذلك الصوتية، والنحوية، والمعجمية، والإملائية. (Berthold، Mangubhai & Batorowicz، ١٩٩٧)، وقد عَرَّفه «العصيلي بأنه: هو نقل المتعلم أنماط لغته الأم وعاداتها إلى اللغة الثانية التي يتعلمها، أي تدخل أنظمة اللغة الأم وعاداتها في أنظمة اللغة الهدف. (عبد العزيز العصيلي، ٢٠١٠م)، كما يعرفه « أوريال وينرش » بأنه: إدخال لعناصر لغوية ما من لغة إلى لغة أخرى، بحيث تكون هذه العناصر دخيلة تمس البنية العليا لتلك اللغة. (cerhso.com، ٥-١٢-٢٠١٣ http://www.)

ويعرفه الباحث بأنه: تشويش تعلم اللغة الثانية الناتج عن: نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم.

أنواع التداخل اللغوي:

ينقسم التداخل اللغوي إلى ثلاثة أقسام، هي:

(١) تداخل إيجابي:

وذلك عند تشابه لغة الدارس الأم مع اللغة الهدف المراد تعلمها، حيث يتعلم الدارس هذه المهارة اللغوية بسهولة ويسر؛ وذلك لأنه سينقل الخبرة من لغته الأم إلى اللغة الهدف، فمثلا متعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، يُتوقع سهولة تعلمه حرف (د)؛ لأنه يتمثل في لغته في حرف متماثل معه، وهو (D)، كما أنه يُتوقع له أن يتعلم الجملة الاسمية بسهولة؛ لأنها موجوده في نظامه اللغوي، كذلك من يتحدثون لغة (الأوردو) مثل الكثيرين من أهل باكستان، فإنه يُتوقع لهم أن يتعلموا اللغة العربية أيسر من غيرهم؛ لتشابه لغتهم أكثر من غيرها من اللغات الأخرى، وتقارب كثير من الأنظمة اللغوية بين اللغتين...وهكذا من صور التداخل الإيجابي بين اللغات.

(٢) تداخل سلبي:

وذلك عند اختلاف لغة الأم عن اللغة الهدف، وبالتالي يصعب تعلم هذه المهارة اللغوية؛ لأن الدارس لم يمر بموقف لغوي مشابه لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلم اللغة الثانية بنقل عادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، فمثال النقل مثلا لمتعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، أن يقدم العدد (١) على المعدود، فيقول: هذا واحد كتاب، وليس كتابا واحدا؛ لأنه يقول في الإنجليزية: (one book)، فهو هنا قد نقل هذا النمط اللغوي من لغته الأم (الإنجليزية كمثال) إلى لغته الهدف (اللغة العربية هنا)، فعندما يتعلم شخص ما مهارات معينة في لغته الأم فإن هذه المهارات نفسها ستنتقل أو تقرَّب إلى اللغة الثانية عندما يتعرض هذا الشخص للغة الثانية، خاصة إذا كان على كفاءة عالية في لغته الأم أو كان هناك قدر كبير من الاختلاف بين : لغته الأم واللغة الهدف، سواء أكان ذلك: سلبا، أم إيجابا. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص٥) (نجاة اليازجي، ٢٠٠٦م، ص٤٥٢:٤٦٩) (Mohammad، Algazo and Manal، Alghazo، ٢٠٠٤، p٢:١٥) (بوجانا بترك»، ٢٠٠٤م،) (Irit، Kupferberg، ١٩٩٩)

(٣) تداخل محايد «ظاهرة التحاشي»:

إن متعلمو اللغة الثانية – عادة – يتحاشون مواطن الضعف والقصور في أدائهم اللغوي عند كتابة، أو نطق لغة أجنبية، فالدارس الأجنبي عندما يكتب مقالاً بالعربية التي يدرسها لغة ثانية؛ فإنه – غالبا – سيركز على ما يعرفه من تراكيب مستعيناً بما يعرفه من مفردات تاركاً – بالطبع – ما لا يعرفه، وهذا تداخل محايد يعرف بظاهرة التحاشي، وهذا النوع الثالث موجود في تعلم اللغة الثانية، وهذا ما أكدته دراسة (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص١٣٤).

أسباب التداخل اللغوي:

تتحدد أسباب التداخل اللغوي فيما يلي:

× التأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم.

× التأثر بطبيعة لغة الأم في الصياغة الصرفية، واختلافها عن أنظمة اللغة الهدف.

× تعميم بعض الظواهر في لغة الأم على اللغة الهدف.

× التأثر بنمط لغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير

× طبيعة اللغة الهدف: إذ أن كثيرا من مواطن التداخل تكون من الظواهر التي تتميز بها اللغة الهدف عن اللغات الأخرى.

× البرامج الدراسية غير المناسبة: حيث إنه من الأولى أن يركز واضعو البرامج التعليمية على المواطن التي قد تحدث لبساً وتداخلاً لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

× طرائق التدريس التي تعتمد على الترجمة، والتي لا تراعي أن هناك اختلافا في المعاني والتراكيب بين: اللغة العربية، وغيرها من اللغات الأخرى، والتي تحدث لدى المتعلم تشويشاً وتداخلاً.
× التأثر بالنظام النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.
× إستراتيجيات التعلم اللغوي التي يستخدمها المتعلم، فبعض المتعلمين يستخدم إستراتيجية الترجمة من لغة الأم إلى اللغة الهدف، كما أن بعضهم يعمم بعض الظواهر اللغوية الموجودة في لغته الأم على اللغة الهدف؛ مما يتسبب في إحداث الكثير من أشكال التداخل اللغوي.
× ضعف القابلية اللغوية أو الاستعداد اللغوي language aptitude لدى المتعلم في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها.
× قناعات واعتقادات متعلمي اللغة الثانية Beliefs التي تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم، فهي إما أن تدفع عملية التعلم وتساعد المتعلم في اكتساب اللغة وتعلمها وتخطي أشكال التداخل اللغوي، وإما أن تعوق عملية التعلم وتشكل عقبة في سبيل اكتساب اللغة وتعلمها؛ مما يَبْرُزُ في أشكال تداخل لغوي متعددة.

الإطار العملي:

(١) أدوات الدراسة، وإجراءاتها:

أولا- استبانة أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين:

هدف الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تحديد أشكال التداخل اللغوي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في: معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والمعهد العربي لتعليم اللغة العربية، ومكاتب توعية الجاليات في المستويين: المتوسط، والمتقدم.

مصادر إعداد الاستبانة:

اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستبانة على عدة مصادر، هي:

× مراجعة البحوث والأدبيات السابقة العربية والأجنبيةة التي تناولت التداخل اللغوي، وأثر لغة الأم في اللغة الهدف.
× استطلاع آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، والمهتمين بالتداخل اللغوي بصفة خاصة.
× الإطار النظري للبحث الحالي.
× تحليل غير مقنن لبعض كتابات الطلاب الأوربيين – عينة البحث الحالي-؛ بهدف تحديد أشكال التداخل اللغوي لديهم بصورة مبدئية.

صدق الاستبانة validity:

صمم الباحث الاستبابة بشكل إلكتروني على جوجل درايف «google drive»،١ ثم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك من خلال نشرها عبر: الفيس بوك- تويتر- البريد الشخصي لبعض المتخصصين، وقد حدد الباحث في تعليمات الاستبانة أصناف المحكمين المستهدفين من التحكيم، وهم: المتخصصون في المناهج وطرائق التدريس- المتخصصون في علم اللغة التطبيقي- معلمو اللغة العربية لغة ثانية، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي استجاب لها الباحث؛ لقوة تبريرها العلمي؛ وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاستبانة٢، والتي تكونت من (٦) أشكال عامة للتداخل، اندرج تحتها (٣٣) مظهرا من مظاهر التداخل، توزعت حسب الأشكال العامة للتداخل.

ثبات الاستبانة Reliability :

تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha Coefficient؛ وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة؛ وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاستبانة (٠،٨٢٠)؛ مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة للاستبانة.

ثانيا- استمارة تحليل أشكال التداخل اللغوي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين:

هدف الاستمارة:

استهدفت الاستمارة تحليل أشكال أشكال التداخل اللغوي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في: معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومكاتب توعية الجاليات في المستويين: المتوسط، والمتقدم.

مصادر إعداد الاستمارة:

تم بناء استمارة التحليل في ضوء استبانة أشكال التداخل اللغوي -سالفة الذكر-؛ حيث يقوم الباحث بتحليل كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في ضوء أشكال التداخل اللغوي التي حُددت في هذه الاستبانة؛ حيث تعتبر أشكال التداخل اللغوي التي حددتها الاستبانة هي فئات التحليل في هذه الاستمارة.

بناء الاستمارة: تكونت الاستمارة من:

(أ) فئات التحليل: والتي تمثلت في أشكال التداخل اللغوي التي تم تحديدها في الاستبانة-سالفة الذكر-، وقد وضعت هذه الفئات بشكل رأسي في الاستبانة؛ ليتم تحليل كتابات الطلاب في ضوئها.

(ب) وحدات التحليل: تمثلت في كتابات الطلاب: (كتابات شخصية- كتابات وظيفية- مَهَمَّات كتابية)، وقد وضعت بشكل أفقي، وقد اختير من كل نوع أربع ورقات، رمز لها بالأرقام «١-٢-٣-٤»؛ ليتم تحليلها في ضوء فئات التحليل-سالفة الذكر-.

صدق الاستمارة:

عرض الباحث استمارة التحليل في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم في: (طريقة تصميم الأداة- طريقة توزيع فئات التحليل ووحداته- طريقة حساب التكرارات- الصياغة اللغوية والفنية- تعديل أوحذف أو إضافة ما يرونه مناسبا)، وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات والمقترحات التي استجاب لها الباحث؛ نظرا لقوة تبريرها العلمي، واقتناع الباحث بأهميتها؛ ومن ثَمَّ توصل الباحث إلى الصورة النهائية لاستمارة التحليل.

ثبات الاستمارة:

إن ما يميز أسلوب تحليل المحتوى هو تحقيقه لموضوعية التحليل، والتي لا تتم إلا إذا كانت مجالات التصنيف معرفة ومحددة بشكل دقيق ليصبح بإمكان المحللين استخدامها بشكل صحيح؛ ومن ثم التوصل إلى نتائج دقيقة ومتشابهة يمكن من خلالها حساب ثبات الأداة (Holesty Oher، ١٩٦٩، P. ٦٥).

ويمكن الحصول على ثبات الأداة بطريقتين، هما:

× الاتساق بين المحللين: والذي يعني توصل المحللين اللذين يعملان بشكل منفرد إلى النتائج ذاتها عند تحليل المحتوى نفسه، وباستخدام قواعد التحليل ذاتها.

× الاتساق عبر الزمن: والذي يعني توصل الباحث إلى النتائج نفسها بعد أن يحللها مرة أخرى مع وجود فاصل زمني.

وقد استخدم الباحث الأسلوبين معا؛ حيث قام بتحليل ورقتين لطالبين أوربيين، ينتميان لمجتمع الدراسة الحالية، لكنهما ليسا من عينة الدراسة، ثم طلب من أحد المتخصصين في هذا الميدان القيام بتحليل الورقتين أنفسهما، حيث يتم التحليل لكل منهما على حِدة، وهذه هي الطريقة الأولى، كما قام الباحث بإعادة تحليل الورقتين مرة أخرى بفاصل زمني أسبوعين؛ وذلك لأجل إيجاد اتساق عبر الزمن، وبعد حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة (سكوت) كانت نسبة الاتساق بين المحلِّلَيْن (٧٩٪)، وبين المحلل ونفسه عبر الزمن (٨٢٪)؛ مما يدل على ثبات مرتفع لاستمارة التحليل.

تطبيق التحليل:

جمع الباحث (٦٠) ورقة من كتابات الطلاب، استبعد منها (١٥) ورقة؛ لقلة الكم الكتابي فيها، أو لتوافر أوراق كثيرة في نوع كتابي معين من الأنواع الثلاثة السابقة؛ وبذلك يكون العدد النهائي (٤٥) ورقة، بواقع (١٥) لكل نوع من أنواع الكتابات السابقة؛ حتى يكون هناك توازنا في العدد بين الأنواع الثلاثة، ثم سَحَبَ الباحث بصورة عشوائية من كل نوع (٤) ورقات؛ ليتم تحليلها بصورة معمقة في ضوء فئات التحليل «أشكال التداخل اللغوي».

وقد اتبع الباحث المنهجية التالية في تحليل كتابات الطلاب:

× تحديد أشكال التداخل: وذلك بتصحيح أوراق الدارسين كل ورقة على حدة تصحيحا شاملا، ووضع خط تحت الكلمات التي تدل على التداخل.

× توصيف أشكال التداخل: حيث يوصِّف الباحث شكل التداخل اللغوي بدقة ووضوح.

× تصنيف أشكال التداخل: حيث يصنف الباحث شكل التداخل اللغوي إلى النوع الذي يندرج تحته.

× حساب التكرارات والنسب المئوية لأشكال التداخل؛ لتعرف السائد والمنتحي منها.

(٢) نتائج الدراسة وتحليلها:

(١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما أشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في المستويين: المتوسط، والمتقدم؟)

أعد الباحث قائمة بأشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الأوربيين في المستويين: المتوسط، والمتقدم، بلغت هذه القائمة (٦) أشكال رئيسة للتداخل، يندرج تحتها (٣٣) مظهرا من مظاهر التداخل، يُستدل بها على أشكال التداخل الرئيسة، والجدول التالي يوضح أشكال التداخل ومظاهره كما يلي:

جدول رقم (١): أشكال التداخل اللغوي ومظاهره

أشكال التداخل	مظاهره
(١) إصباغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتية للغة الأم.	١) الخلط بين: الحركات الطويلة «الواو-الياء-الألف»، والحركات القصيرة «الضمة-الكسرة-الفتحة».
	٢)تقريب واستبدال بعض حروف اللغة الهدف إلى أقرب حروف تشبهها في لغة الأم، كالاستبدال بين: الكاف والقاف، والسين والزاي، والذال والظاء، والتاء والطاء، والهاء والحاء، والخاء والكاف، والصاد والسين، والهمزة والعين،والجيم والشين.
(٢) التأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم تلقيا وإنتاجا.	٣)الخلط في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.
	٤)عدم التمييز بين التاءين: المفتوحة، والمربوطة.
	٥)الخلط بين: الهاء، والتاء المربوطتين.
	٦)كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.
	٧)عدم كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق.
	٨)عدم التمييز بين همزتي: الوصل، والقطع.
(٣) التأثر بطبيعة لغة الأم في الصياغة الصرفية.	٩)الخلط في الاستخدام بين الصيغ الصرفية المتشابهة في الجذر، مثل: الخلط بين المصدر والفعل، والخلط بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة، والخلط بين الفعل واسم الفاعل...إلخ.
	١٠)استبدال حروف المضارعة ببعضها البعض، بما لا يتوافق مع السياق.
	١١)الخلط بين أزمنة الفعل المختلفة: الماضي، والمضارع، والأمر.
	١٢)اشتقاق بعض الصيغ الصرفية بطريقة غير صحيحة.
	١٣)الخلط بين الجذور المشتركة، مثل: عَلِم-علّم – تعلّم - استعلم.
(٤) التأثر بنمط لغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير: تذكيرا، وتأنيثا.	١٤)الخلط في تذكير الفعل وتأنيثه مع فاعله المؤنث.
	١٥)عدم التطابق بين:الضمير، وما يعود عليه: تذكيرا، وتأنيثا.
	١٦)عدم التمييز بين أسماء الإشارة: تذكيرا، وتأنيثا.
	١٧)تثنية الفعل وجمعه مع فاعله المثنى والمجموع.
(٥) تعميم بعض الظواهر في لغة الأم على اللغة الهدف.	١٨)التعميم في اشتقاق جموع التكسير، مثل: قلب- قلوب/ كلب- كلوب/ عمود- أعمدة/ خروف- أخرفة...إلخ.
	١٩)استخدام علامات الترقيم في اللغة الهدف وفق نظام لغة الأم.
	٢٠)صياغة جمع المذكر السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قتيل- قتيلون/ ذكي- ذكيون...إلخ.
	٢١)صياغة جمع المؤنث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قصة- قصات/ يد- يدات...إلخ.

(٦) التأثر بالنظام النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.	٢٢)عدم مراعاة أحكام المطابقة بين: العدد، ومعدوده.
	٢٣)عدم التطابق بين الصفة والموصوف.
	٢٤)إسناد الأفعال إلى الضمائر بصورة غير صحيحة.
	٢٥)الخلط بين الفعل: اللازم، والمتعدى.
	٢٦)عدم حذف لام المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم.
	٢٧)ضبط الأفعال الخمسة بصورة غير صحية.
	٢٨)اضطراب ضبط المثنى رفعاً ونصباً وجراً.
	٢٩)اضطراب ضبط جمع المذكر السالم رفعاً ونصباً وجراً.
	٣٠)عدم ضبط الأسماء الخمسة رفعا ونصبا وجرا بصورة صحيحة.
	٣١)عدم إتباع الاسم المعطوف للمعطوف عليه في الإعراب بصورة صحيحة.
	٣٢)عدم حذف نون المثنى عند الإضافة.
	٣٣)عدم حذف نون جمع المذكر السالم عند الإضافة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما أشكال التداخل اللغوي السائدة التي تستمر حتى المستوى المتقدم؟)

قام الباحث بتحليل كتابات الطلاب، وحساب التكرارت والنسب المئوية في المستويين: المتوسط، والمتقدم؛ للمقارنة بينهما في النسب المئوية، فإذا استمر شكل التداخل من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم بما لا يقل في المستوى المتقدم عن نسبة شيوع (٢٥٪)؛ اعتبره الباحث شكلا من أشكال التداخل السائدة، أما إذا قلّ عن هذه النسبة؛ اعتبره الباحث شكلا من أشكال التداخل المتنحية، والجدول التالي يوضح أشكال التداخل السائدة:

جدول رقم (٢): أشكال التداخل السائدة من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم

الأشكال الرئيسة للتداخل	المظاهر الفرعية للتداخل	المتوسط			المتقدم			الفرق بين النسبتين
		الحد الأقصى للتكرارات في كتابات الطلاب	مجموع التكرارات الفعلية	٪ لوقوع التداخل مقارنة بالحد الأقصى	الحد الأقصى للتكرارات في كتابات الطلاب	مجموع التكرارات الفعلية	٪ لوقوع التداخل مقارنة بالحد الأقصى	
(١) إصباغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتية للغة الأم.	الخلط بين: الحركات الطويلة «الواو-الياء-الألف»، والحركات القصيرة «الضمة-الكسرة-الفتحة».	٦٨	٤٠	٥٨,٨٢	٥٦	٢٨	٥٠,٠٠	٨,٨٢
(٢) التأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم تلقيا وإنتاجا.	الخلط في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.	٧٨	٥٥	٧٠,٥١	٧١	٤٣	٦٠,٥٦	٩,٩٥
	عدم كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق.	٥٢	١٠	١٩,٢٣	٣٩	١٠	٢٥,٦٤	-٦,٤١
	عدم التمييز بين همزتي: الوصل، والقطع.	٦٠	٤٠	٦٦,٦٧	٦٠	٣٣	٥٥,٠٠	١١,٦٧
(٣) التأثر بطبيعة لغة الأم في اكتساب الصرفية.	الخلط في الاستخدام بين الصيغ الصرفية المتشابهة في الجذر، مثل: الخلط بين المصدر والفعل، والخلط بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة، والخلط بين الفعل واسم الفاعل...إلخ.	٥٣	٢٢	٤١,٥١	٤٧	١٨	٣٨,٣٠	٣,٢١

(٤) التأثر بنمط لغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب ا لتعبير : تذ كير ا ، وتأنيثا.	الخلط في تذكير الفعل وتأنيثه مع فاعله المؤنث.	٥٤	٤٠	٧٤,٠٧	٥٥	٣٤	٦١,٨٢	١٢,٢٥
	تثنية الفعل وجمعه مع فاعله المثنى والمجموع.	٤٩	٢٩	٥٩,١٨	٤٤	٢١	٤٧,٧٣	١١,٤٥
(٥) تعميم بعض الظواهر في لغة الأم على اللغة الهدف.	التعميم في اشتقاق جموع التكسير، مثل: قلب- قلوب/ كلب- كلوب/ عمود- أعمدة/ خروف- أخرفة...إلخ.	٥٦	٣٦	٦٤,٢٩	٦٨	٢٨	٤١,١٨	٢٣,١١
	استخدام علامات الترقيم في اللغة الهدف وفق نظام لغة الأم.	٦٠	٣٤	٥٦,٦٧	٥٢	٢٥	٤٨,٠٨	٨,٥٩
(٦) التأثر با لنظا م النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.	عدم مراعاة أحكام المطابقة بين: العدد، ومعدوده.	٥٩	٣٤	٥٧,٦٣	٥٤	٢٦	٤٨,١٥	٩,٤٨
	الخلط بين الفعل: اللازم، والمتعدى.	٦٧	٤٣	٦٤,١٨	٥٨	٣٥	٦٠,٣٤	٣,٨٤
	ضبط الأفعال الخمسة بصورة غير صحية.	٥١	٢٥	٤٩,٠٢	٣٩	١٩	٤٨,٧٢	٠,٣٠
	عدم ضبط الأسماء الخمسة رفعا ونصبا وجرا بصورة صحيحة.	٣٦	٢٥	٦٩,٤٤	٣٨	١٦	٤٢,١١	٢٧,٣٣
	عدم حذف نون المثنى عند الإضافة.	٤١	١٨	٤٣,٩	٣٥	١٥	٤٢,٨٦	١,٠٤
	عدم حذف نون جمع المذكر السالم عند الإضافة.	٣٦	١٧	٤٧,٢٢	٣٨	١٣	٣٤,٢١	١٣,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن أشكال التداخل السائدة التي تجاوزت نسبة شيوعها (٢٥٪) بلغت (١٥) شكلا من أشكال التداخل، إلا أنه كان هناك بعض الأشكال أكثر شيوعا؛ حيث زادت نسبة شيوعها عن (٥٠٪)، وهي:

- الخلط بين: الحركات الطويلة «الواو-الياء-الألف»، والحركات القصيرة «الضمة-الكسرة-الفتحة.
- الخلط في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.
- عدم التمييز بين همزتي: الوصل، والقطع.
- الخلط في تذكير الفعل وتأنيثه مع فاعله المؤنث.
- الخلط بين الفعل: اللازم، والمتعدى.

ويمكن تناول ما سبق بشيء من التفصيل فيما يلي:

(١) شكل التداخل الرئيس الأول:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(١) إصباغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتية للغة الأم.	١. الخلط بين: الحركات الطويلة «الواو-الياء-الألف»، والحركات القصيرة «الضمة-الكسرة-الفتحة».	٥٠,٠٠	سائد
	٢. تقريب واستبدال بعض حروف اللغة الهدف إلى أقرب حروف تشبهها في لغة الأم، كالاستبدال بين: الكاف والقاف، والسين والزاي، والذال والظاء، والتاء والطاء، والهاء والحاء، والخاء والكاف، والصاد والسين، والهمزة والعين،والجيم والشين.	١٦,٠٧	متنحي

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الأول كان سائدا في مظهره الأول الخاص بالخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة، بينما كان متنحيا في المظهر الثاني الخاص بالتقريب والاستبدال لبعض حروف اللغة الهدف إلى حروف لغة الأم.

(٢) شكل التداخل الرئيس الثاني:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(٢) التأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم تلقيا وإنتاجا.	١. الخلط في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.	٦٠,٥٦	سائد
	٢. عدم التمييز بين التاءين: المفتوحة، والمربوطة.	٨,٨٩	متنحي
	٣. الخلط بين: الهاء، والتاء المربوطتين.	١٦,٠٠	متنحي
	٤. كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.	٩,٠٩	متنحي
	٥. عدم كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق.	٢٥,٦٤	سائد
	٦. عدم التمييز بين همزتي: الوصل، والقطع.	٥٥,٠٠	سائد

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الثاني كان سائدا في مظاهره: (١- ٥- ٦)، والتي تختص بالخلط في: كتابة الهمزة، وهمزتي الوصل والقطع، والاضطراب في كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق، بينما كان متنحيا في مظاهره: (٢-٣-٤)، والتي تختص بالخلط بين: التاءين المفتوحة والمربوطة، والهاء والتاء المربوطتين، والاضطراب في كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.

(٣) شكل التداخل الرئيس الثالث:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(٣) التأثر بطبيعة لغة الأم في الصياغة الصرفية.	١. الخلط في الاستخدام بين الصيغ الصرفية المتشابهة في الجذر، مثل: الخلط بين المصدر والفعل، والخلط بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة، والخلط بين الفعل واسم الفاعل...إلخ.	٣٨,٣٠	سائد
	٢. استبدال حروف المضارعة ببعضها البعض، بما لا يتوافق مع السياق.	١٠,٠٠	متنحي
	٣. الخلط بين أزمنة الفعل المختلفة: الماضي، والمضارع، والأمر.	٨,٥٧	متنحي
	٤. اشتقاق بعض الصيغ الصرفية بطريقة غير صحيحة.	١٤,٨٩	متنحي
	٥. الخلط بين الجذور المشتركة، مثل: عَلِم-علّم – تعلّم – استعلم.	١٧,٠٢	متنحي

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الثالث كان سائدا في مظهره الأول فقط، والذي يختص الخلط في الاستخدام بين الصيغ الصرفية المتشابهة في الجذر، بينما كان متنحيا في مظاهره: (٢-٣-٤- ٥)، والتي تختص بالاستبدال بين: حروف المضارعة، وأزمنة الفعل، واشتقاق بعض الصيغ الصرفية بطريقة غير صحيحة، و الخلط بين الجذور المشتركة.

(٤) شكل التداخل الرئيس الرابع:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(٤) التأثر بنمط لغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير: تذكيرا، وتأنيثا.	١. الخلط في تذكير الفعل وتأنيثه مع فاعله المؤنث.	٦١,٨٢	سائد
	٢. عدم التطابق بين:الضمير، وما يعود عليه: تذكيرا، وتأنيثا.	١٩,٦١	متنحي
	٣. عدم التمييز بين أسماء الإشارة: تذكيرا، وتأنيثا.	٨,١١	متنحي
	٤. تثنية الفعل وجمعه مع فاعله المثنى والمجموع.	٤٧,٧٣	سائد

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الرابع كان سائدا في مظاهره: (١-٤)، واللذان يختصان بالخلط في تذكير الفعل وتأنيثه مع فاعله المؤنث، و تثنية الفعل وجمعه مع فاعله المثنى والمجموع ، بينما كان متنحيا في مظاهره: (٢-٣)، واللذان يختصان بعدم التطابق بين:الضمير وما يعود عليه، و عدم التمييز بين أسماء الإشارة.

(٥) شكل التداخل الرئيس الخامس:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(٥) تعميم بعض الظواهر في لغة الأم على اللغة الهدف.	١. التعميم في اشتقاق جموع التكسير، مثل: قلب- قلوب/ كلب- كلوب/ عمود- أعمدة/ خروف- أخرفة...إلخ.	٤١,١٨	سائد
	٢. استخدام علامات الترقيم في اللغة الهدف وفق نظام لغة الأم.	٤٨,٠٨	سائد
	٣. صياغة جمع المذكر السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قتيل- قتيلون/ ذكي- ذكيون...إلخ.	٣,٢٣	متنحي
	٤. صياغة جمع المؤنث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قصة- قصات/ يد- يدات...إلخ.	٨,١١	متنحي

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الخامس كان سائدا في مظاهره: (١-٢)، واللذان يختصان بالتعميم في اشتقاق جموع التكسير، و استخدام علامات الترقيم في اللغة الهدف وفق نظام لغة الأم، بينما كان متنحيا في مظاهره: (٣- ٤)، واللذان يختصان بصياغة جمع المذكر السالم، وجمع المونث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع.

(٦) شكل التداخل الرئيس السادس:

أشكال التداخل	المظاهر الفرعية	٪ للمظاهر الفرعية للتداخل	السيادة والتنحي
(٦) التأثر بالنظام النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.	١. عدم مراعاة أحكام المطابقة بين: العدد، ومعدوده.	٤٨,١٥	سائد
	٢. عدم التطابق بين الصفة والموصوف.	٢١,٨٢	متنحي
	٣. إسناد الأفعال إلى الضمائر بصورة غير صحيحة.	١٨,٨٧	متنحي
	٤. الخلط بين الفعل: اللازم، والمتعدى.	٦٠,٣٤	سائد
	٥. عدم حذف لام المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم.	١٦,٢٨	متنحي
	٦. ضبط الأفعال الخمسة بصورة غير صحية.	٤٨,٧٢	سائد
	٧. اضطراب ضبط المثنى رفعاً ونصباً وجراً.	٣,٧٠	متنحي
	٨. اضطراب ضبط جمع المذكر السالم رفعاً ونصباً وجراً.	٣,٤٥	متنحي
	٩. عدم ضبط الأسماء الخمسة رفعا ونصبا وجرا بصورة صحيحة.	٤٢,١١	سائد
	١٠. عدم إتباع الاسم المعطوف للمعطوف عليه في الإعراب بصورة صحيحة.	١٢,٧٧	متنحي
	١١. عدم حذف نون المثنى عند الإضافة.	٤٢,٨٦	سائد
	١٢. عدم حذف نون جمع المذكر السالم عند الإضافة.	٣٤,٢١	سائد

يتضح من الجدول السابق أن شكل التداخل الرئيس الخامس كان سائدا في مظاهره: (١-٤- ٦- ٩- ١١- ١٢)، والتي تختص بعدم مراعاة أحكام المطابقة بين: العدد ومعدوده، و الخلط بين الفعل: اللازم، والمتعدى، و ضبط الأفعال الخمسة والأسماء الخمسة بصورة غير صحية، و عدم حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، بينما كان متنحيا في مظاهره: (٣- ٤)، واللذان يختصان بصياغة جمع المذكر السالم، وجمع المونث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع.

ويفسر الباحث ما سبق بأن أشكال التداخل هذه التي استمرت مع الطلاب من المستوى المتوسط حتى وصلت إلى المستوى المتقدم تعود إلى:

× عدم وعي المعلمين بأثر لغة الأم في اللغة الهدف، وخصوصا الآثار القوية التي تحتاج إلى جهد في إزالتها.

× ضعف التدريب للطلاب على تخطي أشكال التداخل السائدة هذه.

× قلة المناشط اللغوية التواصلية التي تساعد على تثبيت الأنماط والتراكيب للغة الهدف، واستخدامها في سياقات متعددة، تؤدي إلى اكتسابها وعدم النقل من لغة الأم.

× عدم اهتمام المناهج بأشكال التداخل اللغوي التي تنشأ عن طريق النقل من لغة الأم إلى لغة الهدف.

× استخدام اللغة الوسيطة في أثناء التدريس، وإعطاء الطلاب فرصة التفكير بلغة الأم دائما؛ مما يجعلهم ينقلون أنماط لغتهم الأم إلى اللغة الهدف.

× صعوبة القاعدة أو المهارة في اللغة الهدف أحيانا، مثل: كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة- كتابة همزتي الوصل والقطع.

× اختلاف بعض الظواهر اللغوية في لغة الأم عنها في اللغة الهدف، مثل: التذكير والتأنيث- الفعل اللازم والمتعدي.

ويتفق ما سبق مع ما أكده بعض الطلاب الأوربيين -عينة البحث الحالي- في مقابلات غير مقننة أجريت معهم؛ حيث بينوا أن لغاتهم الأم: (الإنجليزية- الفرنسية- الألمانية- الإيطالية) تخلو من مثل هذه الظواهر اللغوية أو تختلف عنها؛ لذا يعانون من ألوان متعددة من أشكال التداخل اللغوي بسبب ذلك.

وتتفق أيضا تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Mona Wahsh and Others، ٢٠١١، p ٢٩-٣٠)، ودراسة (Soliman Ismail، ٢٠١٠، p ٢٣٢:٢٣٠)، ودراسة (Mona Wahsh and Others، ٢٠١١، p. ٢٩-٣٠)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص٢١٩-٢٢١) (بوجانا بترك، ٢٠٠٤م)، ودراسة (نجاة عبدالرحمن اليازجي، ٢٠٠٦م، ص ص ٤٥٢ : ٤٦٩)، ودراسة (وليد العناتي، ٢٠٠٣م، ص ص ١٢٨ : ١٧٧)، ودراسة (أحمد سليمان ياقوت، ١٩٩٢م، ص١٨: ٣٣)، ودراسة (محمد علي الخولي، ١٩٨٩م، ص ١١٩)؛ حيث أكدت هذه الدراسات وجود صعوبات في تعلم اللغة الهدف نتيجة لأثر التداخل والنقل اللغوي بين: لغة الأم، واللغة الهدف، ويحدث هذا على المستويات المختلفة للغة: أصوات- مفردات- تراكيب نحوية وصرفية- دلالة.

(٣) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما أشكال التداخل اللغوي المتنحية التي تتلاشى بعد الانتهاء من المستوى المتوسط؟)

فبناء على ما قام به الباحث للإجابة عن السؤال الثاني؛ لتحديد أشكال التداخل السائدة؛ فإن أشكال التداخل المتبقية التي لم تدخل في نطاق أشكال التداخل السائدة، تصبح هي أشكال التداخل المتنحية التي تلاشت بعد إنهاء الطلاب للمستوى المتوسط، وهي التي لم تبلغ نسبة شيوعها (٢٥٪)، والجدول التالي يوضح أشكال التداخل المتنحية:

جدول رقم (٣): أشكال التداخل المتنحية بعد إنهاء المستوى المتوسط

الأشكال الرئيسة للتداخل	المظاهر الفرعية للتداخل	المتوسط			المتقدم			الفرق بين النسبتين
		الحد الأقصى للتكرارات في كتابات الطلاب	مجموع التكرارات الفعلية	٪ لوقوع التداخل مقارنة بالحد الأقصى	الحد الأقصى للتكرارات في كتابات الطلاب	مجموع التكرارات الفعلية	٪ لوقوع التداخل مقارنة بالحد الأقصى	
(١) إصباغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتية للغة الأم.	تقريب واستبدال بعض حروف اللغة الهدف إلى أقرب حروف تشبهها في لغة الأم، كالاستبدال بين: الكاف والقاف، والسين والزاي، والذال والظاء، والتاء والطاء، والهاء والحاء، والخاء والكاف، والصاد والسين، والهمزة والعين،والجيم والشين.	٦٦	٣٣	٥٠	٥٦	٩	١٦,٠٧	٣٣,٩٣

(٢) التأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم تلقيا وإنتاجا.	عدم التمييز بين التاءين: المفتوحة، والمربوطة.	٦٨	١٩	٢٧,٩٤	٤٥	٤	٨,٨٩	١٩,٠٥
	الخلط بين: الهاء، والتاء المربوطتين.	٥١	٢٥	٤٩,٠٢	٥٠	٨	١٦,٠٠	٣٣,٠٢
	كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.	٣٨	٧	١٨,٤٢	٣٣	٣	٩,٠٩	٩,٣٣
	استبدال حروف المضارعة ببعضها البعض، بما لا يتوافق مع السياق.	٤٢	١٧	٤٠,٤٨	٤٠	٤	١٠,٠٠	٣٠,٤٨
	الخلط بين أزمنة الفعل المختلفة: الماضي، والمضارع، والأمر.	٣٢	١٢	٣٧,٥	٣٥	٣	٨,٥٧	٢٨,٩٣
(٣) التأثر بطبيعة لغة الأم في الصياغة الصرفية.	اشتقاق بعض الصيغ الصرفية بطريقة غير صحيحة.							
	٤٣	٢٣	٥٣,٤٩	٤٧	٧	١٤,٨٩	٣٨,٦٠	
	الخلط بين الجذور المشتركة، مثل: عَلِم- علّم – تعلّم - استعلم.	٦٦	٣٨	٥٧,٥٨	٤٧	٨	١٧,٠٢	٤٠,٥٦
(٤) التأثر بنمط لغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير: تذكيرا، وتأنيثا.	عدم التطابق بين:الضمير، وما يعود عليه: تذكيرا، وتأنيثا.	٤٨	٢٩	٦٠,٤٢	٥١	١٠	١٩,٦١	٤٠,٨١
	عدم التمييز بين أسماء الإشارة: تذكيرا، وتأنيثا.	٥٣	١٢	٢٢,٦٤	٣٧	٣	٨,١١	١٤,٥٣

(٥) تعميم بعض الظواهر في لغة الأم على اللغة الهدف.	صياغة جمع المذكر السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قتيل- قتيلون/ ذكي- ذكيون...إلخ.	٢٣	٩	٣٩,١٣	٣١	١	٣,٢٣	٣٥,٩٠
	صياغة جمع المؤنث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع، مثل: قصة- قصات/ يد- يدات...إلخ.	٢٦	٩	٣٤,٦٢	٣٧	٣	٨,١١	٢٦,٥١
(٦) التأثر بالنظام النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.	عدم التطابق بين الصفة والموصوف.	٥٦	٣٠	٥٣,٥٧	٥٥	١٢	٢١,٨٢	٣١,٧٥
	إسناد الأفعال إلى الضمائر بصورة غير صحيحة.	٧٤	٢٨	٣٧,٨٤	٥٣	١٠	١٨,٨٧	١٨,٩٧
	عدم حذف لام المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم.	٥٠	٢١	٤٢	٤٣	٧	١٦,٢٨	٢٥,٧٢
	اضطراب ضبط المثنى رفعاً ونصباً وجراً.	١٦	٥	٣١,٢٥	٢٧	١	٣,٧٠	٢٧,٥٥
	اضطراب ضبط جمع المذكر السالم رفعاً ونصباً وجراً.	٢٦	١٤	٥٣,٨٥	٢٩	١	٣,٤٥	٥٠,٤٠
	عدم إتباع الاسم المعطوف للمعطوف عليه في الإعراب بصورة صحيحة.	٤٤	٢٠	٤٥,٤٥	٤٧	٦	١٢,٧٧	٣٢,٦٨

ويتضح من الجدول السابق أن أشكال التداخل تسود في بعض مظاهرها، وتتنحى في بعضها الآخر، وقد اعتبر الباحث أن المظاهر المتنحية هي التي لم تتجاوز نسبة شيوعها (٢٥٪)، وقد بلغت عدد المظاهر المتنحية (١٨) مظهرا من مظاهر التداخل اللغوي، إلا أنه كان هناك بعض الأشكال أقل شيوعا؛ حيث قلت نسبة شيوعها عن (١٠٪)، وهي:

- عدم التمييز بين التاءين: المفتوحة، والمربوطة.
- كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب.
- الخلط بين أزمنة الفعل المختلفة: الماضي، والمضارع، والأمر.
- عدم التمييز بين أسماء الإشارة: تذكيرا، وتأنيثا.

> صياغة جمع المذكر السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع.
> صياغة جمع المؤنث السالم من كلمات لا تجمع هذا الجمع.
> اضطراب ضبط المثنى رفعاً ونصباً وجراً.
> اضطراب ضبط جمع المذكر السالم رفعاً ونصباً وجراً.

ويعزو الباحث تلاشي أشكال التداخل هذه إلى الأسباب التالية:

> أن الأخطاء التي دلت على هذه الأشكال، ربما هي أخطاء مرحلية، تحدث بصورة طبعية، وتتلاشى بمجرد مرور الطلاب ببعض الخبرات اللغوية التي تنمي لديهم بعض المهارات التي تزيل هذه الأخطاء.
> التدريب الجيد للطلاب على بعض المهارات اللغوية التي ساعدت على تلاشي هذه الأشكال.
> سهولة القاعدة أو المهارة المتعلمة التي تساعد على تلاشي تلك الأشكال.
> تعوُّد الطلاب على التفكير باللغة الهدف؛ جعلهم لا يقعون في مثل هذه الأشكال البسيطة من التداخل.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أوصت به دراسة (محمد الحوري، ٢٠١٤م، ص ٦٣١)، ودراسة (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص٢٢٣-٢٢٤)، ودراسة (Wad addullah Y. Mohammed، Abdulbasit S. Yousif، ٢٠١٣، p ٨٠٧:٨٠٩)، من: ضرورة الاهتمام بالأنشطة والتدريبات التي تقدم للطلاب، وعقد دورات تدريبية للمعلمين، وعدم استخدام لغة وسيطة في أثناء تدريس اللغة الثانية؛ حتى يمكن تخليص الطلاب من التفكير بلغتهم الأم.

(٤) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو: (ما التصور المقترح القائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين؟)

قام الباحث بوضع تصور لبرنامج مقترح يراعي: أشكال التداخل اللغوي السائدة التي يعاني منها الطلاب الأوربيون، وطبيعة لغات الأم لهؤلاء الطلاب، والمهارات والحاجات اللغوية التي يحتاجون إليها، ويمكن تناول هذا التصور المقترح بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولا- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها «ضرورة مراعاة البرامج التعليمية لأشكال التداخل اللغوي التي تنتج عن اختلاف طبيعة لغة الأم للمتعلمين عن اللغة الهدف- اللغة العربية في التصور الحالي-؛ حيث تُبنى مدخلات هذا التصور المقترح، سواء أكانت: مدخلات لغوية، أم مدخلات مهارية، أم مدخلات ثقافية؛ بما يساعد متعلم اللغة العربية من الطلاب الأوربيين على تخطي أشكال التداخل هذه، واكتساب المهارات التي تساعد على استبعاد أثر النقل من لغة الأم: «الإنجليزية- الفرنسية- الألمانية- الإيطالية» إلى اللغة الهدف- اللغة العربية-».

ثالثا- أهداف التصور المقترح:

(أ) الأهداف العامة:

أن يكون الطالب الأوربي بعد إنهاء المستوى المتوسط٣ قادرا على:

١. أن يكتب بأسلوب واضح ومفهوم.
٢. أن يفكر باللغة العربية، ويتخلص من عادات التفكير بلغة الأم.
٣. أن يعتاد أنماط وتراكيب وأنظمة اللغة العربية.
٤. ألا يتأثر بعادات وأنظمة لغته الأم في أثناء تعلمه للعربية.
٥. أن يكتسب المفردات والتعبيرات اللغوية التي يحتاج إليها في المواقف الكتابية المختلفة.

٦. يوظف ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات في كتابته.

(ب) الأهداف الخاصة «الإجرائية»:

(١) أن يكون الطالب الأوربي قادرا على إصباغ أصوات اللغة الهدف «العربية» بالطبيعة الصوتية لها، دونما تأثر بلغة الأم.
(٢) ألا يتأثر الطالب الأوربي- في أثناء تعلمه للعربية- بغياب بعض الأشكال اللغوية في لغة الأم تلقيا وإنتاجا، سواء أكان ذلك على مستوى: الأصوات، أم المفردات، أم التراكيب، أم الدلالة.
(٣) ألا يتأثر الطالب الأوربي بطبيعة لغة الأم في الصياغة الصرفية للغة العربية.
(٤) ألا يتأثر الطالب الأوربي بنمط لغته الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير: تذكيرا، وتأنيثا.
(٥) ألا يعمم الطالب الأوربي بعض الظواهر في لغته الأم على اللغة العربية.
(٦) ألا يتأثر الطالب الأوربي بالنظام النحوي للغته الأم عند التعامل باللغة العربية.

رابعا- محتوى التصور المقترح:

يرى الباحث أنه ينبغي أن تراعي مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين أشكال التداخل اللغوي التي منها الطلاب حقيقة؛ حتى يشعر الطلاب بقيمة ما يتعلمونه، ويربطونه بواقعهم الحياتي؛ ومن ثَمَّ تُضمن هذه مجموعة من المهارات اللغوية التي تساعد الطلاب على تخطي أشكال التداخل هذه، وذلك من خلال: اكتساب وتعلم أنماط اللغة العربية، والتفكير بها، والتدرب على عدم النقل من لغة الأم إليها.

لكل ذلك فقد أكدت الدراسة على أهمية وضع محتوى تعليمي، يتوزع على الكتاب التعليمي ومصاحباته، وبناءً على الأهداف التي اقترحتها الدراسة فيما سبق، يمكن أن يكون المحتوى موزعاً بين التالي:

× الكتاب التعليمي للطالب.
× مصاحبات الكتاب، وتشمل:
× التسجيلات السمعية والبصرية المصاحبة.
× كتاب التدريبات.
× كتاب القراءة الإثرائي.
× مواد تعليمية رقمية يمكن حفظها في أجهزة الحاسب الآلي، والأجهزة الكفية والهواتف الذكية.

الكتاب التعليمي للطالب:

موضوعات المحتوى:

يشتمل المحتوى على موضوعات متنوعة، ومتماشية مع أهداف هذا البرنامج التعليمي، وتشبع للمتعلمين حاجاتهم المختلفة من تعلم اللغة العربية، وتتصف بالشمول والتوازن والتنوع، والقابلية للتدريس، وتُمرَّر من خلالها المهارات المراد إكسابها للطلاب، وينبغي أن تتوزع موضوعات المحتوى لتشمل ما يلي:

× موضوعات تواصلية: وتتمثل في نصوص تعلِّم التواصل باللغة، مثل: في المستشفى، في السوق، مع ضابط الجوازات، في سوق الجولات، مع شرطي المرور، في المطعم، في المطار، جولة في المدينة...إلخ.
× موضوعات من البيئة الأوربية: وهي موضوعات تعكس طبيعة المجتمع الأوربي، مثل: بعض العادات والتقاليد، أنظمة العمل والإقامة في أوربا، فصول السنة وأحوال الطقس، مدن ومناطق في دول الاتحاد الأوربي.
× موضوعات إنسانية: مثل: الحرية- حقوق الإنسان- الآداب العامة- مناسبات عالمية- المهرجانات والاحتفالات...إلخ.

تنظيم المحتوى:

× يتم تنظيم المحتوى في كتاب تعليمي، يتوزع على ست وحدات دراسية مقسمة ثلاث وحدات للمستوى المتوسط (أ)، وثلاث وحدات للمستوى المتوسط (ب)، وذلك وفقا للإطار الأوربي المشترك للغات، بحيث تشتمل كل وحدة على أربعة دروس، على أن تسبق كل وحدة بتقويم قبلي، يوضح مدى تمكن الطلاب من المهارات المتضمنة في الوحدة التعليمية، ثم تتبع كل وحدة بتقويم ختامي يقيس مدى تمكن الطلاب من مهارات هذه الوحدة.

× يشتمل كل درس على نصين، وتدريبات متنوعة تستهدف عناصر اللغة ومهاراتها، إضافة إلى الجوانب الثقافية المرتبطة بالنصوص.

× يتكون الدرس من: الأهداف اللغوية والثقافية، والنصين موضع الدراسة، والتدريبات.

مصاحبات الكتاب:

يصاحب الكتاب ما يلي:

× كتاب التدريبات: وهو يشتمل على تدريبات شاملة ومتنوعة يتعامل معها المتعلم خارج غرفة الدراسة، وتساعده على: اكتساب المهارات المستهدفة، والتغلب على أشكال التداخل اللغوي التي عادة ما يعاني منها الطلاب.

× كتاب قراءة إثرائي: وهو يشتمل على موضوعات متنوعة، ويتكون من مفردات وتراكيب تناسب مستوى المتعلمين، وتمكنهم من متابعة تنمية مهاراتهم اللغوية، وزيادة دخلهم اللغوي.

× معجم مصور لكل المفردات والتراكيب الواردة في الكتاب التعليمي، ومصاحباته.

× تسجيلات سمعية بصرية للنصوص القرائية وتدريبات فهم المسموع والتحدث.

× نسخة إلكترونية من الكتاب ومصاحباته: وهذه النسخة يمكن حفظها في أجهزة الحاسب الآلي، والأجهزة اللوحية، والهواتف الذكية.

× موقع إلكتروني داعم: وهذا الموقع توضع عليه المنتجات التعليمية السابقة بصورة تفاعلية وجذابة، تساعد المتعلم وتدعمه.

ويتضمّن هذا المحتوى ثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة يصعب فصلها في الموقف التعليمي التعلمي، وهي:

× محتوى تواصلي: ويتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب في المواقف التعليمية التي تقدم لهم من: أصوات، ومفردات، وجمل، وتعبيرات يكتسبها الطلاب ويتعلمونها من خلال تعرضهم المباشر للموقف التعليمي وإشراكهم فيه؛ مما يساعدهم على تحقيق التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة.

× محتوى لغوي: ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية ووظائف نحوية تساعد على ضبط شكل الاتصال اللغوي وصحته، وبما يتمشي مع ضوابط الكفاية اللغوية.

× محتوى ثقافي: ويتمثل فيما يُبَثُّ داخل الموقف الاتصالي التعليمي من: قيم، وعادات، وأنماط تفكير تبرز من خلال التواصل بين أطراف هذا الموقف، ويكتسب المتعلم من خلاله هذه الأنماط الثقافية.

ويقترح الباحث أن تتكون وَحَدات هذا التصور المقترح مما يلي:

جدول رقم (٤): وَحَدات ودروس التصور المقترح

خامسا- الأساليب التدريسية.

تتمثل أهم الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها في تدريس هذا التصور المقترح فيما يلي:

× الطريقة السمعية الشفوية.
× طريقة القراءة.
× الطريقة التواصلية.
× التعلم بالخطأ.
× الطريقة العلاجية التواصلية.
× التعلم النشط.
× التعلم التعاوني.
× الاستقصاء.
× التدريس التبادلي.
× الطريقة الانتقائية.

سادسا- الأنشطة.

يقترح الباحث أن تقسم الأنشطة إلى نوعين، هما:

١- الأنشطة الصفية: وهي تتم داخل غرفة الصف، وفيها يحرص المعلم على أن يتيح للمتعلمين أكبر قدر من الفاعلية، وأن ييسر لهم ممارسة اللغة العربية في أثناء الدرس؛ وذلك بهدف اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية التي تمكنهم من تخطي أشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها الطلاب.

ومن الأنشطة التي يقترحها الباحث: الألعاب اللغوية، تمثيل مواقف اتصالية واقعية، تحويل النصوص التعليمية إلى تمثيليات وحوارات، تحويل التدريبات إلى مسابقات تنافسية بين المتعلمين- استقصاء الأخطاء وتصحيحها.

٢- الأنشطة غير الصفية: وهي التي تكون خارج غرفة الصف، وتغلب عليها الجوانب الاجتماعية والثقافية والأدبية والرياضية، وتأخذ أشكالاً متعددة، مثل: الرحلات، والزيارات، والألعاب الرياضية، والمسابقات الثقافية والأدبية، الاحتفالات الاجتماعية والدينية والوطنية، ويتم في هذه الفعاليات ممارسة أنشطة لغوية متنوعة، مثل: الحوارات، وجلسات النقاش، والألعاب اللغوية، والإلقاء الأدبي، والمناظرات.

سابعا- الوسائل.

تمثلت أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما يلي:

× مقاطع تمثيلية (فيديو).
× مواد أصلية ومجسمات.
× شرائط مسجَّلة.
× أقراص مدمجة «CD».
× الشبكة العنكبوتية.
× استخدام مختبر اللغة.
× استخدام اللوحات، والملصقات، والصور والأشكال.
× البطاقات التعليمية.
× صور ولوحات.
× مواقع إلكترونية.

× الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية.

ثامنا- أساليب التقويم.

يلعب التقويم دورا بارزا في البرامج التعليمية، وخصوصا البرامج التي تهتم بعلاج مشاكل أو صعوبات معينة لدى الطلاب، والتصور الحالي يهتم بمساعدة الطلاب الأوربيين على تخطي أشكال التداخل اللغوي التي تنشأ عن النقل من لغة الأم إلى اللغة الهدف؛ ولهذا فإن الباحث يقترح المحددات التالية للتقويم في هذا التصور المقترح:

> أن يرتبط التقويم بأشكال التداخل التي حددتها الدراسة الحالية؛ بحيث يقيس مدى التخلص منها وقدرة الطلاب على تخطيها.
> أن يرتبط التقويم بأهداف البرنامج التعليمي، فيؤدي إلى قياس مدى تحقق الأهداف.
> أن يرتبط التقويم بالمحتوى اللغوي والتواصلي والثقافي، ويعبر عنه، ويعمل على تنميته وقياسه.
> أن يتصف التقويم بالشمول؛ بحيث يقيس أنواع التداخل المختلفة التي يعاني منها الطلاب، ويحدد السائد منها والمتنحي، بحيث تبنى التدريبات والأنشطة اللغوية في ضوء ما أسفر عنه التقويم.
> مراعاة كثرة التدريبات والاختبارات، وأن تتوزع ما بين الكتاب التعليمي، وكتاب التدريبات، وكتاب القراءة، والتسجيلات المصاحبة للكتاب التعليمي.
> أن تتصف التدريبات والاختبارات بالمرونة، بحيث يستطيع المتعلمون أداءها في أوقات وأماكن مختلفة، كل متعلم بحسب ظروفه العملية والاجتماعية.
> ألا يقتصر التقويم على الاختبارات التقليدية، وإنما يتسع ليشمل التقويم الأصيل بأنواعه، مثل: ملفات الإنجاز «البورتفليو»- ملفات الإنجاز الإلكترونية E Portfolio- العروض التقديمية- المقابلات الشخصية- اختبارات المواقف- اختبارات الأداء- الملاحظات- العمل بالمشروع...إلخ.
> أن يتسم التقويم بالتنوع؛ بحيث يستخدم:
× التقويم القبلي: لأغراض التصنيف، والوقوف على قدرات الطلاب واستعداداتهم، وتحديد أشكال التداخل اللغوي التي يعانون منها.
× التقويم البنائي: لمتابعة مدى تخلص الطلاب من أشكال التداخل اللغوي، والوقوف على مدى تقدمهم في التعلم، وإتقانه، وإثرائه، وعلاج المشكلات التعليمية التعلمية التي توجه المتعلمين.
× التقويم الختامي: لاتخاذ القرارات حول نقل المتعلمين إلى مستويات أعلى، والوقوف على مدى تخلص الطلاب من أشكال التداخل اللغوي.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية.

توصيات البحث: توصي الدراسة الحالية بما يلي:

> ضرورة مراعاة برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوربيين لأشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها هؤلاء الطلاب؛ حيث تُصمَّم البرامج التعليمية في ضوئها.
> تركيز الأنشطة والتدريبات على أشكال التداخل السائدة التي حددتها الدراسة الحالية؛ لأنها تحتاج لمزيد من الجهد والتركيز لتخليص الطلاب منها.

- عدم الانزعاج والقلق من وجود أشكال تداخل متنحية من الأشكال التي حددتها الدراسة الحالية؛ لأنها مع التدريب وممارسة الطالب للغة؛ فإنه سَرعان ما يتخلص من هذه الأشكال المتنحية.
- الاهتمام أولا عند تصميم المناهج التعليمية أو الدورات التدريبية للناطقين بغير العربية بأشكال التداخل اللغوي السائدة التي حددتها الدراسة الحالية، ثم الانتقال إلى أشكال التداخل المتنحية؛ حيث تعطي المناشط والتدريبات والمهام اللغوية التركيز والاهتمام الأكبر لأشكال التداخل السائدة دون الانشغال بصورة مفرطة بأشكال التداخل المتنحية التي لا تحتاج لجهد وتركيز كبير مثل السائدة.
- ضرورة استفادة المعلمين في إستراتيجياتهم وطرائقهم التدريسية من أشكال التداخل اللغوي التي حددتها الدراسة الحالية؛ حيث يختارون الطرائق التي تساعدهم على إزالة أشكال التداخل هذه.
- تصميم تدريبات وأنشطة لغوية: صفية، أو غير صفية، تساعد الطلاب على اكتساب عادات اللغة الهدف، وتعودهم على عدم التفكير بلغتهم الأم والنقل منها إلى اللغة الهدف.
- التدرج من العام للخاص عند تصميم مناهج اللغة العربية للطلاب الأوربيين، بحيث تبدأ هذه البرامج بالتركيز على أشكال التداخل اللغوي الأكثر سيادة، ثم الأقل سيادة؛ وصولا إلى المتنحية منها.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للطلاب الأوربيين على: تصميم المقررات والمواد التعليمية، وإعداد الاختبارات اللغوية، وإستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، بحيث تتسق ومعايير الإطار الأوربي المشترك للغات.
- تقويم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، وللطلاب الأوربيين بصفة خاصة في ضوء أشكال التداخل اللغوي التي حددتها الدراسة الحالية.
- عدم التركيز على الأشكال التقليدية للتقويم، بل ضرورة التكامل بينها وبين أشكال التقويم الأصيل، مثل: ملفات الإنجاز الإلكتروني- العروض التقديمية- المشاريع- المقابلات- الملاحظة...إلخ.
- ضرورة ارتباط أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها الطلاب.
- عدم اقتصار الدرس اللغوي على الأمثلة التقليدية، بل ينبغي الإكثار من التدريبات التي تساعد على: تكوين العادات اللغوية الصحيحة للغة العربية، و إزالة أشكال التداخل اللغوي الناتجة عن النقل من لغة الأم إلى اللغة الهدف.

مقترحات البحث: يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

× تقويم مهارات التواصل الشفهي للطلاب الأوربيين في ضوء أشكال التداخل اللغوي التي يعانون منها.
× إعداد اختبار تشخيصي في ضوء أشكال التداخل اللغوي التي يعاني منها الطلاب الأوربيون.
× اللغة المرحلية وعلاقتها بسيادة أو تنحي أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
× فعالية برنامج إثرائي في الأنشطة: الصفية، أو غير الصفية في ضوء أشكال التداخل اللغوي.
× تحديد أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الأوربيين في المهارات اللغوية: الاستماع- التحدث- القراءة-

الكتابة.

× تحديد أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الأوربيين في عناصر اللغة: الأصوات والحروف- المفردات-

أولا- المستوى المتوسط (٢أ)	ثانيا- المستوى المتوسط (٢ب)
الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية:	**الوحدة الأولى- وتتكون من الدروس التالية:**
(١) ألعاب وهوايات.	(١) الإعلام العربي.
(٢) برنامج سائح.	(٢) قصص عربية.
(٣) قراءة صحيفة عربية.	(٣) حقوق الجار.
(٤) المواقع العربية "الإنترنت".	(٤) آداب الطريق.
الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية:	**الوحدة الثانية- وتتكون من الدروس التالية:**
(١) حكم وأمثال.	(١) ملابس عربية.
(٢) في المصرف.	(٢) المطبخ العربي.
(٣) نوادر عربية.	(٣) السياحة في أوربا.
(٤) في أحضان الطبيعة الأوربية.	(٤) مدن عربية شهيرة.
الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية:	**الوحدة الثالثة- وتتكون من الدروس التالية:**
(١) رسائل إلكترونية.	(١) اللغة والحياة.
(٢) مبدعون من العرب.	(٢) مناسبات رياضية.
(٣) خريطة أوربا.	(٣) احتفالات عالمية.
(٤) الهواتف الذكية.	(٤) مواقع التواصل الاجتماعي.

التراكيب النحوية والصرفية- الدلالة.

× برامج الغمس اللغوي للطلاب وأثرها في تخليص الطلاب من عادات التفكير بلغتهم الأم.

× وضع برنامج متكامل لتدريب المعلمين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أحدث الطرائق و الأساليب التدريسية الحديثة.

× تقويم أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء قدرتهم على تخليص الطلاب من عادات التفكير بلغتهم الأم.

× إعداد برنامج مقترح لتأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على كيفية تحديد أشكال التداخل اللغوي عند

الطلاب وعلاجها.

× برامج الانغماس اللغوي وأثرها في زيادة الدخل اللغوي لدى الطلاب.

المراجـــع

أولا- المراجع العربية:

١. ابن خلدون(١٩٩٣)، المقدمة ، بيروت ، دار الكتب العلمية.

٢. أحمد سليمان ياقوت (١٩٩٢م)، في علم اللغة التقابلي « دراسة تطبيقية «، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ١٨ : ٣٣.

٣. البدراوي زهران (٢٠٠٨)، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي(تحليل الأخطاء)،دار الآفاق العربية .

٤. رشدي طعيمة (٢٠٠٤م)، المهارات اللغوية : مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥. عبد العزيز العصيلي (٢٠١٠)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطبوعات جامعة الإمام.

٦. محمد الحوري (٢٠١٤م)، اكتساب المطابقة في تعلم الناطقين بالروسية والصينية للعربية لغة ثانية- نتائج وتطبيقات، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

٧. محمد علي الخولي (١٩٨٩م)، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، مجلد١، العدد «١-٢»، ١٩٨٩م.

٨. محمود الناقة، رشدي طعيمة (٢٠٠٣م)، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

٩. ميجل سجوان ، ووليام مكاي(١٩٩٤)التعليم وثنائية اللغة: ترجمة إبراهيم بن محمد القعيدومحمد عاطف مجاهد محمد ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٠. نجاة عبدالرحمن اليازجي (٢٠٠٦م)، الجمع بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، مؤتمر التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي، كلية دار العلوم جامعة القاهرة.

١١. هداية إبراهيم (٢٠٠٨م)، برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراة « غير منشورة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٢. ..... (٢٠١٤م)، تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مجلة اللسانيات التطبيقية، العدد الأول.

١٣. هداية إبراهيم، خلف الديب عثمان (٢٠١٣م)، أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٢، الجزء الأول.

١٤. وليد العناتي (٢٠٠٣م)، دراسات تقابلية بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في المستوى الصوتي، في: اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع، عَمّان، الأردن، ص ص ١٢٨ : ١٧٧.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

١٥. Berthold، M.، Mangubhai، F.، & Batorowicz، K.، Bilingualism & Multiculturalism: Study Book. Distance Education Centre، University of Southern Queensland: Toowoomba، QLD، ١٩٩٧.

١٦. Bojana، Petric : Contrastive Rhetoric in The Writing Classroom " A Case Study"، www.elsevier.com/ Locate/esp، ٢٠٠٤.

١٧. Gass، S. & Selinker، L (١٩٨٣). Language Transfer in Language Learning. Rowley، Mass: Newbury House.

١٨. Holesty Oher : Content Anglysis for The Social and Humanities. New York، Addison ، Wesley ، ١٩٦٩ .

١٩. Irit، Kupferberg : The Cognitive Turn of Contrastive Analysis، Levinsky College of Education، English Language Awareness Journal، Vol ٨، No (٣ ، ٤). Department، Israel، ١٩٩٩، www.MultiLingual-Matters.com

٢٠. Mohammad، Algazo and Manal، Alghazo : Transfer of Reading and Writing Skills from First Language to Second Language، in : The Egyptian Association Reading and Knowledge Journal، No (٣٢)، ٢٠٠٤.

٢١. Mona Wahsh and Others، The Phonology of English and Arabic Sign Languages: A Contrastive Study، Journal of Scientific Research in Arts، Vol ١٢، ٢٠١١.

٢٢. Soliman Ismail، Arabic and English Persuasive Writing of Arabs From A Cotrastive Rhetoric Perspective، PHD، Indiana University of Pennsylvania، ٢٠١٠.

٢٣. Wad addullah Y. Mohammed، Abdulbasit S. Yousif، The Effect of the Use versus Non-Use of the Native Language on Pupils Comprehension and Conversation، College of Basic Education Researchers Journal Vol (١٢) No، (٣)، (٢٠١٣).

٢٤. Berthold، M.، Mangubhai، F.، & Batorowicz، K (١٩٩٧). Bilingualism & Multiculturalism: Study Book. Distance Education Centre، University of Southern Queensland: Toowoomba، QLD.

ثالثا- المواقع الإلكترونية:

٢٥. http://ar.wikipedia.org/wiki.

٢٦. http://www.cerhso.com

٢٧. http://www.voiceofarabic.net.

(١ https://docs.google.com/forms/d/e٨H-XONVKZeetXV٢DlfTglFaZT٢KXXglv٠/١MmekfIoo___/edit#

٢) انظر الملحق الأول: استبانة أشكال التداخل اللغوي في كتابات متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأوربيين.

٣) اختار الباحث في هذا التصور للمستوى المتوسط؛ لأن أشكال التداخل السائدة في هذا البحث هي التي تستمر من المستوى المتوسط إلى المستوى المتقدم، فإذا ما تدرب الطلاب على تخطيها؛ فإن الطلاب يصلون إلى المستوى المتقدم وقد تخلصوا من معظم أشكال التداخل هذه.