الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

المرجع: .....

نظرية التحليل التقابلي في تعليم حروف اللُّغة العربيَّة لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي

دراسة وصفية تحليلية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:

- شهيناز رمضاني
- أمال بوقريقة

إشراف الدكتور:

سمير معزوزن

السنة الجامعية 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الشكر الأول لله عز وجل الذي ألهمنا الصبر والثبات ومدنا بالقوة والعزيمة لمواصلة مشوارنا الدراسي.

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف الدكتور "سمير معزوزن" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه وآرائه السديدة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث، كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لما سيقدمونه من توجيهات وتوصيات، كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى معلمي ومدراء الابتدائيتين "المجاهد عاشور" و"الإخوة نويوة" لما قدموه لنا من عون في إنجاز هذا البحث.

"عسى الله أن يوفقنا لما فيه من الخير والصلاح"

مقدمـة

الحمد لله حمدا كثيرا دائما ، حمدا يصعد إليه أوله ولا ينفد آخره ،ربا يفيض على من دونه علما وقدرة ،وصلى الله وسلم على خير خلق الله في البشرية أجمعين محمد الأنبياء والمرسلين وعلى آ له الطيبين الطاهرين ، وبعد:

منذ القديم -كانت ولا تزال- اللغة هي الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الأمم والمجتمعات؛ فهي وسيلة التعبير والتواصل بين الأفراد. ومن هذا المنطلق توجه اهتمام أهل الاختصاص إلى دراسة اللغة من جميع جوانبها.

تعد اللغة العربية من بين اللغات التي تتميز بخصائص لغوية عديدة؛ فهي تحتل مكانة خاصة بين لغات العالم كونها لغة القرآن الكريم ومعلمًا من معالم الأمة وإحدى مقومات بناء الإنسان نظراً لما تزخر به من ثروة غنية من ناحية معجمها ومفرداتها وتراكيبها ومستوياتها الصوتية، الصرفية، الدلالية...).

تَجدُر الإشارة –ههنا- أنه مع مرور الزمن تداخلت اللُّغة العربية بمختلف الحضارات مما أدى إلى احتكاك اللُّغات ببعضها البعض؛ وهو الأمر الذي نتج عنه بروز ظاهرة التَّعدد اللُّغوي التي تُعاني منها دول العالم عامة والجزائر خاصة ؛ إذ نجده كغيره من المجتمعات يعيش ظاهرة التَّعدد اللُّغوي التي تُؤثر على الوضع الثقافي للفرد.

إذ تحظى برقعةٍ جغرافيةٍ شاسعةٍ ذات موقع استراتيجي مهم، فأصبحت قبلةَ العديد من الحضارات من خلال ظهور التَّعدد اللُّغوي، ووجود لهجات ولغات تتطور مع الزمن فتشكل تنوعات لغوية. فالجزائر عينة لجماعة لغوية تَقطن في بيئات مختلفة باختلاف الأعراف، لذلك فإن اللَّهجات فيها تتنوع فنجد من يتكلم باللُّغة العربية والعامية (الدارجة) بتنوع لهجاتها، وهذا ناتج عن الظروف التي عاشتها من استعماراتٍ وحضاراتٍ مرت بها عبر التاريخ.

مِمَا يَجدر التنويه به، أن المتجلي في واقع تعليم اللُّغة العربية هو وجود ظاهرة التَّعدد اللُّغوي في العمليةِ التعلميةِ التعليميةِ ؛ إذ يمكننا دراستها ومعالجتها بتوظيف نظرية من نظريات تعليم اللُّغات التي ساهمت في الكشف عن الأخطاء وتحليلها وإيجاد حلول للصُّعوبات التي تهدد كيانها ألا وهي نظرية التَّحليل التقابلي التي تُعرَّف على أنها أحد مناهج تعليم اللُّغة، وعليه فإن موضع البحث فيها هو المقابلة بين لغتين اثنتين أو أكثر أو بين لغة ولهجة؛ أي المقابلة بين لغتين ليستا من نوع واحد كمقابلة اللغة العربية بالعامية، لذا فهي الطريقة المثلى والملائمة من أجل التعليم خلال توظيفها في تحليل الأخطاء عند المتعلمين المبتدئين، وذلك نظرا لأهميتها في حل المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم اللُّغة.

لكن من هذا المنطلق بات من الضروري –اليوم- إعداد استراتيجيات وخطط لتعليم اللُّغة العربية والبحث عن أرقى وأحدث التِّقنيات لتلقينها وتعليمها حتى تحصل على المكانة التي تستحقها بين اللُّغات، وأمر كهذا لا يتحقق إلا من

خلال تَظافر الجهود لتيسير تعليم اللُّغة العربية خاصة للْمبتدئين في تعلمها، وهذا ما دفع إلى التفكير في توظيف نظرية التَّحليل التقابلي.

جدير بالذِّكر أنَّنا نُلاحظ اليوم انتشار ظاهرة الأخطاء اللُّغوية بأنواعها (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية...) التي تُعد من القضايا اللُّغوية المطروحة في العملية التعليمية- التعلمية (الابتدائية)؛ لأن هذا الوضع يُهدد تكوين الأجيال القادمين. وهذا الأمر وَلَّدَ لدينا الرغبة في البحث عن أهمية "توظيف نظرية التَّحليل التقابلي في تعليم حروف اللُّغة العربية لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي -دراسة وصفية تحليلية- وذلك بغية تقديم دراسة ولو بسيطة حول هذه الأخطاء.

وكان سبب اختيارنا للسَّنة الأولى كونها تعد الركيزة الأساس لمعرفة الأخطاء عند التَّلاميذ، وعليه كانت الإشكالية المطروحة في موضوعنا: "ما مدى أهمية توظيف نظرية التَّحليل التقابلي في تعليم حروف اللُّغة العربية عند تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي".

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات هي:

- ما هي أكثر الأخطاء اللُّغوية شيوعا عند التلاميذ؟
- ما الأسباب التي أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء؟
- ما هي الحلول المقترحة لمعالجتها؟

من الأسْباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع نجد أننا نميل لمثل هذه الدراسات المتعلقة بالتعليم؛ فهي أكثر تشويقا للكَّشف عن الأخطاء اللُّغوية في المدارس الابتدائية من خلال البحث والدراسة الميدانية، كما أننا لا حظنا تعوُّد التلاميذ على استخدام العامية هو السبب الرئيس في وقوعهم في تلك الأخطاء، وتدني مسْتوى التلاميذ في اللُّغة العربية؛ لأنها تعتبر المرحلة التي تَظهر فيها الأخطاء لدى التلاميذ باعتبار أن تعليم اللُّغات يعتبر إجراءً علميًا وممارسةً بيداغوجيةً، ومن أبرز مجالات اللِّسانيات التَّطبيقية كونها ترتكز على اكتساب المعلم المهارات اللُّغوية لتصبح أداة ووسيلةً مهمةً، وهي أيضا من القضايا التي نالت اهتمامًا بارزًا في هذا المجال؛ فهذا العلم يهتم بكل ما هو علمي تعلُّمي ويراعي طرائق العملية التعليمية- التعلمية، والضعف الذي يعاني منه متعلم المرحلة الابتدائية.

أما فيما يخص الهدف من هذه الدراسة فهو التَّعرف على مسْتوى تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي ورصد الأخطاء اللُّغوية الشَّائعة لديهم، ومعرفة مدى استيعابهم لها، وإبراز أهمْ الأسْباب المؤدية للوقوع في أغلب الأخطاء وكيفية علاجها، وكذلك مدى تحكم التَّلاميذ في استعمالهم للُّغة العربية الفصحى ومحاولة إيجاد حلول ومقترحات مناسبة للصُّعوبات المطروحة.

ومن أجل بلوغ تلك الأهداف اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي وقد تمثل هذا المنهج في توضيح أخطاء التَّلاميذ الصَّوتية والتَّركيبية ووصفها والكَّشف عنها كونه المنهج المناسب لطبيعة الدِّراسة لأنَّنا دائما في مثل هذه المواضيع نحاول وصف الظَّاهرة أولا ثم نلجأ إلى تحليل النَّتائج المتوصل إليها لمعرفة الأسباب وبالتالي هذا يساعدنا على تقديم الحلول والاقتراحات المناسبة من أجل حل مشكلة البحث، ومن هذا المنهج اتبعنا خطة بحث شاملة لكل عناصر الموضوع وهي مقسمة على النحو التالي:

مقدمة متبوعة بفصلين فصل متعلق بنظريات تعليم اللُّغات ونظرية التَّحليل التقابلي ومقسم إلى مبحثين أحدهما متعلق بنظريات تعليم اللُّغات المتمثلة في نظرية التَّطابق والتَّباين، ونظرية تحليل الأخطاء واللُّغة الانتقالية...، ثم انتقلنا إلى مبحث آخر وتحدثنا فيه عن نظرية التَّحليل التقابلي تعريفه ونشأته، إضافة إلى أهدافه وأهميته ومستوياته، أما الفصل الثاني المتمثل في الجانب التطبيقي للدِّراسة فقد قسم إلى ستة مطالب ذكرنا في المطلب الأول منهجية البحث ثم انتقلنا إلى المطلب الثاني والثالث الذي تحدثنا فيهما عن العينة والمواصفات وعن وصف كتاب اللُّغة العربية لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي وتحليله، ثم بعدها انتقلنا إلى الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر المطلب الرابع، ثم أضفنا مطلبين آخرين تحدثنا في الأول عن التَّحليل التقابلي للأخطاء التي لاحظناها من قبل التلاميذ أثناءَ العمل الميداني، والثاني خصصناه لمقابلة قُمنا بها مع أساتذة التعليم الابتدائي بطرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع المذكرة.

وأخيرا الخاتمة التي رصدنا فيها جملة من التَّوصيات والتَّوجيهات وأهم النَّتائج المتوصل إليها من خلال دراسة الموضوع.

وللإِثْرَاءِ في هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التي ساعدتنا في إنجاز هذه الدراسة، ونذكر منها:

- نايف حزما وعلي حجاج: اللُّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها.
- أحمد علي همام: تحليل الأخطاء في تعليم اللُّغات الأجنبية.
- عبده الراجحي: علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم العربية.
- أحمد مصطفى أبو الخير: علم اللُّغة التقابلي.

ومن الصُّعوبات التي واجهتنا أثناءَ إنجاز هذه المذكرة نذكر وجود صعوبة الولوج إلى المدارس الابتدائية وعدم السماح لنا بالدخول من قبل المراقبين ومشكلة الحصول على تصريح الدخول، مشكلة الحصول على المصادر والمراجع...، لكن بفضل الله تجاوزنا هذه الصُّعوبات والمشكلات.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من أمدنا بيد العون من قريب أو من بعيد، وبالأخص الدكتور المشرف "سمير معزوزن"

ونسأل الله التوفيق والسداد فإن أصبنا فمن الله، عليه توكلنا وإليه أنبنا، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان.

الفصل الأول

المبحث الأول: نظريات تعليم اللُّغات: (نظرية التَّطابق، نظرية التَّباين، الجهاز الضَّابط، نظرية اللُّغة الانتقالية، نظرية تحليل الأخطاء):

تجدر الإشارة –ههنا- أن نظريات تعليم اللُّغات أو التَّعلم هي محاولات جادة قام بها أهل الاختصاص لدراسة ظاهرة التَّعلم التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا، إذْ قام العلماء بتنظيم ما توصلوا إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتنبؤ بها، ونظرا لاتساع موضوع التَّعلم وتشعبه، فقد ظهرت منذ بداية القرن الحالي نظرياتٌ عديدةٌ في هذا المجال يبحث كل منها في جانب أو أكثر من جوانب التعلم.[1] أهمها:

أولا: نظرية التَّطابق idendity hypothesis:

ترى هذه النظرية أن اكتساب اللُّغة الأم وتعلم اللُّغة الثانية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك تأثير للُّغة الأم على تعلم اللُّغة الأجنبية، وعلى الرغم من أنَّ هذه النظرية لم تأخذ محمل الجد نظرا لأنها تتجاهل الكثير من العوامل...، فإن أهمية هذه النظرية تكمن في أنَّها تُركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللُّغة الأم واللُّغة الأجنبية.[2]

تقوم هذه النظرية (التطابق) على عدة مبادئ أهمها:

- التَّطابق بين اكتساب اللُّغة الأم وتعلم اللُّغة الثانية.
- لا تأثير للُّغة الأم في تعلم اللُّغة الثانية.[3]

ثانيا: نظرية التَّباين contrastive hyoothesis:

ظهرت هذه النظرية على يد "lado robert" في الخمسينات وعلماء اللُّغة ينشطون في تحليل اللُّغات المختلفة ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما.[4]

تقول هذه النظرية أن تعلم اللُّغة الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط اللُّغوية الخاصة باللُّغة الأولى التي تم تعلمها (أي اللُّغة الأصلية)، فالتَّراكيب والصِّيغ اللُّغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللُّغة الأم يتم تمثلها وتعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية: **"النَّقل الايجابي trensfer positive"** أما الصِّيغ والتَّراكيب المختلفة فإنَّها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللُّغة الثانية وتسبب حدوث الأخطاء اللُّغوية نتيجة **"النَّقل**

1 نايف حزما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص52.
2 المرجع نفسه، ص76، 77.
3 بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللّغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، ص15.
4 نايف خرما، علي حجاج، اللُّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77.

السلبيtransfer negative" أو **"التَّداخل بين اللُّغتين interfernce"**؛ أي أنَّ هذه النظرية تقوم على المقابلة بين اللُّغتين للتنبؤ بالصعوبات، ثم وضع منهاج تعليمي في ضوء ذلك التنبؤ.[1]

ثالثا: نظرية الجهاز الضَّابط momitor theor:

أَتى بها ستيفن كراشن "krashen stethen" تهتم بصفة رئيسية بالعلاقة بين التَّعلم " التلقائي learning spontaneous" و"التَّعلم الموجه learning guided" وبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعلم اللُّغة الثانية:

- **الأولى: اكتساب اللُّغة لا شعوريا:** يقوم اكتسابها على استخدام اللُّغة لا شعوريا في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللُّغة لأغراض حياتية (طبيعية) نحو: قيام شخص ما باكتساب اللُّغة الثانية في البلد الذي يتكلم أهله تلك اللُّغة وبين أهلهم.
- **الثانية: تعلم اللُّغة إراديا:** وهو التمكن من القواعد اللُّغوية للُّغة الثانية دون اهتمام بالتواصل اللغوي المباشر بل يكون هذا التَّعلم وسيلة لذلك فيما بعد نحو: تعلم اللُّغة الأجنبية بإشراف المدرس.[2]

رابعا: نظرية اللُّغة الانتقالية (المرحلية) theory interlanguage:

هي مرحلة تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللُّغة الأجنبية، ولذلك فإنَّ وظيفة كل كلمة وكل جملة بل كل تركيب لغوي في هذه المرحلة المرحلية ليس بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللُّغة الأجنبية، بل أنَّ لها مآرب أخرى عند المتعلم ذاته، وعملية تعلم اللُّغة الأجنبية في هذه الحالة ينظر إليها على أنَّها: "سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تُقرب المعلم من اللُّغة المسْتهدفة، كما أنَّ الانتقال هو عمليةٌ مطردةٌ".[3]

تؤكد هذه النظرية على أنَّ لكل طالب من طلبة اللُّغة الأجنبية لغة خاصة بهم تسبق الوصول إلى التمكن الكامل من اللُّغة الأجنبية، وتسمى اللُّغة الانتقالية أو المرحلية لذلك فوظيفة كل كلمة وكل تركيب لغوي فيها ليست الوظيفة نفسها في اللُّغة الأجنبية بل أنَّ لها مقاصد أخرى عند الطالب تتعلق بهدفه من تعلم اللُّغة الأجنبية سواء كانت اللغة بالنسبة إليه أداة تواصلية في الحياة أم لغرض التدريب على اللُّغة من أجل الوصول إلى المزيد من التعلم، وأنَّ عملية تعلم اللُّغة الأجنبية ينظر إليها على أنَّها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تقرب الطالب من اللُّغة الهدف.[4]

---

1 بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللُّغة العربية (النظرية والتطبيق)، ص15.
2 نايف خرما، علي حجاج، اللُّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص78.
3 المرجع نفسه، ص79.
4 سمير معزوزن، التَّداخل اللُّغوي بين الفرنسية والعربية في السَّنة الثانية من التعليم الابتدائي الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة بوزريعة2، الجزائر، 2010، ص40 41.

خامسا: نظرية تحليل الأخطاء analysis error:

مصطلح يستعمله علم اللُّغة التطبيقي في تعليم اللُّغة، وهو الخطوة الثانية للتَّحليل التقابلي، ولكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنَّهما يدرسان اللُّغة، أمَّا تحليل الأخطاء فيدرس لغة المتعلم نفسه ليس لغته الأولى وإنَّما لغته التي ينتجها وهو يتعلم.

وظهر مدخل تحليل الأخطاء في البداية كاتجاه مضاد للنظرة المبنية على التقابل اللُّغوي أو (التَّحليل التقابلي).[1]

ولتحليل الأخطاء أهمية كبيرة في برامج تعليم اللُّغات الثانية ومن أبرز مجالات الإفادة منها: هي أنَّ دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليمية؛ إذ يمكن تعليم المواد التعليمية للناطقين بكل لغة في ضوئها تحدد الأخطاء الخاصة بهم.

تفتح نظرية تحليل الأخطاء الباب لدراسات يتم من خلالها الكَّشف عن أسباب ضعف المتعلمين في برامج تعليم اللُّغة الثانية واقتراح أساليب العلاج المناسبة.[2]

يرى دعاة نظرية تحليل الأخطاء أنَّه عن طريق تحليل الأخطاء تستطيع التَّعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها.

المبحث الثاني: نظرية التَّحليل التقابلي.

أولا: مفهوم التَّحليل التقابلي:

أ) لغة:

جاء في معجم اللُّغة العربية المعاصرة على أنَّه: "تحليل ظاهرة لغوية معينة في لغتين مختلفتين"[3]؛ أي أنَّه في تحليل ظاهرة في لغتين يتم من خلال الرجوع إلى أصل واحد من أجل أهداف محددة ويتم عن طريق استخدام خصائص لغة معينة في لغة أخرى؛ ونجد أيضا قول ابن فارس (ت395ه) في معجمه مقاييس اللُّغة "القاف والباء واللام أصل واحد صحيح تدل كلمة كلها على مواجهة الشيء بالشيء."[4]؛ إذن فكلمة قَبَلَ تعنِي مقابلة أو مواجهة لشيء مكان آخر، ولكن لا تستخدم بمعزل عن الجملة التي تحتوي عليها، بل يجب استخدامها في سياق الجملة نفسه.

1 أحمد علي همام، تحليل الأخطاء في تعليم اللُّغات الأجنبية، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 1971، ص52.
2 المرجع نفسه، ص55.
3 أحمد مختار عمر، معجم اللُّغة العربية المعاصرة، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص1770.
4 ابن فارس. أ. ح. أ، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج5، دار الفكر، ص51.

ب) اصطلاحا:

يُعرف علم اللُّغة التقابلي أو التَّحليل التقابلي بأنَّه "أحد مناهج علم اللُّغة، فإنَّ موضوع البحث فيه هو المقابلة بين لغتين اثنتين أو أكثر؛ أو لهجتين أو لغة ولهجة أي بين مستويين لغويين معاصرين، بهدف إثبات الفروق بين المستويين ولذا فهو يعتمد أساسا على المنهج الوصفي أو علم اللُّغة الوصفي"[1]؛ أي الإتيان بمعنيين أو أكثر من اللُّغات والإتيان بما يقابلها وذلك من أجل توضيح المعنى والتعبير عنه بطريقة أفضل.

ويعرفه سليمان ياقوت بأنَّه" المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلا أو بين الانجليزية والعربية مثلا"[2] وهذا التقابل منشود له هدف وهو التعلم من أجل تحليل الاختلافات والتشابهات بين اللُّغتين وتوضيح الأسباب ويستخدم في العديد من المجالات مثل تعليم اللُّغات.

يعرف التَّحليل التَّقابلي بأنَّه "بنية في مقابل بنية ليرى القسط المشترك بينهما وغير المشترك، ويرى بعض اللُّغويين أنَّه لا حاجة بنا إلى تعليم العناصر المتشابهة بين اللُّغات، ويكفي أنْ تعرضها في مواقف تكشف عن قيمتها، ويتطلب المرء عناية في التعليم من نوع آخر حين تكون الخلفيات مختلفة، ونستطيع بالمقارنة أنْ نحدد ما نأخذ وما ندع[3]، فإذا وضعنا البنيتين في وضع التقابل وجدنا من أصوات إحداهما ماله مقابل في الأخرى، فمثلا إذا قابلنا البنية الصوتية للُّغة العربية الفصحى بمثلها في اللُّغة الإنجليزية، وجدنا من أصوات اللُّغة العربية ما لا مثيل له في الإنجليزية كالحاء والخاء والصاد والضاد والطاء والظاء والعين والغين والفاء، ووجدنا في الإنجليزية ما لا مثيل له في العربية مثل p وv، فهذه الأصوات التي لا مقابل لها تدخل في نطاق التقابل، ومن ثم تمثل صعوبة للطالب والمعلم على حد سواء، ويفتقر علاجها إلى طرق أخرى غير التَّحليل التقابلي، كطريقة تحليل الأخطاء وأمَّا القسط المشترك بين البنيتين فهو موضوع التَّحليل التقابلي.[4]

إنَّ التَّحليل التقابلي لم يعد مقتصرا على النظم الصوتية -كما كان في بادئ الأمر- فلقد أصبح يجري الآن مقابلة النظام المقطعي بنظام مقطعي آخر، فإذا قابلنا النظام المقطعي العربي بمثيله في الإنجليزية تبين لنا أنَّ هناك فروق بنيوية بينهما فمثلا لا يبدأ المقطع العربي بأكثر من صامت واحد ولكنَّه يبدأ بذلك في الإنجليزية نحو "street" فلو أراد العربي أنْ ينطق هذه الكلمة لأدخل على بدايتها همزة وصل للتوصل إلى النطق بالساكن، ولا أتى بحركة بعد التاء الأولى للتخلص من التقاء

1 أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللُّغة التقابلي ـ بحوث ودراسات، دار الأصدقاء، مصر، 1427ه_2006م، ص11.
2 سليمان ياقوت، في علم اللُّغة التقابلي-دراسة تطبيقية-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص6.
3 أبو الخير، أ، م، اتجاهات معاصرة في علم اللُّغة التقابلي، كلية التربية بدمياط الجديدة، مصر، 1423ه-2002م، ص9.
4 تمام حسان، مقالات في اللُّغة والأدب، ط1، ج1، دار عالم الكتب، القاهرة، 1427ه_2006م، ص18-19.

الساكنين حسب العادات النطقية العربية ولكانت النتيجة "istieert" وهي بالطبع خطأ يمكن إصلاحه بالتَّحليل التقابلي.[1]

وكذلك مقابلة النبر بالنبر والتنغيم بالتنغيم؛ إذ نكتفي لبيان ما نلمحه من فروق في التنغيم عند مقابلة النظامين أنْ نستمع إلى إنجليزي يقول" heavens good" ثمّ تحاول أنْ تقلد تنغيم كلامه وأنت تقول يا الله وستدرك الفرق بين اللُّغتين في ربط الإطار التنغيمي بالمعنى، والبنية الصرفية بمثلها فمثلا أقسام الكلم غير متماثلة في اللُّغتين فليس في اللُّغة العربية" adverb" والتركيب النحوي بمثله فنجد العربية تفرق بين الجملتين الاسمية والفعلية وهذا لا نظير له في اللُّغة الإنجليزية، فإذا تصدرت الجملة is أوdo أوhave أو نحوها فليس ذلك للتفريق بين جملة اسمية أو فعلية وإنَّما هو للتفريق بين الخبر والاستفهام.[2]

ومقابلة المعنى الوظيفي بالمعنى الوظيفي فمثلا ما تسميه "subject "يقابله في العربية المبتدأ أو الفاعل أو نائب الفاعل ومقابلة المعنى المعجمي بالمعنى المعجمي نجد أنَّ ما تعبر عنه الإنجليزية يلفظ" uncle" يقابله في العربية العم أو الخال والموقف الثقافي بالموقف الثقافي فلا ربَّما وجدنا المفاهيم المشتركة بين الثقافتين تخضع لبعض الاختلاف كمفهوم الأسرة والقرابة والعلاقة الزَّوجية والخطبة، مما ينبغي لكل منه أنْ يوضح التوضيح الكافي عند تعليم العربية لغير العرب، فنسعى بكل ذلك إلى أنْ نضع الطالب أمام عادتين استعماليتين متعارضتين اكتسبت إحداهما، ومن ثمَّ نحو تمكنها منه دون أنْ يكتسب العادات النطقية الأخرى في اللُّغة الثانية.[3]

نخلص من خلال التعريفات السابقة للتَّحليل التَّقابلي أنَّه يهدف إلى المقابلة بين لغتين أو أكثر ليستا من أسرة لغوية واحدة، وذلك بغية الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف كأنْ نقابل العربية بالإنجليزية والفرنسية.

ثانيا: نشأة التَّحليل التَّقابلي.

نشأ هذا العلم في رِحاب "اللِّسانيات التَّطبيقية linguistics applied" باعتبارها إحدى ميادينها -اللِّسانيات التَّطبيقية- التي تُعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات التَّقابلية، ولعل البوادر الأولى لهذا العلم تَعود إلى الدراسات المهمة التي قام بها العالم الأمريكي "تشارلز فريز fries charles" في مجال تعليم اللُّغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في "جامعة ميشيجان richigan of university" بالو.م.أ سنة 1945 وفيه قام باستخدام المنهج التقابلي في تدريس اللُّغة الأجنبية، يليها بعد ذلك ما قام به العالمان "أوجان houjen" و "وانيرتس weinrreich "من أعمال عدَّها البعض بمثابة الواعد للنظرية الأولى للِّسانيات التَّقابلية.

1 تمام حسان، مقالات في اللُّغة والأدب، ص19.
2 المرجع نفسه، ص20-21.
3 المرجع نفسه، ص22.

تَستمد اللِّسانيات التَّقابلية (التحليل التقابلي) من النظريتين السُلوكية والبنائية؛ إذ ترى أنَّ الصعوبة في تعليم اللُّغة الثانية تكمن في تشابك أنظمة اللُّغة الأولى مع أنظمة اللُّغة الثانية وتداخلها، وعليه بإمكاننا معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أية لغة من خلال تصنيف التقابلات اللُّغوية من كلتي اللُّغتين.[1] وعلم اللُّغة التَّقابلي أحد فروع علم اللُّغة التَّطبيقي، نشأ بعد الحرب العالمية الثانية يَقوم على فكرة بسيطة لا شك أنَّ الكثيرين ممن تعلموا اللُّغات الأجنبية واللُّغة الأم، ويطلق مصطلح اللُّغة الأم أو اللُّغة الأولى على اللُّغة التي نشأ عليها الفرد؛ أي اللُّغة التي اكتسبها في طفولته في بيئته وفي علاقاته الأسرية والاجتماعية المحلية.[2]

يَقرُ علماء اللُّغة التطبيقي (fries1945:lado,1957) أنّ التَّحليل التقابلي طُور ومُورس في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين كتطبيق علم اللُّغة البنيوي في تعليم اللُّغة، وظهر نتيجة لتطبيق علم النفس السلوكي (skinner,1957) وعلم اللُّغة البنيوي (bloom field, 1933) في تعليم اللُّغة، ويقصد بعلم اللُّغة التقابلي أو التَّحليل التقابلي: هو مقارنة النظام اللُّغوي بين لغتين مختلفتين مثلا النظام الصوتي والنظام النحوي في اللُّغة العربية واللُّغة الماليزية.[3] وقد نشأ المنهج التقابلي في إطار المدرسة الوصفية لخدمة أهداف تربوية في جانب علم اللُّغة التطبيقي في مجالات متعددة، أهمها مجال تعليم اللُّغات،[4] وقد ظلت الدراسات التَّقابلية حتى أوائل الستينيات من القرن الماضي تَسهم في وضع الكتب وإعداد مناهج للتَّدريس، وتمكن الباحثون من التنبؤ بالأخطاء التي يمكن الوقوع فيها بناء على دراساتهم لرسم منهج يسير عليه كل من يريد تعلم لغة غير لغته الأم يقابل منهج لغة الدارس الأم.[5]

نخلص مما سبق أنَّ التَّحليل التَّقابلي يُعتبر من النظريات المهمة التي تركز على دراسة اللُّغات والثقافات المختلفة، ويَعود تاريخ نشأته إلى القرن التاسع الميلادي من خلال التركيز على الأصول الأولى له ومدى نجاعة جهود العلماء العرب القدامى للبحث في مجالاته المتعددة ودراسة لغاته.

ثالثا: مستويات التَّحليل التَّقابلي وخطوات إجرائه.

أ) مستوياته:

1 بوفروم رتيبة، تعليمية اللُّغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس : دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغّات للكبار، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللّغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر، 2008-2009، ص28-29.

2 محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، طبعة منقحة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص24.

3 جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علماء اللُّغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 83_84، سبتمبر 2001، السنة 21، ص243.

4 فريدة مولوج، التّحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، الجزائر، المجلة الدولية للدراسات اللّغوية والأدبية العربية، المجلد1، العدد2، السنة 2019، ص146.

5 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللّغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، ط1، عالم المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية، 1404-1984، ص21-22.

مهما يكن من أمر هذا الإشكال، فإنَّ اللّسانيين العرب حددوا موضوع دراستهم باللُّغة العربية الفصيحة.

وقد تبنت اللّسانيات العربية في محاولتها إعادة وصف اللُّغة العربية، ما اقترحته اللّسانيات البنيوية على تقسيم إجرائي ومنهجي للُّغة إلى ثلاثة مستويات: المستوى الصَّوتي والمستوى الصَّرفي والمستوى التَّركيبي، وهذا التقسيم يمثل إضافة منهجية قدمتها اللّسانيات العربية، إذ لم نعهد فكرة (المستويات اللغوية) فيما سبق من دراسات لغوية.

ونشير في هذا الصدد إلى مسألتين مهمتين: إنَّ نسبة التقسيم الثلاثي إلى عموم اللّسانيين العرب ينطوي على تعميم ما؛ إذ ثمة من اللّسانيين يقترح أكثر من ثلاثة مستويات: المستوى الصَّوتي والمستوى المعجمي أو اللُّغوي، والمستوى الصَّرفي والمستوى النَّحوي ومستوى الجملة ومستوى الأساليب.

إنَّ اللّسانيين العرب لم يجعلوا تبعا الموقف البنيوي نفسه، الدلالة مستوى من مستويات اللُّغة؛ فالبنيويون يعدُّون اللُّغة جهازا شكليا مستقلا يعمل بآلية مستقلة عن الوظيفة الدلالية، فتمام حسان يتصور اللُّغة العربية بثلاثة أنظمة: النظام الصَّوتي والنظام الصَّرفي والنظام النَّحوي؛ على أنَّه يعدُّ أنَّ كل دراسة لغوية لا في الفصحى فقط بل في كل لغة من لغات العالم لا بد أنْ يكون موضوعها الأول والأخير هو المعنى وكيفية ارتباطه بأشكال التعبير المختلفة غير أنَّ دراسة المعنى الوظيفي بحسب رأي تمام حسان أيضا تقع في ثلاثة مستويات وهي الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي.[1]

ويرى أحمد مختار عمر أنَّ دراسة اللُّغة تندرج في أربعة مستويات وإنْ كانت الحدود بينها غير واضحة تماما كما قد تجب أنْ تكون، وهذه المستويات هي:

1. **مستوى الأصوات phonology:** ويدرس أصوات اللُّغة ويشمل كلا النوعين المعروفين باسم علم الأصوات العام phonestics وعلم الفونيمات phonemics وسوف نحدد المراد بهذين المصطلحين.
2. **مستوى الصَّرف morfology:** أو مستوى دراسة الصيغ اللُّغوية وبخاصة تلك التغيرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا، مثل اللواحق التصريفية endings inflectional على سبيل المثال s التي تضاف إلى cat فتصيرها جمعا، والسوابق prefixes مثل re قبل tell لتعطيها معنى يخبر مرة ثانية، والتغيرات الداخلية changes internal مثل تغيير حرف العلة في sinf إلىsanf لإفادة الماضي.[2]

1 فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدّرس اللّساني العربي الحديث -دراسة في النشاط اللّساني العربي-، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2004، ص100-101.

2 ماريو باي، أسس علم اللّغة، ترجمة وتعليق أحمد مختار عمر، ط8، عالم الكتب، القاهرة، 1419_1998، ص43.

3. **مستوى النَّحو syntax:** الذي يختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية (مثل نظام الجملة: ضَرَبَ مُوسَى عِيسَى التي تفيد عن طريق وضع الكلمات في نظام معين أنَّ مُوسَى هو الضَّارِبُ وعِيسَى هو المَضْرُوبُ.
4. **مستوى المفردات vocabulary:** يختص بدراسة الكلمات المنفردة، ومعرفة أصولها، وتطورها التاريخي، ومعناها الحاضر، وكيفية استعمالها، ويدخل تحت دراسة المفردات فرع يسمى بالاشتقاق etymology وهو يختص بدراسة تاريخ الكلمات ، وفرع آخر يسمى الدلالة semantics وهو يختص بدراسة معاني الكلمات، وهناك فرع يسمى المعجم lexicography وهو فن عمل المعجمات اللُّغوية؛ ويستمد وجوده من علم دراسة تاريخ الكلمات وعلم الدلالة، ويضاف إلى ذلك اهتمامه بيان كيفية نطق الكلمة، ومكان النبر فيها، وطريقة هجائها وكيفية استعمالها في لغة العصر الحديث.[1]

إنَّ الحدود بين هذه المستويات الأربعة غير واضحة تماما ومتشابكة فأصوات اللُّغة مثلا تتأثر كثيرا بالصيغ والعكس كذلك صحيح، والصوت والصيغة كلاهما يتأثران – غالبا- بالمعنى، كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف والنحو، كما هو الحال بالنسبة لبعض اللُّغات حين تستعمل واحدا منهما وتستغني عن الآخر،[2] فعلم الصَّرف مثلا لا يمكن أنْ يستقل عن النَّحو، وعلم النَّحو في أشد الحاجة إلى ما يقرره الأول ويسجله من حقائق وكل منهما يلتمس العون من علم الأصوات من آن إلى آخر، وحقا أنَّ هذه الفروع أو معظمها كالأصوات والصرف والنحو مثلا قد تناولها البعض في أثر علمي واحد، فالصلة بين هذه المستويات في الدَّرس اللُّغوي الحديث متشابكة ومتداخلة إلى درجة تحيل عزل بعضها عن بعض عزلاً كاملاً عملاً غير دقيق؛ بل غير مقبول من ثقات الدارسين، ولكن يبدو أنَّ بعض علماء العربية لم يدركوا تمام الإدراك مدى العلاقة والارتباط بين فروع الدراسات اللُّغوية أو مسائل اللُّغة المختلفة في عمومها بل نراهم ينظرون إلى هذه الفروع والمسائل كما لو كانت منفصلة، لا يضمها إطار عام مشترك يوحي بوحدتها وانتظامها جميعا تحت موضوع رئيسي واحد.[3]

يتضح مما سبق أنَّ التَّحليل التَّقابلي يقوم على أربعة مستويات هي المستوى الصَّوتي والصَّرفي، والمستوى النَّحوي ومستوى المفردات وأنَّ هذه المستويات والفروع متداخلة ومتشابكة فيما بينهما ولا يمكن بأي حال فصل كل واحد منهما عن الآخر.

ب) خطوات إجرائه:

1 ماريو باي، أسس علم اللّغة، ص44.
2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
3 كمال بشر، التفكير اللّغوي بين القديم والجديد، د. ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص286_285.

اقترح "لادو lado" الخطوات التي ينبغي إتباعها عند إجراء هذه الدِّراسة التَّقابلية بين اللُّغتين وهي:

1. الحصول على أفضل وصف بنيوي للُّغتين المعنيتين مع توحيد طريقة الوصف (أي توحيد منهج التَّحليل)، ولا يرى اللُّغويون داعيا لتحديد منهج معين لمقارنة الأبنية (أي النماذج والتراكيب، فأي منهج حين يستعمل بانتظام يمكن أنْ يفي بالغرض).[1]
2. تلخيص موجز لكل الأبنية بنية بنية.
3. المقارنة الفعلية لأنماط البينة في اللغتين.
4. حصر أوجه التشابه بين اللُّغتين.
5. حصر أوجه الاختلاف بين اللُّغتين.
6. التنبؤ بالصعوبات المتوقع حدوثها نتيجة الاختلاف بين النظامين.
7. تشخيص المشكلات واقتراح الحلول لها.[2]

درس "ادوارد دوغلاس براون edward douglas brown" في كتابة أسس تعليم اللُّغة وتعلمها أربعة إجراءات تتم بها عملية التَّحليل التَّقابلي، ويمكن تلخيص هذه الإجراءات على النحو التالي:

1. **الوصف:** ويكون هذا بقيام الباحث التقابلي بإجراء وصف لساني دقيق ومحدد للُّغتين المراد المقابلة بينهما مستعينا في ذلك بأدوات النحو الشكلي ومسمياته وفي هذه الخطوة توصف البنى اللُّغوية والصَّوتية دون قيود أو محددات، إذا المهم هو تقديم الوصف الصحيح في أطر وأشكال لغوية معينة.[3]
2. **الاختيار:** يختار الباحث هنا أشكالا لغوية موصوفة، سواء أكانت جزئيات لغوية أم قواعد أم تراكيب لمقارنتها بنظائرها في اللُّغات الأخرى، وعملية الاختيار تكون محكومة بعامل التشابه فليس مقبولا أنْ تقابل الفعل بالفعل والمفعول به بنظيره.[4]
3. **تنفيذ عملية التقابل:** يعني وضع مخطط لأحد النظامين اللُّغويين يتناسب والنظام الآخر، وهو أمر يشبه الاختيار خصوصا وأنَّه يعتمد على مدى صلاحية العناصر المختارة، ومفهوم الصلاحية هنا مرتبط بمدى الفائدة

1 حاجة رفيزة بنت الحاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللُّغة العربية واللّغة الملاوية-التعريف والتنكير أنموذجا- ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب الجامعية الأردنية، المجلد 41، ملحق1، 2014، 437.

2 المرجع السابق، الصفحة نفسها.

3 إسماعيل مسلم الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والانجليزية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2009، ص10.

4 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الوظيفية التي تستحق اجراء إطلاع المتعلم على عنصر لغوي في عملية التقابل وإفادته منه.[1]

4. **وضع تصور مسبق للأخطاء والصعوبات:** يتم هذا الإجراء بناء على محصلات الإجراءات الثلاثة الأولى، ويمكن التوصل إليه بوضع تدرج هرمي للصعوبات، أو بتطبيق النظرية النفسية أو اللّسانية تطبيقا ذاتيا، ومن أمثلة ذلك ما يمكن تصوره عندما يلتبس الأمر على المتعلم العربي للإنجليزية فبناء الجملة الفعلية في العربية يتركب غالبا من الفعل والفاعل، وقد يلحقه مفعول به أو لا يلحقه تبعا لتعدي الفعل أو لزومه في حين أنَّ الجملة الفعلية في الإنجليزية ينظمها الشكل:subject+verb+object ومن ناحية أخرى نجد أنَّ الصفة في العربية تتبع الموصوف عادة، في حين تتقدم الصفة على الموصوف في الإنجليزية فنقولabig tree.[2]

رابعا: أهداف التَّحليل التقابلي.

إنَّ علم اللُّغة المقارن يقارن بين اللُّغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة ويهتم في المقام الأول بالاستخدام الأقدم للوصول إلى اللُّغة التي خرجت عنها كل هذه اللُّغات لذلك فعلم اللُّغة المقارن ذو هدف تاريخي يحاول الكشف عن جوانب من الفعل الماضي البعيد أمَّا علم اللُّغة التقابلي فلا شأن له بهذه الاهتمامات التاريخية ودراسته والهدف التطبيقي في تعليم اللُّغات، ولذلك فالدراسة التقابلية ممكنة بين لغتين من أسرة واحدة أو من أسرتين مختلفتين، ليس بهدف التَّعرف إلى الأصل القديم ولكن بهدف التَّعرف على الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية بين النظامين اللغويين، فيمكن –مثلا- أنْ تتم الدراسة التقابلية بين العربية والتجرينية -لغة إريتيريا- وكلتاهما من اللُّغات السامية كما أنَّ البحث اللُّغوي التقابلي لا يقتصر على مجال الأصوات بل يتناول أيضا بناء الكلمة وبناء الجملة والدلالة، الأبنية الصرفية قد تختلف بين اللُّغة الأم واللُّغة المنشودة، والتَّراكيب قد تختلف بينهما والكلمات قد تختلف دلالتها بين المستويين، ويمكن التَّعرف إلى ذلك كله بالدراسة التقابلية، فيكون تدليل الصعوبات بمراعاتها في برامج تعليم اللُّغات؛ أي أنَّ الدِّراسات التقابلية تقدم أساسا لغويا موضوعيا لتذليل هذه الصعوبات.[3]

إذن يهدف التَّحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

1. فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللَّغات.
2. التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

1 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
2 إسماعيل مسلم الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية، ص10-11.
3 محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، طبعة منقحة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، سنة 1998، ص25-26.

3. الإسهام في تطوير مواد دراسة تعليم اللُّغة الأجنبية.[1]

فيقوم الهدف الأول على مقولة تقرر: أنَّ أي متعلم للُّغة أجنبية لا يبدأ –في الحقيقة- من فراغ وإنَّما هو يبدأ تعلمه وهو يعرف شيئا ما من هذه اللُّغة هذا الشيء هو ما يشبه شيئا ما في لغته، لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلة التعلم وبعضها صعبة.[2]

نودُ أنْ نُلفت الإشارة –أولا- أنَّ التشابه بين اللغتين لا يعني سهولة التَّعلم، أو أنَّ الاختلاف يعني صعوبة التعلم ذلك أنَّ الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أمَّا السهولة والصعوبة فمسألة نفسية ولغوية، وأمَّا الهدف الثاني فينهض على افتراض علمي بأنَّ مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللُّغة الأولى للمتعلم واللُّغة الأجنبية؛ وغير ذلك عن التباين أنَّه كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أنْ نتنبأ بالمشكلات التي ستنتج عند التطبيق العلمي في عملية التعلم، ويمكننا أيضا أنْ نفسر طبيعة هذه المشكلات فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلا يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللُّغوية جميعها، فأصوات العين والحاء والخاء والغين مثلا ليس لها مقابل في الإنجليزية، وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثلا صيغة (فاعل) ليس لها نظير فيها كذلك، والنعت يسبق المنعوت في الإنجليزية، واسم الموصول يمكن أنْ يأتي اسم نكرة في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، وكلمة العم والخال لها مقابل إنجليزي واحد.[3]

وبعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق، من هنا نتوقع أنْ يواجه متعلم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلمه العربية في بعض الظواهر، إذ من المتوقع جدا أنْ نجد جملة مثل: رأيت طالبا الذي نجح؛ وأمَّا الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللُّغتين، ووجدنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف أمكننا أنْ نُطور مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداء، وقد كان "فريز fris" يُؤكد منذ أول الأمر أنَّ أفضل المواد فاعلية في تعليم اللُّغة الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللُّغة مع وصف موازي للُّغة الأم.[4]

ورغم ما يبديه بعض الباحثين من تحفظ على هذا المبدأ، فإنَّ التَّحليل التَّقابلي أثبت نفعا حقيقيا في تَطوير المواد الدراسية في تعليم اللُّغة الأجنبية، وقد تزعم هذا أنَّ التَّحليل التَّقابلي نافع أيضا في تعليم اللُّغة لأبنائها؛ إذ ثبت لنا بالتجربة العلمية أنَّ كثيرا من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحا حين تَعرض على الدرس التقابلي، ومن هنا يُصبح إدراكها للطبيعة الظاهرة إدراكا أكثر علمية من فهمنا لبعض

1 عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص47-48.
2 المرجع نفسه، ص46.
3 عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص48.
4 المرجع نفسه، ص48-49.

الجوانب المشتركة في قدرة "التعلم" حيث تتلقى هذه الظاهرة ويثمر ذلك -بلا شك- رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللُّغة الأولى،[1] ولم تنحصر بحوث التقابل اللُّغوي في منحنى تعليمي محدد، كالمقارنة التقابلية بين لغتين من عائلة أو فصيلة لغوية واحدة كاللُّغات الأوروبية، أو السامية مثلا: إنَّما شمل ذلك عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير وسائل تعليمها، وإيجاد حلول ناجحة للمشكلات العلمية التي تنشأ في العملية بحد ذاتها، فضلا عن أهمية ذلك في وضع أوصاف علمية للأخطاء الناجمة عن أداء اللُّغة الجديدة عند المتعلمين.[2]

يتضح لنا مما سبق أنَّ التحليل التقابلي هو مقارنة بين لغتين ليستا من أسرة لغوية واحدة بهدف حصر أوجه التشابه والاختلاف في جميع المستويات، وكذلك التنبؤ بالصعوبات التي تواجه الدارسين وإيجاد حلول وتفسيرات لتلك المشكلات وتدليل العقبات بوضع طرائق لتسهيل عملية التعلم والمساهمة في إعداد مواد دراسية وتطويرها.

خامسا: أهمية التَّحليل التقابلي.

منذ ظهور التَّحليل التقابلي في شكل منظم بنشر كتاب "لادو linguisticsacross cultures "في سنة 1957 والآراء الصادرة عن "شارلس فريز" في وقت أسبق أصبحت هذه الدراسة مجالا للبحث الجاد والتحري ويتضح هذا بشكل خاص في المشروعات الجمعية والأعمال الفردية التي تم القيام بها، ومن جهة ثانية أدى الهجوم على علم النفس السلوكي وعدم الاقتناع به في مجال اللُّغة، وعلى البنيوية والمنهج السمعي الشفوي في مجال تعليم اللُّغات، وعلى أية حال فالنظرة العميقة إلى الموضوع تبيّن لنا أنَّ الهجوم على التَّحليل التقابلي كان في معظمه نتيجة لربط خاطئ يبيِّن التَّحليل التقابلي والمنهج السمعي الشفوي والبنيوية والسلوكية.[3]

ومن هنا كان الهجوم في معظمه يصدر من قبل مؤيدي نظرية التعليم الإدراكي للرموز في تعليم اللُّغة وتعلمها، وأيضا من قبل بعض دعاة النحو التوليدي التحويلي وعلى كل وكما أشار "نيكل" و"كيلرمان" فإنَّ التَّحليل التقابلي ونظرية النقل والتداخل التي بُني على أساسها التَّحليل التقابلي ليس بالضرورة مرتبطين بعلم النفس السلوكي وعلم النفس البنيوي.[4]

ومن رأي كاتب هذا البحث أنَّ التَّحليل التقابلي وإنْ كان لا يفسر أو يتنبأ بجميع الصعوبات اللُّغوية التي تواجه دارس اللُّغة الأجنبية إلا أنَّ باستطاعته أنْ يُعيننا في عدة نواح في هذا المجال، وعليه فالتَّحليل التقابلي ليس مفيدا فحسب بل إنَّه أداة ضرورية

1 المرجع نفسه، ص49.
2 سعيد حسون حسين العنبكي، مقدمة في التقابل اللّغوي بين العربية واللّغات الأخرى، مجلة كلية اللّغات، جامعة بغداد-العراق، الإصدار 29، 2014، ص100.
3 إسماعيل صيتي، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، د. ط، عماد شؤون المكتبات- جامعة الملك مسعود، الرياض- المملكة العربية السعودية ، 1982، ص97-98.
4 إسماعيل صيتي، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص98.

بالنسبة لمؤلف الكتاب الدراسي للُّغة الأجنبية وأيضا بالنسبة للمعلم ومصمم اختبار اللُّغة فكل أولئك يحتاجون إلى معيار من نوع أو آخر لاختيار موادهم للتَّدريس أو الاختبار، ومن بين المعايير المتعددة المتاحة يبدو التَّحليل التقابلي أكثر نضجا ووضوحا ومن منهج تحليل الأخطاء، وهو البديل المقترح من جانب بعض اللُّغويين؛ إذ اتّخذناه بديلا للتَّحليل التقابلي فتحليل الأخطاء يعتمد على المادة التي يقوم بتحليلها وهذه المادة قد لا تُمثل بصورة دقيقة الكفاية اللُّغوية للدارس وأفضل مثال لتوضيح ذلك هو حالة الدارس الذي لا يرتكب أخطاء في استعمال تلك الأبنية، بالإضافة إلى ذلك فتحليل الأخطاء يفترض أنَّ المادة الدراسية واختبار اللُّغة موجودان مسبقا، وأنَّه قد تم تجريبهما، هذا في حين أنَّ التَّحليل التقابلي يمكن إجراؤه مسبقا.[1]

ويتبين لنا أهمية المدخل التقابلي للمعلم، فالدارس للُّغة الأجنبية يجد العناصر المشابهة الأصلية سهلة ، في حين تصعب عليه العناصر المختلفة عما في لغته.

يتعرف الخبراء والمعلمون الذين يعدون مقارنة بين اللُّغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية على المشكلات التَّعليمية للدارسين على نحو أفضل... ومن ثمَّ:

- يمكنهم اتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها على نحو أفضل.
- يدركون المشكلات اللُّغوية التي يصعب التَّعرف عليها من غير هذا السبيل.[2]
- يعتبر المعلم خبيرا في تقويم مواد دراسية والتَّعرف على مدى مناسبتها قبل اعتمادها للاستخدام.
- يمكنه رؤية ما إذا كان الكتاب المقرر بغرض الأنماط اللُّغوية والثقافية للُّغة المراد دراستها أم لا، كما يمكنه الحكم ما إذا كانت تعرض نظم اللُّغة بصورة منطقية، أم تعرضها بصورة متفرقة ومختلطة ولا يجمع شتاتها الجامع.
- يمكنه –كذلك- أنْ يتأكد من أنَّ الكتاب يعطي تركيزا خاصا على الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس الأصلية.[3]
- يستطيع التَّعرف على الكتاب أو الكتب التي تركز على الأنماط المتشابهة بين اللُّغة الأجنبية ولغة الدارس أو الدارسين الأصليين، وأنَّ هذا -في الواقع- غير مثمر في تعليم اللُّغات الأجنبية.
- إنَّ الخبراء والمعلمين لا يستطيعون أنْ يعدوا كتبا دراسية ولا مواد تعليمية متطورة تفي بحاجات نوعيات خاصة من الدارسين إلاَّ إذا أعدوا دراسة مقارنة بين اللُّغتين والثقافتين، الأصلية الخاصة بالدارسين والأجنبية التي يودون تعلمها.

1 المرجع نفسه، ص99.
2 علي أحمد مذكور، إيمان هريدي، تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427ه-2006م، ص296-297.
3 المرجع السابق، ص297.

- تساعد الدراسة التقابلية المعلمين والخبراء في إضافة تمرينات وأنشطة إلى الكتب والمواد الدراسية المعدة من قبل، وذلك لإثراء هذه المادة، ولسد الثغرات التي قد توجد بها.
- يستطيع المعلمون والخبراء المدركون للعناصر المتشابهة والعناصر المختلفة بين اللُّغتين والثقافتين (الأصلية والأجنبية) أي يحددوا مشكلات التعلم وأنْ يصلوا إلى علاجها بدقة وسرعة، كما أنَّهم يستطيعون أنْ يلاحظوا التحريفات المحددة في مجالات الأصوات والتراكيب، والأنماط اللغوية، والبدائل التي يستعملها الدارس.[1]

ويمكننا القول: إنَّ للتَّحليل التقابلي أهمية في تعليم اللُّغة الأجنبية فيمكننا بواسطة التَّحليل التقابلي أنْ نتنبأ بأنَّ الطالب الأجنبي سيكسر عين المضارع، أو يجعل مصدر اسْتَقَامَ على صورة اسْتِقْوَامْ أو حتى استقام تكسر التاء أو أنْ يرفع المستثنى بعد إلا، أو يعدل عن إدغام النون في من يكون لأنَّ كل هذه الأمور مما ينفرد به نظام اللُّغة الفصحى ولا نعلم له نظيرا في لغة أخرى.[2]

ومن هنا يقتصر التَّحليل التقابلي التنبؤ بهذه الأمور من جهة وعن وصف العلاج لها قبل وقوعها في الأداء من جهة أخرى، إنَّ التَّحليل التقابلي يمكننا من التنبؤ في حقل الأصوات والنحو بمعناه الواسع الذي يشمل (الصرف) فإنَّ المشكوك فيه أنْ يكون له جدوى في الحقول الأخرى كالمعجم والثقافة؛ من ذا الذي يستطيع أنْ يتنبأ بأنَّ الطالب الإنجليزي بعد أنْ يتعلم معنى كلمة "رجل" بالعربية سيطلقها ذات يوم على سفينة حربية فيسميها "رجل الحرب" وهل يتحتم أنْ ينقل إلى العربية مفهوم اللفظ الإنجليزي man O war ومن ذا الذي يتنبأ بحتمية إطلاقه "عربة الشارع" على "الترام" بسبب وجود لفظ street car في الإنجليزية.[3]

يمكن أنْ نستنتج مما سبق، أنَّ التحليل التقابلي رغم الانتقادات الموجة له، إلاَّ أنَّه يفيدنا ويأتي بنتائج أفضل في عدة جوانب، وذلك حسب أهميته البالغة في كونه أداة مهمة لمعلم اللُّغة ولمؤلفي كتب اللُّغات الأجنبية وبيان أهم خصائص كل واحد منهما.

1 علي أحمد مذكور، إيمان هريدي، تعلم اللّغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، ص297.
2 تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ص23.
3 المرجع نفسه، ص23-24.

الفصل الثاني

أولا: منهجية البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على مناهج البحوث الميدانية المطبقة التي تقوم على معايير مضبوطة ومقاييس مدروسة وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة والمتمثلة في: حضور الدّروس مع التلاميذ وطرح بعض الأسئلة بخصوص الدّراسة؛ إذ اقتضى علينا الأمر الاعتماد على منهج التَّحليل التقابلي؛ للمقابلة بين لغتين وتحليل الأخطاء بهدف التَّعرف على الخطأ وبيان نوعه ثم المنهج الوصفي بوصف وتحليل ما تم تفسيره وتبيان الأسباب الموضوعية المسببة لتلك الأخطاء.

وستكشف دراستنا عن الأخطاء النطقية الشائعة والمتداولة بين التلاميذ؛ إذْ يكون ذلك في البيئة التي تؤدي فيها العملية التعليمية والتربوية من خلال تلاميذ السَّنة الأولى من المرحلة الابتدائية.

ثانيا: العينة ومواصفاتها:

أخذنا عينة الدراسة التي اعتمدنا عليها في تحرياتنا الميدانية خلال السَّنة الدراسية 2023-2024 من ابتدائيتين، وقد شملت تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي-ولاية ميلة أنموذجا- والمدرستان تقعان في ولاية ميلة منطقة تسدان حدادة ومنطقة الرواشد وسنذكرهما على التوالي:

1. ابتدائية المجاهد عاشور، تسدان حدادة.
2. ابتدائية الإخوة نويوة مصطفى وصالح، الرواشد.

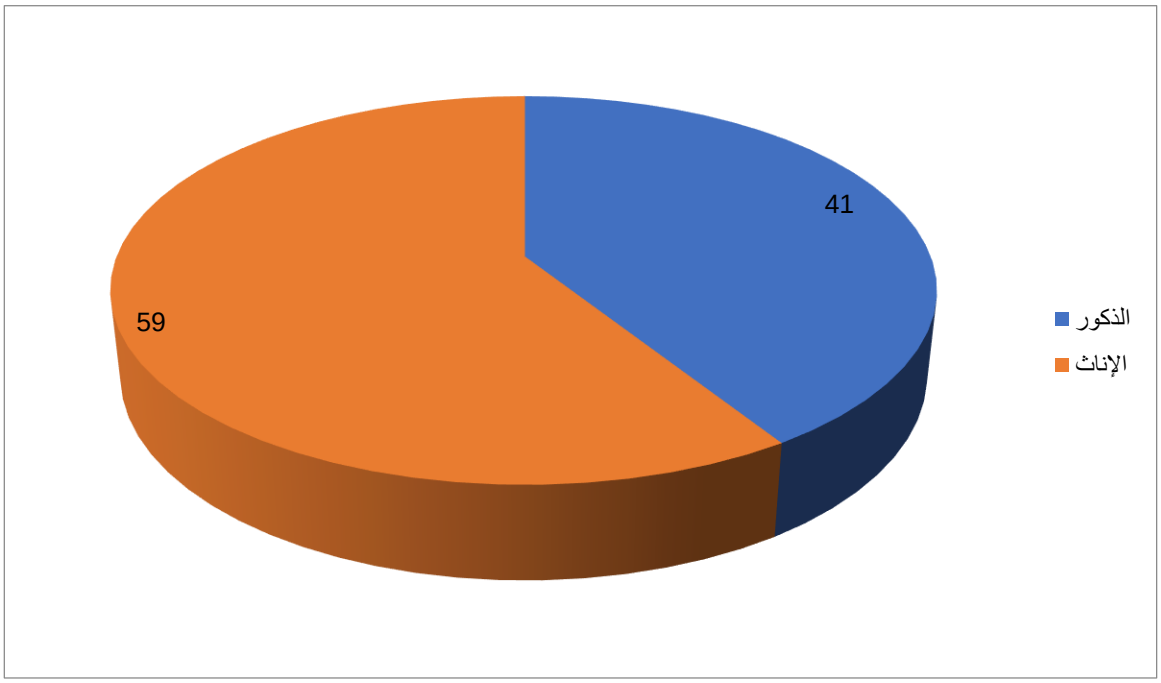
وتتكون عينة الدراسة من تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي، وعددهم أربعة وأربعون تلميذًا وتلميذةً، وقد اخترنا أقسام السَّنة الأولى ابتدائي، بحكم أنَّها السَّنة التي يبدأ فيها الطفل بتعلم الحروف ونطقها، وممارسته لمختلف الأصوات والمفردات وتركيبها، ومن المعلوم أنَّ التلميذ في هذه المرحلة لا يمتلك خلفية كاملة وصحيحة عن تلك الحروف وإنَّما ينغمس في تعلمها شيئا فشيئا ووقوعه في الأخطاء أمر بديهي ومفروغ منه.

وتتكون هذه العينة من قسم واحد في كل مدرسة، ويتراوح سن أفراد العينة ما بين الخمسِ إلى الستِ سنوات، وسنوضح ذلك في:

جدول يبين توزيع عدد التلاميذ في الابتدائيتين:

المدرسة الابتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
ابتدائية المجاهد عاشور	09	12	21
ابتدائية الإخوة نويوة	09	14	23
المجموع	18	26	44

والدائرة النسبية التالية تبين لنا نسبة الذكور ونسبة الإناث:



دائرة نسبية 01: تمثل نسبة الذكور والإناث.

وقد راعينا عند اختيار المدرستين بعض العوامل اللُّغوية والاجتماعية الموجودة عند أفراد العينة حتى يسهل علينا تَشخيص الموضوع جيدا بالاعتماد على الوسائل التالية:

أ. **الملاحظات المعتمدة في العملية التربوية داخل القسم:**

حضرنا مجموعة من الدروس والحصص المقدمة باللُّغة العربية لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي في منتصف العام الدراسي، وذلك لمتابعة كيفية نطق التلاميذ للحروف والأخطاء التي يقعون فيها بواسطة طرح الأسئلة من قبل المعلمين، وذلك للكشف عن الأخطاء والصعوبات التي يلاقيها التلاميذ في نطق الحروف بشكل صحيح. فارتأينا توظيف المنهج التقابلي لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناءَ نطق الحروف بالتركيز أكثر على المستوى الصوتي.

نجد أيضا مظاهر التداخل اللُّغوي الأخرى المتمثلة في المستوى التَّركيبي والدِّلالي لا تتجلى بكثرة بحكم أنَّ تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي يتعلمون نطق حروف اللُّغة العربية وكتابتها؛ وهذا ما يجعل المستوى الصوتي من أكثر المستويات بروزا بالاعتماد على عملية الملاحظة والمتابعة لعدة جوانب متعلقة بأخطاء التلاميذ في الحصص الدراسية المقدمة من قبل معلم اللُّغة العربية، ومعرفة الطريقة التي يتبعها في تقديم الدروس، ومدى استيعاب التلاميذ له ومدى تأثيرها عليهم لمعرفة الأخطاء التي يرتكبونها.

ب. الفرضيات:

لمعالجة هذا الموضوع ارتأى البحث أنْ يقدم جملة من الفرضيات من خلال حضور الدّروس مع تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي، وهذه الافتراضات هي:

1. نفترض أنَّ تدني المستوى التعليمي عند الوالدين، وعدم متابعتهم للتلميذ هو أحد الأسباب التي ساهمت في عدم نطق الحروف بشكل صحيح.
2. نفترض أنَّ الظروف المعيشية للمتعلم لم توفر له الوسائل التعليمية المساعدة في تعليم اللُّغة العربية، ووجود أسباب نفسية تقلل من تعليم التلميذ للحروف كعدم وجود الجرأة في الكلام والخوف الدائم؛ فأغلبية الأطفال يشعرون بالخوف والارتباك.
3. نفترض أنَّ الثنائية اللغوية المستعملة في المحيط الاجتماعي والأسري، هي من الأسباب المؤدية إلى تدني المستوى اللُّغوي للمتعلم.
4. نفترض أنَّ الطريقة التي يستخدمها معلم اللُّغة العربية هي إحدى أسباب التَّداخل اللُّغوي بين الفصحى والعامية في لغة المتعلم.

ت. المدونة اللغوية:

اعتمدنا في تحليل المدونة اللُّغوية على مجموعة من الدروس حضرناها مع التلاميذ داخل القسمين اللّذيْن أجرينا فيهما تحرياتنا الميدانية، وقد اعتمدنا في هذه المدونة على الجانب الشَّفهي والكتابي، بهدف التَّعرف على الأخطاء النطقية للتَّلاميذ وتشخيص أسباب حدوث ذلك، وتحليلها وتفسيرها وتقديم الحلول.

وتناولنا في البداية تحليل معطيات هذه المدونة التي جمعناها على وفق خطوات التَّحليل التقابلي لمعرفة الخطأ وتشخيصه والتَّعرف عليه عند وقوعه؛ أي أنَّ عملية التَّعرف على الخطأ تتم من كلام التلميذ وقراءته للكلمات والحروف، لذلك فإنَّ أفضل إجابة عند التلميذ تكون عند النطق لنرصد تلك الأخطاء.

ثم انتقلنا إلى مرحلة وصف الخطأ الذي يعتبر الأساس في هذه العملية ومادتها للمقارنة بين الكلمات الخاطئة والكلمات الصحيحة، وهذه العملية المقارنة تكون في التَّحليل التقابلي بكثرة، وذلك بهدف تصنيف الخطأ من خلال النظر إلى الأخطاء المرتكبة من قبل متعلم اللُّغة إذا كانت صوتية أو تركيبية أو دلالية، ثم انتهينا بمرحلة التفسير التي تعد مجالا من مجالات الدراسات اللغوية النفسية لتفسير الأسباب المؤدية وراء وقوع تلك الأخطاء عند التلاميذ، فهل ترجع مثلا إلى المتعلم نفسه؟ أو إلى طريقة المعلم في التدريس؟ ونظرا لذلك فإن تفسير أخطاء متعلم اللغة مازال يستند إلى الافتراضات بدرجة كبرى.

ث. مواصفات العينة:

- **المحيط اللغوي للتلميذ:** فيما يخص المعلومات المتعلقة بالعينة تحصلنا عليها من خلال حضور الحصص والدروس التي حضرناها مع تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي، وذلك لمعرفة الأخطاء ووصفها ومقابلتها في تعلم حروف اللُّغة

العربية، وقد بينت هذه العينة على عامل البيئة التي يعيش فيها التلاميذ باعتبار أنَّ لها التأثير على العملية التعليمية. وفيما يلي خصائص أفراد العينة التي اعتمدنا عليها في بحثنا:

- **اللُّغة العربية:** تُعتبر اللُّغة العربية الفصيحة النموذج والجوهر، وهي أول لغة برمجتها وزارة التربية الوطنية في النظام التعليمي الأساسي ابتداء من السَّنة الأولى ابتدائي، وتَعد اللُّغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية اللُّغة الأولى التي يكتسبها التلميذ، كما تحظى هذه اللُّغة بالاستعمال الكبير عند أفراد العينة التي شملتهم الدراسة.
- **العامية:** تُعتبر لغة التواصل عند التلاميذ الذين شملتهم أفراد عينة "مدرسة المجاهد عاشور" و"مدرسة الإخوة نويوة" بحكم أنَّ العامية لأفراد العينتين تبقى هي لغة تواصلهم الأولى مع أفراد الأسرة، وحتى مع الأستاذ أثناءَ عجزهم عن التحدث باللُّغة العربية الفصحى.

ثالثا: وصف كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي وتحليله:

أ. **شكل الكتاب وحجمه:** يندرج كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى من التعليم الابتدائي ضمن سلسلة كتب المواد التعليمية الأخرى التي تعني بجميع المراحل التعليمية، فغلافه من الورق المقوى، وأوراقه ملتصقة فيما بينها التصاقا وثيقا يحتوي على اللون الأخضر الفاتح الغالب عن الألوان الأخرى ورُسمت على واجهته صورة مجموعة من الأطفال يحملون كتاب اللُّغة العربية وكذلك صورة للمحافظ ومستلزمات الدراسة من أقلام وكراريس، وصورة صغيرة للمدارس تحت عنوان الكتاب، وقد كتب في أعلاه -الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية- وزارة التربية الوطنية، ويليه مباشرة عنوان الكتاب: كتابي في اللُّغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، وكتب ببند عريض وكبير لون أحمر وأسود في الصفحة مع وجود تلميذ وتلميذة يتوسطان ما سبق ذكره من الكتاب، وهما يحملان معا كتاب اللُّغة العربية المرسوم باللون الأخضر مع وجود مدارس ورائهما يميل لونهم إلى الأصفر والأبيض، والكتاب مدعم بورق واق، يحتوي على مائة وثلاثة وأربعين صفحة مرقمة في مؤخرة الصفحة، والأسفل بألوان مختلفة، صور الأزهار والحشائش، والغلاف المدرسي لكتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي على غرار أي غلاف يستوقف التلميذ ويشد بصره، فهو في تصميمه كان جذابا ملائما للمستوى الدراسي المستهدف، وقام بالإشراف على إعداد كتاب اللُّغة العربية ثلاث أساتذة وثلاث مفتشين. ويمكننا القول: إنَّ هذا الكتاب هو خفيف الوزن، ذو غلاف جميل على عكس الكتب الأخرى التي طرح فيها مشكل ثقل وزنها عند التلاميذ، وبما أنَّ كتاب اللُّغة العربية المدرسي هو وسيلة يداوم على استعمالها التلميذ دائما من خلال اشتماله

على كل النصوص التوضيحية المرفقة بالصور للدور الذي تؤديه في ترسيخ الأفكار في ذهن التلميذ وفهمه لها.

ب. محتوى الكتاب: لقد ضم كتاب اللُّغة العربية الأنشطة اللُّغوية التالية:

- عناوين الوحدات، رسم الخطوط والأشكال وتعلم كتابة الحروف، المطالعة والمحفوظات، إلى جانب نشاط الإدماج الذي يتمثل في إنجاز المشاريع تتعلق أساسا بكل ما يقدم التلميذ في كل وحدة تعليمية على مشروع والتي عنونت في جدول المحتويات، والملاحظ في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي أنَّ كل نص من النصوص المندرجة في كل وحدة تنتهي بأنشودة في تسلية الأطفال لتحفيزهم على بدء وحدة تعليمية، ورسم حروف جديدة، كما اشتمل الكتاب في صفحاته الأخيرة على مواضيع ونصوص من أجل المطالعة مرفقة بالصور والرسومات وبغرض النطق الصوتي الصحيح للحروف وكتابتها كتابة جيدة.

وإذ ما فصلنا في محتوى الكتاب، نجد أنه ينقسم في مقدمته إلى عدة أقسام:

- **القسم الأول:** ويضم مجموعة من المقاطع والمحاور، افتتحها بمحور "عائلي" والمتضمن مواضيع متعلقة بالعائلة فقط عنونها ب: "أحمد يرحب بكم"، "أتعرف على عائلتي، العائلة مجتمعة، في منزلنا".

أما المحور الثاني فخصص للحديث عن المدرسة بصفة خاصة تحت عنوان "المدرسة"، "في ساحة المدرسة"، "أدواتي المدرسية".

إضافة إلى محور ثالث والذي تناول مواضيع عدة، تتمثل في حي وقرية التلميذ بما في ذلك محاور أخرى نحو: الرياضة والتسلية، البيئة والطبيعة، والتواصل، الصحة والتغذية، اختتم هذه المحاور بالحديث عن الموروث الحضاري مندرجة بنصوص للمطالعة بخصوص: "معلمتي الفراشة".

- **القسم الثاني:** ويشتمل هذا القسم على مواضيع متمثلة في تعليم الحروف وكيفية نطقها، بداية بحرفي (الميم والباء)، وأكمل بقية الحروف على النحو الآتي: (ر، ل)، (ت، د)، (ع، ه)، (ج، ح)، (س، ش)، (ص، ض)، (ق، ك)، (ط، ظ)، (ث، ذ)، (ن، ز)، (خ، غ)، (ف، ث)، (و، ي)، وأخيرا الهمزة، ثم انتقل إلى القواعد التي يجب أنْ تُبنى عليها كتابة هذه الحروف نحو: الشدة وال الشمسية والقمرية، علامات الوقف، التعجب والاستفهام، واختتمها بمراجعة الحروف.
- **القسم الثالث:** ويحتوي هذا القسم على مجموعة من الأناشيد تحت عنوان "المحفوظات" نذكر أهمها: (قسما، مدرستي، العيد، حاسوبي...).
- **القسم الرابع:** خصص لإنجاز مجموعة من المشاريع، تحت عنوان "أنجز مشروعي" نحو: أنجز قطار، أنجز أشجارا....

إضافة إلى الجانب الإدماجي بعنوان "أدمج" نحو: على محيطي، أستعمل حاسوبي، أكتب عبارة التهنئة...، وكل بهدف تقييم التلميذ ومعرفة مدى استيعابه وإدراكه لما تعلم طيلة السنة.

ج. **تقييم الكتاب:** يعد كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي من أهمّ الكتب التي يمكن تقديمها للتلميذ المبتدئ بغية التعلم والفهم والتدرب، فهو الخطوة الأولى التي اعتمد عليها التلميذ في اطلاعه والتَّعرف على مبادئ وقواعد ذات معايير وضوابط لم تكن في ذهنه ، بصفته كتاب تكويني يقدم الإطار العام لكل الموضوعات المتعلقة بكتابة وتعلم حروف اللُّغة العربية، والتدرب على رسمها ونطقها، ومنه يبدأ المتعلم في القراءة بكلمة (ابدأ) بعد أنْ يأذن له المعلم، ويحدد له نقطة البداية (أشر إلى المقطع الأول في السطر، وتتبع معه بأصبعك على المقاطع الموجودة في الأسطر الأخرى، وهذا ما يجعله قادرا على سماع الأصوات وتحديدها في اللُّغة المنطوقة، ومن هنا يعبر عن أفكاره ويتفاعل مع الآخرين، والتَّعرف على أساسيات القراءة والكتابة وطرق تطبيقها بشكل سليم.

فهذا الكتاب المدرسي هو المرجع الفعلي الأول لتلميذ السَّنة الأولى ابتدائي يستقي منه معارف أكثر في الاستخدام، فالمنهاج التربوي يتناسب وقدرة التلميذ من الجانب البيداغوجي والنفسي من خلال ما ألحق بالدروس كالمطالعة والإدماجيات التي تساهم بشكل كبير في تثبيت ما تعلمه المتعلم، مما يجعله قادرا على إكمال مشواره الدراسي بشكل ناجح.

رابعا: الدراسة الاستطلاعية:

تجدر الإشارة –بداية- أننا حضرنا مجموعة من الدروس في مادة اللُّغة العربية مع الأساتذة الذين شملتهم عينة الدراسة للكشف عن مجموعة من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ مع ذكر أبرز الأسباب المؤدية لتلك الأخطاء، والسعي لتصويبها ونطقها بشكل صحيح عند المتعلم، لتجنب الخلط بين الفصحى والعامية (الدارجة). تناولنا في هذا السياق ستة دروس، نذكرها على التوالي في قائمة الملاحق.

خامسا: التَّحليل التقابلي للأخطاء التي لاحظناها من قبل التلاميذ أثناء العمل الميداني.

أ. **الأخطاء الصوتية:**

إنَّ الملاحظ على أغلبية الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في السَّنة الأولى ابتدائي هو أن أغلبيتها صوتية، لأن أكثر ما يتعلمه التلاميذ في هذه المرحلة هو الجانب الصوتي، ولهذا فإنَّ أول ما يصادفهم هو تعلم نطق حروف اللُّغة العربية وكتابتها وهذا يجعل الكثير من التلاميذ يقعون في خلط بين هذه الحروف، أما فيما يخص الأخطاء التركيبية والدلالية فهي لا تظهر كثيرا مقارنة مع الأخطاء الصوتية.

- **الحروف الشفوية:** (ب، ف، م):

الصوت	الخطأ	الصواب
الفاء	**ثول** **ثيل** **عصثور**	**فول** **فيل** **عصفور**
الميم	**نفتاح** **نظلة**	**مفتاح** **مظلة**

جدول02: يمثل الحروف الشفوية

الملاحظ في هذا الجدول أنَّ المتعلم المبتدئ للغُّة العربية يرتكب أخطاء في نطق الحروف الشفوية (ب، ف، م)، ولعل هذا يعود أساسا إلى القرب في النطق بين الحروف؛ إذ يجد صعوبة في النطق الصحيح للحرف فيميل إلى أسهل وأقرب حرف إليه، لاسيما في حرف الفاء التي يبدلها ثاء نحو كلمة "فيل" ينطقها "ثيلا"، إضافة إلى حرف الميم التي يبدلها بحرف النون نحو كلمة "مفتاح" ينطقها "نفتاحا"، وهذا راجع إلى وجود صعوبة في قدرته على التمييز والإبدال بينهما.

- **الحروف اللهوية:** (ق، ك):

الصوت	الخطأ	الصواب
القاف	**صديك** **كمر** **ألم** **طبك** **إيطار**	**صديق** **قمر** **قلم** **طبق** **قطار**
الكاف	**ثعثة** **تأس** **ستر** **تلب**	**كعكة** **كأس** **سكر** **كلب**

جدول03: يمثل الحروف اللهوية.

يبيِّن لنا الجدول أنَّ متعلم اللُّغة العربية في نطقه للحروف اللهوية (ق، ك) يجدُ صعوبة في التفريق بين حرف القاف والكاف، وذلك بسبب بعض الاضطرابات الصوتية التي تؤثر في قدرة الطفل على التعبير بطريقة سليمة أو بسبب تداخل لغته الأصلية الأولى؛ فنجده ينطق حرف القاف كافا نحو: "صديق" ينطقها "صديكا"، إضافة إلى نطقه حرف الكاف بحرف التاء والثاء، وذلك لتقاربهما في المخرج مثل كلمة "كأس" ينطقها "تأسا" أو كلمة "كعكة" ينطقها "ثعثة"، وهذا ما يصعب على الطفل إتباع قواعد إصدار الصوت عند النطق في بداية تعلماتهم.

- **الحروف الشجرية:** (ش، ج، ض):

الصوت	الخطأ	الصواب
الشين	**سجرة** **سمش**	**شجرة** **شمس**
الجيم	**ذمل** **نذمة** **تاذ**	**جمل** **نجمة** **تاج**
الضاد	**دفدع** **بيد** **حادر**	**ضفدع** **بيض** **حاضر**

جدول04: يمثل الحروف الشجرية.

استنتجنا من هذا الجدول أبرز الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في نطق الحروف الشجرية (ش، ج، ض)، وهذه الأخطاء راجعة إلى أنَّ العربية تحتوي على العديد من الحروف التي تبدو متشابهة ولكنها تنطق بشكل مختلف نحو الشيء والشيء: فكلمة "شجرة" ينطقها المتعلم "سجرة" و"شمس" ينطقها "سمشا". فالطفل –ههنا- لديه ضعف في فهم أشكال الحروف وأصواتها مما يؤدي به إلى الخلط أو حتى حذف النقاط في بعض الكلمات. أما بالنسبة لحرف "الضاد" فغالبا ما يبدل بحرف "الدال" نحو: "ضفدع" ينطقها "دفدعا" و"بيض" يقول "بيدا"، وهذا يعود إلى تقاربهما في المخرج، بحيث لا يفرق بين الضاد التي وجب أنْ تكون مفخمة فيلجأ إلى تخفيفها لتصبح دالا، وحرف الجيم فكثيرا ما يكون في نطق أصوات معينة كنطق الجيم ذال نحو: جمل: ذمل.

- **الحروف الأسلية:** (ص، س، ز):

الصوت	الخطأ	الصواب
السين	**أناناز** **جرص** **ثامي** **ثورة**	**أناناس** **جرس** **سامي** **سورة**
الصاد	**سقر** **سرسور**	**صقر** **صرصور**
الزاي	**أجرق** **جرافة**	**أزرق** **زرافة**

جدول05: يمثل الحروف الأسلية.

تجدر الإشارة بنا إليه –ههنا- عند أهل الاختصاص في اللُّغة العربية أنَّ حرف السين والصاد هما حرفان متقاربان في المخرج، وذلك أنَّ أغلب التلاميذ يقعون في مثل هذه الأخطاء بسبب عدم التفريق بين حرفي السين والصاد لتقاربهما في المخارج والنطق، لاسيما في نطق بعض الكلمات فمثلا في حرف السين هناك من ينطقه ثاء أو صاد أو زايا مثل كلمة "أناناس" تنطق "أناناز" أو كلمة "جرس" تنطق "جرصا"... وهذا للتخفيف في الكلام وتبسيطه، أما حرف الصاد هناك من ينطقه "سينا" نحو: كلمة "صرصور" تنطق "سرسورا" للتخفيف، لكن حرف الصاد من الحروف المستعملة في التفخيم، إضافة إلى حرف الزاي الذي ينطق جيم نحو: كلمة "زرافة" التي تنطق "جرافة".

- **الحروف النطعية:** (ط، ت، ذ):

الحرف	الخطأ	الصواب
الطاء	**ثائرة**	**طائرة**
التاء	**بنث** **أصواث**	**بنت** **أصوات**
الذال	**دئب**	**ذئب**

جدول06: يمثل الحروف النطعية.

تجدر الإشارة في هذا الجدول إلى أنَّ الأطفال في نطق الحروف النطعية (ط، ت، ذ) يكون بسبب تداخل في الأصوات وعدم وضوحها نتيجة أسباب عضوية منذ الولادة أو أسباب نفسية اضطرابية، وهذا راجع إلى تبديل الحروف مثل كلمة "طائرة" ينطقها "تائرة"، أو إلى التقارب بين الحروف في مخارجها مثل التاء والثاء نحو قوله: "أصوات" ينطقها "أصوات" أو حرف الذال ينطقه "دالا" مثل كلمة "ذئب" ينطقها "دئبا"؛ لأنَّ الأطفال في مرحلة الدراسة الأولى لا يستطيعون التفريق بين الحروف المتشابهة في الأصوات، ومن هذا المنطلق يجب على المتعلم التدرب على مخارج الحروف المتشابهة بعينها لنطقها بشكل صحيح وسليم.

- **الحروف الذلقية:** (ر، ل، ن):

الصوت	الخطأ	الصواب
اللام	يما يعبة حيوى دنفين	لم لعبة حلوى دلفين
النون	ملى لملمة	منى نملة
الراء	لمل أنب سنوات	رمل أرنب سروال

جدول07: يمثل الحروف الذلقية.

الملاحظ في هذا الجدول أنَّ المتعلم المبتدئ يرتكب أخطاء في نطق الحروف الذلقية (ر، ل، ن)، فيؤدي هذا إلى نطقه حرف اللام ياء ونونا نحو: كلمة "لعبة" ينطقها "يعبة" أو "دلفين" ينطقها "دنفينا"، وهذا بسبب قصر في اللسان، أو أنَّ حرف اللام من الحروف المتوسطة؛ وذلك لأنَّه يتصف بالإستفال والتفخيم، إضافة إلى نطق النون لاما نحو: "نملة" ينطقها "لملة" وترجع إلى نفس الأسباب المذكورة من قبل، أمَّا فيها يخص حرف الراء فهذا راجع إلى حذف بعض الحروف نحو: "أرنب" تنطق "أنبا" أو استبدال بعضها مثل: كلمة "رمل" ينطقها "لملا"، أو "سروال" تنطق "سنوانا".

- **الحروف اللثوية:** (ظ، د، ث):

الحرف	الخطأ	الصواب
ظاء	مدلة دلام	مظلة ظلام
الدال	ذمية ضراجة	دمية دراجة
الثاء	تعلب تلاتة ليف	ثعلب ثلاثة ليث

جدول08: يمثل الحروف اللثوية.

من المعروف أنَّ الحروف اللثوية (ظ، د، ث) هي حروف تخرج من طرف اللِّسان مع أطراف الثنايا العليا، وينبغي للقارئ أنْ يخرج طرف لسانه من بين أسنانه عند النطق بهذه الحروف وذلك لتمييزها عن غيرها وحتى لا تشكل بما قد يشبهها،

وخاصة في بعض اللَّهجات التي لا تراعي الدقة في أداء هذه الحروف، ومنه لاحظنا مما سبق (الجدول كمثال) أنَّ الطفل أثناء تعلمه لهذه الحروف يرتكب أخطاء عدة كونه لا يراعي كل ذلك، لاسيما في حرف الثاء الذي ينطقه دائما تاء كونها متشابهة في الكتابة وأخف نطقا على لسانه فيؤذي به إلى الخلط بينهما، فتحدث أخطاء في النطق، وكذلك في الفهم فبذل قوله "ليث" (حيوان) يقول "ليفا" فهنا اختل المعنى تماما.

كما أنَّ تقارب الحروف في المخرج تجعل الطفل يميل إلى الأسهل مخرجا والأخف على لسانه نحو: "ظاء" يقول "دالا" مظلة: مدلة، ظلام: دلام، وهذا أيضا ما يقع في حرف الدال فتارة يخففها وتارة أخرى يفخمها فيسقط صفتها (المرققة) فبدل قوله "دمية" يقول "ذمية"، ودراجة: ضراجة.

- **الحروف الحلقية:** (ه، ع، ح، خ، غ):

الصوت	الخطأ	الصواب
الهاء	**زجرة** **وجوهم**	**زهرة** **وجوههم**
العين	**ألبة** **باء** **همتي**	**علبة** **باع** **عمتي**
الحاء	**نهافظ** **هصان** **الرهمان**	**تحافظ** **حصان** **الرحمان**
الخاء	**تغشى** **حولة** **فح**	**تخشى** **خولة** **فخ**
الغين	**خزال** **المقضوب**	**غزال** **المغضوب**

جدول09: يمثل الحروف الحلقية.

من خلال الأخطاء المذكورة سابقا في الجدول لاحظنا أنَّ الطفل في تعلمه نطق الحروف يرتكب العديد من الأخطاء، لاسيما الحروف الحلقية (ه، ع، ح، خ، غ) بسبب الحذف في الكلمات مثل كلمة "وجوههم" ينطقها "وجوهم" أو عن طريق إبدال حرف في الكلمة مكان الآخر مثلا في حرفي العين والغين والحاء والخاء نجده يبدلها بحرف آخر نحو: "خزال" تنطق "غزالا"، أو في حرف الخاء نحو: "خولة" تنطق "حولة"، أو في حرف الحاء نحو: "حصان" ينطقها "هصانا"، وكذلك حرف العين نجده في يبدل العين ألفا أو هاء نحو: "عمتي" ينطقها "همتي"، أو حرف الهاء نجده ينطق

"زهـرة" ب"زجـرة"، وهـذا يرجـع إلـى أنَّ مـتعلم اللُّغـة العربيـة يجـد ثقـلا فـي نطـق الحروف من مخارجها بشكل صحيح وسليم.

- **الحروف الهوائية:** (الهمزة، الواو، الياء):

الصوت	الخطأ	الصواب
الهمزة	فار سما رز	فأر سماء أرز

جدول10: يمثل الحروف الهوائية.

مـن المتعـارف عليـه عنـد أهـل الاختصـاص أنَّ الهمـزة هـي صـوت ثقيـل فـي النطـق وهـي تكـون فـي العربيـة بالاحتفـاظ بخصائصـها سـواء بقيـت بحـرف أم أداة أم لـم تسـبق فنقـول مـثلا: "فـأر"، "فـار"، أو "سـماء"، "سـما"، أو "أرز"، "رز"، وهـذا بحكـم أنَّ الهمـزة فـي اللُّغـة العربيـة لا ينطقونهـا بحكـم التسـهيل والتخفيـف فـي النطـق، لـذا نـرى أنَّـه يمكننـا تجنـب وقـوع المـتعلم فـي هـذا النـوع مـن الخطـأ فـي نطـق الحـروف مـن خـلال معالجـة الاضـطراب العضـوي عنـده أو إعـادة كتابـة الهمـزة عـن طريـق قواعـدها والتـدرب على مواضعها في بداية ووسط ونهاية الكلمة.

ب. الأخطاء التركيبية:

مـن الأخطـاء التركيبيـة التـي يرتكبهـا التلاميـذ فـي المراحـل الأولـى مـن دراسـتهم، والتي يمكن أن تؤثر في بناء مفردات اللُّغة العربية نجد:

المفردات الخاطئة (العامية)	المفردات الصحيحة (اللغة العربية)
سيدي خلصت	أستاذ أنهيت
واش راك/ لباس؟	كيف حالك
علاه	لماذا؟
معليهش	لا بأس
ماعنديش	ليس لدي شيء/ لا أملك ذلك الشيء
ديالي، تاعي	ملكي/ لي
طاحت	سقطت

جدول11: يمثل الأخطاء التركيبية.

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أنَّ أغلـب الكلمـات أو المفـردات التـي يسـتعملها المـتعلم داخـل القسـم هـي أخطـاء تركيبيـة، وهـي شـائعة فـي محيطـه الاجتمـاعي الـذي يعـيش فيـه ولهـذا السـبب كانـت سـهلة التـداول عنـد التلاميـذ بصـفة عامـة، وتلاميـذ السَّـنة الأولـى ابتـدائي بصـفة خاصـة كـونهم اعتـادوا سـماعها واسـتعمالها. فاللَّهجـة العاميـة سـهلة التـداول علـى ألسـنتهم أكثـر مـن اللُّغـة الفصـحى التـي يجـد فيهـا التلاميـذ صـعوبة فـي فهمهـا وإدراكهـا بشـكل سـليم وصـحيح . وكـذلك ارتبـاط اللُّغـة (الفصـحى) بقواعـد مضـبوطة، علـى خـلاف

العامية التي يكتسبها بشكل عشوائي، ومن أمثلة ذلك قولهم: "طاحت على الأرض" بدلا من "سقطت على الأرض"، فهم هنا يستخدمون كلمة "طاحت" (العامية) على أساس أنَّها اللُّغة العربية الفصحى بالنسبة لهم كونها مرسخة في ذهنهم نتيجة التَّعلم من المجتمع، كذلك كلمة "ماعنديش"؛ أي ليس عندي ذلك الشيء أو ليس لدي، فكثيرا ما تضاف هذه الشين بعد النفي ب (ما) نحو: ما ناكلش، ما نشربش، ما نخرجش، ماندخلش...، ويمكن وصف هذا بما يعرف بظاهرة النحت؛ أي ننحت من كلمتين كلمة واحدة. إضافة إلى حذف خبر "لا" مثل قولهم: لا بأس والتقدير هنا لا بأس عليك نحو: معليهش.وقولهم لمن يسأل كيف حالك لا باس؟ فترد أنت بخير، والتقدير حالي بخير. وقولهم لمن يسأل كيف حالك لا باس؟ فترد أنت بخير، والتقدير حالي بخير.

العامية	اللغة العربية الفصحى
وكتاه نخرجوا	متى نخرج؟
جيتوا الصباح	هل جئتم صباحا؟
عما	مع
عجب	أعجب
حنا	نحن
أتلاقين	التقينا

جدول12: يمثل المفردات التركيبية.

من خلال الجدول نجد أنَّ التلاميذ استعملوا تراكيب العامية في الحديث مع المعلم أو بعضهم بدلا من استعمال اللُّغة العربية الفصحى، وهذا من خلال استخدام لفظة "وكتاه" كأداة استفهام عن الوقت بذل "متى"، ونجد في لفظة "عما" قولبت "مع" وهي في الأصل تؤخر في الفصحى، وهي ظاهرة شائعة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ. وكذلك استعمل لفظة "عجب" من العامية بدلا من "أعجب" في الفصحى، وهذا بسبب حذف همزة القطع تخفيفا لها، ولفظة "حنا" استعملها كضمير دال على الجماعة المتكلمين بدلا من "نحن" في اللُّغة العربية و"حنا" ضمير يستعمل للدلالة على المثنى المتكلم في العامية، وسبب ذلك راجع إلى تأثير العامية على اللُّغة العربية الفصحى وكذلك ضعف مستوى التلاميذ في اللُّغة العربية وسيطرة الألفاظ العامية على الفصحى وشيوعها في تعابير التلاميذ. ولهذا وجدنا تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي في حصص العربية يستخدمون مصطلحات بالعامية بدلا من التعبير عنها بما يقابلها بالعربية ويعود استعمال التلاميذ لهذه المصطلحات إلى شيوع مفردات العامية في الواقع اللُّغوي والاجتماعي، نستعرضها في المثاليين التاليين:

العامية	اللغة العربية الفصحى
ماشي بعيد	ليس بعيدا
لعبنا في للعاب	لعبنا بالألعاب

جدول13: يمثل المفردات التركيبية.

نجد التلميذ يلجأ إلى استعمال التركيب "ماشي بعيد" من العامية بدلا من "ليس بعيدا" كأداة نفي وتخفيف لها، والتركيب "لعبنا في للعاب" بدلا "لعبنا بالألعاب" وهنا استبدل التلميذ "ال" التعريف بلامين وحرف جر "بـ" بالحرف "في" تسهيلا في النطق والسبب الحقيقي في ذلك راجع إلى ضعف تلاميذنا في استعمال اللُّغة العربية الفصحى وقلة احتكاكهم بها، أو الضعف في تكوين بعض الأساتذة، أو التغاضي مع التلميذ عند استعمال العامية، بالإضافة إلى أنَّ الأساتذة يستعملون العامية حتى في حصص اللُّغة العربية.

وما يمكن تلخيصه مما سبق ذكره، هو أنَّ أكثر الأخطاء ظهورا عند تلاميذ السنَّة الأولى ابتدائي هي الأخطاء الصوتية بحكم أنَّ أكثر ما يتعلمه التلميذ هو تعلم نطق أصوات حروف اللُّغة العربية وكتابتها، ثم تليها بعض الأخطاء التركيبية.

سادسا: المقابلة:

تعد نظرية التَّحليل التقابلي من أهم النظريات التي وظفت في تعليم حروف اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي كدراسة وصفية (نموذج) كون الطفل لا يزال في مراحله الأولى من التعلم.

ولهذا فقد تناولنا في –مذكرتنا- هذه أبرز الأخطاء التي يمكن أنْ يقع فيها متعلم اللُّغة لا سيما الأخطاء الصوتية والتركيبية؛ إذ اعتمدنا في نهاية هذا العمل على مجموعة من الأسئلة قمنا بصياغتها وأجاب عنها الأساتذة الذين أجرينا معهم الدراسة الميدانية بجمع بعض المعلومات المتعلقة بتقديم الدروس وتعليم تلاميذ السَّنة الأولى وتتكون هذه المقابلة من خمسة أسئلة ترتبط بالموضوع المدروس، وهي كالآتي:

س1: فيم تتجلى أهمية نظرية التَّحليل التقابلي في تعليم اللُّغات؟

ج1: تتجلى أهمية نظرية التَّحليل التقابلي في تعليم اللُّغات في كونها:

- منهج يستخدم في تعليم اللُّغات؛ إذ يعتبر أحد الأدوات المفيدة في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللُّغات الأجنبية، وقد أثبتت فعاليةً في تحسين فهم الظواهر اللُّغوية وتطبيقها، وهذا المنهج يساعد في تحليل الاختلافات والتشابهات بين لغتين مختلفتين أو بين لهجتين أو حتى بين لغة ولهجة، وسبب في تطوير الطرائق التعليمية والتربوية في مجال تعلم اللُّغات.
- يساعد التَّحليل التقابلي في وضع محتوى للُّفهم الجيد للُّغة، ومنه فالتَّحليل التقابلي ليس مفيدًا فحسب بل إنه أداة ضرورية بالنسبة لمؤلف الكتاب الدراسي للُّغة، وكذلك بالنسبة للمعلم ومصمم اختبار اللُّغة فكل من سبق ذكرهم يحتاجون إلى معيار من نوع آخر لاختيار مواد التدريس.

س2: هل يمكن لنظرية التَّحليل التقابلي أن تقدم لنا حلولاً للمشاكل المطروحة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بالعامية؟

ج2: نعم، يمكن لنظرية التَّحليل التقابلي أنْ تقدم لنا حلولاً للمشاكل المطروحة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بالعامية: وذلك كونها تقوم بتقديم عروض دقيقة لمعرفة التقاربات والاختلافات في الأخطاء الصوتية التي يقع فيها التلاميذ لا سيما في نطق حروف اللُّغة العربية وكتابتها، وهذا من أجل تصويبها وتجنب الوقوع فيها مجددا.

- إضافة إلى تقديم تدريبات صوتية على نطق الحروف من خلال وضع مناهج وبرامج دراسية، ويتحقق ذلك من خلال استخدام العينات والوسائل التعليمية الملائمة، كتجسيدها في صور تعبيرية ورسم الحرف في كتب الأنشطة فيما يخص التلاميذ المبتدئين مثلا، والتفريق بين الحروف لتسهيل العملية التعليمية عن طريق التكرار والعمل عن التوافق بين ما هو مكتوب وما هو منطوق للوصول بالمتعلم إلى نتيجة مقبولة في نطقه وتوظيفه للحروف.
- إضافة إلى تحديد المهارات اللُّغوية الواجب تعليمها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التَّعلم.

س3: أين تظهر الصعوبات بكثرة في تعلم اللُّغة العربية على المستوى الصوتي والتركيبي؟ ولماذا؟ فيم يتعلق بالمستوى الصوتي ما هي الأخطاء الصوتية التي تظهر بكثرة في كتابة التلاميذ؟

ج3: تظهر الصعوبات بكثرة في تعلم اللُّغة العربية على المستوى الصوتي أكثر من المستوى التركيبي.

وذلك لأنَّ: أغلب ما يتعلمه الطفل في مرحلته الأولى يكون في الجانب الصوتي بحكم أنَّه يبدأ بتعلم ونطق حروف اللُّغة العربية وكتابتها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى الخلط أحيانا بل غالبا بين هذه الحروف، بسبب الاضطرابات الصوتية التي تؤثر في قدرة الطفل على التعبير والنطق بشكل سليم، نجد صعوبة أيضا في التفريق بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في النطق والمخرج، ويمكن أنْ نُرجع سبب هذه الأخطاء والصعوبات إلى المحيط الأسري الذي يعيش فيه باعتباره المنطلق الأول الذي يَبني عليه الطفل تعلماته، كما تُعد اللُّغة الأم (العامية) من بين أهم الأسباب المؤدية لهذه الأخطاء الصوتية، وكذلك قلة التدرب والممارسة التي تُساهم في ترسيخ الأصوات أو الحروف في ذهن المتعلم.

أما فيما يتعلق بالأخطاء على المستوى الصوتي فإنَّها تكون مندرجة في نطق التلاميذ، وذلك انطلاقا من الأكثر سهولة وتيسيرا على جهازهم النطقي إلى الحروف الصعبة والمعقدة في المخرج؛ أي يبدأ المتعلم بتعلمه للأصوات من السهل إلى الصعب، ومنه يمكننا ترتيب هذه الأصوات على الشكل الآتي:

1. الحروف الهوائية: (أ، ء، و، ي).
2. الحروف الشفوية: (ف، ب، م).
3. الحروف الذلقية: (ر، ل، ن).
4. الحروف اللثوية: (ظ، ث، د).
5. الحروف النطعية: (ط، ت، ذ).
6. الحروف الأسلية: (ص، س، ز).
7. الحروف الشجرية: (ج، ش، ض).
8. الحروف اللهوية: (ك، ق).
9. الحروف الحلقية: (ع، ح، خ، غ).

- أهم الأخطاء الصوتية التي تظهر بكثرة في كتابة التلاميذ:

- **الهمزة:** يعتبر تغيير الهمزة أو حذفها أحد الأخطاء الشائعة على سبيل المثال قد يكتب التلاميذ: حمد عوضا عن أحمد.
- **المد:** قد يكتب التلاميذ الحروف الممدودة بشكل غير صحيح أو لا يكتبها أساس في الكلمة نحو: يَاسِر: يسر؟
- **التاء المربوطة والتاء المفتوحة:** غالبا ما يقع التلميذ في هذا الخطأ فبدلا أنْ يكتب التاء مربوطة في نهاية الأسماء يكتبها مفتوحة أو العكس نحو: تفاحة: تفاحت، أو لا يكتبها أساسا نحو: خديجةٌ: خديجَ.
- **التَّشكيل:** قد يكتب التلاميذ الكلمات بشكل غير صحيح من حيث التشكيل كسبيل المثال الكلمات التي لها مشكلة في نهايتها يكتفي بإسكانها فقط نحو: كتابٌ: كتابْ/ بابٌ: بابْ.
- **التنوين:** يمكن أن يكون التنوين مصدر للخطأ نحو: اشتريت كتاباً جديداً يكتبها: اشتريت كتابنْ جديدنْ، فعوض أن يشكل الكلمة تنوين "ً" يضيف النون كحرف مع الكلمة.
- **"ال" التعريف:** الشمسية والقمرية: فهو لا يفرق بينهما في الكتابة فما ينطقه يكتبه وما لا ينطقه لا يكتبه نحو: الثمار يكتبها: اثمار، الليمون: ليمون، القمر: لقمر.
- **التشديد:** يمكن أنْ يكون التلاميذ غير متأكدين من مكان التشديد في الكلمات نحو: الرّجل، فالشدة تكون على الراء لكن الطفل يضعها بشكل عشوائي كونه غير متمكن من هذه القاعدة.

س4: هل المحتوى التعليمي المقدم لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي تبتعد لغته كثيرا عن العامية؟

ج4: نعم المحتوى التعليمي المقدم لتلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي تبتعد لغته كثيرا عن العامية لأنَّ: أغلب نصوصه ومضامينه تكون باللُّغة العربية الفصحى بكل قواعدها

ومحتوياتها، ونادرا ما نجد كلمات بالعامية التي تعتبر لغة الأم عند الطفل في هذه المرحلة، ومنه فالمتعلم هنا يبدأ بالتعلم من نقطة البداية ليس عن أغلب الكلمات والحروف التي يعدها لغة أصلية وصحيحة، باعتبار أنَّ المحتوى التعليمي جزء من المنهاج الدراسي، وهو مجموعة من الخبرات التربوية التي تقدم من خلال المقررات الدراسية التي تقدم للتلاميذ في المدرسة بهدف تعليمهم ومساعدتهم على نموهم اللغوي؛ فهو في العصر الحالي لم يعد الوسيلة لنقل المعلومات مثل السبورة بل يشمل أيضا المحتوى التعليمي الرقمي الذي يَستخدم التكنولوجيا لتحقيق أهداف التعليم.

س5: ملاحظات ضرورية ترونها حول الموضوع المدروس.

ج5: أهم الملاحظات التي نراها ضرورية حول الموضوع المدروس هي:

- نظرية التَّحليل التقابلي تعتبر أداة قيمة في تطوير عملية تعليم حروف اللُّغة العربية، فهذه النظرية تركز على مقابلة العامية بالفصحى لمعرفة الأخطاء الشائعة للتلاميذ من خلال نطق الحروف العربية.

خاتمة

لكل درب مهما طال نهاية، وفي نهاية بحثنا هذا نحن نخط خطوطنا الأخيرة في هذا البحث بعد رحلة طويلة من الجهد والتعب والسهر من خلال ما تقدم ذكره في ثناياه، وما انطوت عليه فصوله ومباحثه، وتوصلنا من خلال هذه الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع توظيف نظرية التَّحليل التقابلي في تعليم حروف اللُّغة العربية للسَّنة الأولى ابتدائي- دراسة وصفية تحليلية- إلى وضع الجوانب النظرية والتطبيقية محاولينا فيها الإحاطة بقدر الإمكان الإحاطة بموضوع البحث، وقد لخصنا فيه أهم النتائج المتوصل إليها، وهي كالآتي:

- قد تعدَّدت الأخطاء وتباينت، فمنها أخطاء صوتية وصرفية وتركيبية...، وقد ركزنا في دراستنا هذه على الأخطاء الصوتية والتركيبية عند تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي، وذلك أنَّ الجانب الصوتي في نطق حروف اللُّغة العربية هو من الجوانب الأكثر شيوعا وظهورا في كتابات التلاميذ.
- هناك بعض الاضطرابات النطقية للأصوات وهي أخطاء يقع الأطفال فيها عند نطقهم للحروف بسبب المحيط الأسري أو تأثير العامية عليهم؛ وهي من بين الأسباب المؤدية للأخطاء الصوتية.
- شيوع الأخطاء الصوتية في الطور الابتدائي وبالخصوص عند تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي من خلال وجود تشابه بين الحروف أو حذف حرف وإضافة حرف آخر سواء في بداية أو وسط الكلمة أو في آخرها.
- ارتباط النُّمو الصوتي عند الطفل ارتباطا وثيقا بمتغير العمر؛ فالأطفال يكتسبون الأصوات عبر مراحل حتى بلوغ السَّابعة من العمر يكونون قد اكتسبوا مجمل الأصوات لنطق حروف اللُّغة العربية، لذا نجد أنَّ أغلب الأخطاء تكون صوتية ثم تليها التركيبية.
- الخطأ الصوتي يُحرف الكلمة عن معناها الأصلي من خلال تأثر التلاميذ بالعامية.
- تتعدَّد أسباب ارتكاب هذه الأخطاء بالإضافة إلى عدم تدريب الأطفال على النطق الصحيح للكلمات، ومن هذه الأسباب أيضا نجد الإصابات والاضطرابات في الجهاز النطقي للتلميذ أو المتعلم المبتدئ.
- طغيان العامية على اللُّغة الفصحى في قاعات الدراسة ونطق التلاميذ للأصوات والحروف عشوائيا.
- تحديد الصعوبات الموجودة عند التلميذ، وذلك بتحليل الكتاب المدرسي للسَّنة الأولى ابتدائي لبيان سبب شيوع هذه الأخطاء عند التلاميذ.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها نُقدم بعض الاقتراحات والتوصيات للتقليل من هذه الأخطاء الموجودة عند التلاميذ، وهي كالتالي:

- جعل اللُّغة العربية الفصحى لغة التعليم والتفاعل اليومي بين التلاميذ والأستاذ أثناء تقديم الدروس.
- الاهتمام بحفظ القرآن الكريم بهدف تنمية القدرات الصوتية وتعلم النطق الصحيح لمخارج الأصوات والحروف.
- تحضير المتعلم المبتدئ على تكرار والتدرب على نطق الحروف من خلال الإكثار من مختلف التمارين والأنشطة اللُّغوية لكي تترسخ في ذهنه، وكذلك توفير حصص خصوصية لدراسة الأخطاء التي يقع فيها كثيرا وتصويبها ومحاولة إيجاد حلولا ملائمة للتقليل منها، كالتركيز على أنواع الأخطاء الصوتية في كل قسم ووضع الأساليب المناسبة لمعالجتها ومساعدة التلاميذ على التَّخلص منها نهائيا من خلال رسم الطرائق الكفيلة بذلك في منهاج هذه المرحلة التعليمية.

وفي الختام نتمنى أنْ يكون هذا العمل المتواضع قد ساهم في تقديم حلول ورؤى للإشكالية المطروحة في البحث ولو بالقليل، والمساهمة في إيصال المعلومات إلى الأذهان، وعليه فإنْ أصبنا في بحثنا فمن الله تعالى وإنْ أخفقنا فمن أنفسنا والشيطان ونسأل الله حسن الخاتمة وشكرا.

قائمة المصادر
والمراجع

أولا: المصادر والمراجع:

1. أحمد علي همام، تحليل الأخطاء في تعليم اللغات الأجنبية، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 1971.
2. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
3. أحمد مصطفى أبو الخير، اتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، كلية التربية بدمياط الجديدة، مصر، 1434ه_2002م.
4. أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التقابلي_بحوث ودراسات، دار الأصدقاء، مصر، 1427ه_2006م.
5. إسماعيل حسيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، د. ط، عمان، دار شؤون المكتبات_ جامعة الملك مسعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982.
6. إسماعيل مسلم الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والانجليزية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2009.
7. بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار الكتب المصرية، مصر، ط2.
8. تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ط1، ج1، دار عالم الكتب، القاهرة، 1427ه_2006م.
9. خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، ط1، عالم المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية، 1404ه_1984م.
10. عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
11. سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي _ دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
12. علي أحمد مذكور، إيمان هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427ه_2006م.
13. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج5، دار الفكر.
14. فاطمة هاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث_ دراسة في النشاط اللساني العربي_، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2004.
15. كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، د. ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
16. ماريو باي، أسس علم اللغة، تر وتع: أحمد مختار عمر، ط8، عالم الكتب، القاهرة، 1419ه_1998م.

17. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، طبعة منقحة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
18. نايف حزما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1978.

ثانيا: المجلات:

1. جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 83_84، سبتمبر 2001، السنة 21.
2. حاجة رفيزة بنت الحاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية _التعريف والتفكير أنموذجا_، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب الجامعية الأردنية، المجلد 41، ملحق1، 2014.
3. سعد حسون حسين العنكبي، مقدمة في التقابل اللغوي بين العربية واللغات الأخرى، مجلة كلية اللغات، جامعة بغداد، العراق، الإصدار 29، 2014.
4. فريدة مولوج، التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، الجزائر، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، المجلد 1، العدد 2، 2019.

ثالثا: المذكرات:

1. بوفروم رتيبة، تعليمية اللغة العربية ما بعد التمدرس: دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر، 2008_2009.
2. سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي الجزائري، مذكرة ماجستير، جامعة بوزريعة 2، الجزائر، 2010.

الملاحق

الدرس الأول: الأحد 08-02-202.

النشاط: قراءة.

المحتوى فهم المنطوق.

أمثلة متعلقة بدرس الفحص الطبي.

- نُحَافِظُ عَلَى صِحَتِنَا وَسَلَامَةِ جِسْمِنَا.
- غَسْلُ اَلأيْدِي بِالْمَاءِ وَاَلصَّابُونِ.
- مَا أَطْوَلَ هَذَا اَلرَّجُلَ !
- كَيْفَ أُحَافِظُ عَلَى جِسْمِي؟
- مُمَارَسَةُ اَلرِّيَاضَةِ تَضْمُنُ لَنَا اَلسَّلاَمَةَ.

الدرس الثاني: الخميس15_02_2024.

النشاط: قراءة الموافق لـ:05 شعبان 1445

المحتوى: سورة الناس.

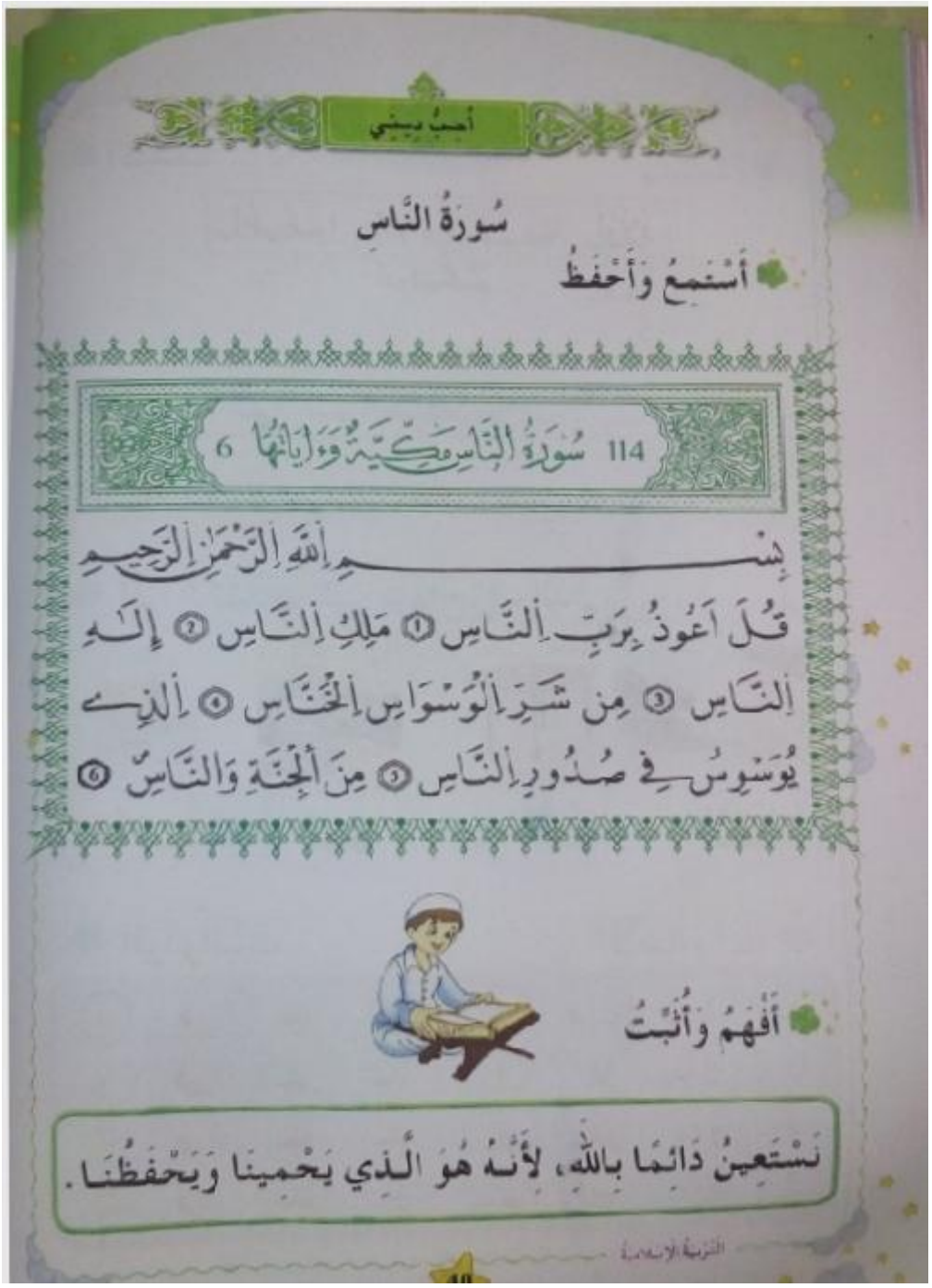
أبرز الأخطاء الشائعة في قراءة سورة الناس وتصحيحها:

قُـلۡ أَعُـوذُ بِـرَبِّ ٱلنَّـاسِ (1) مَلِـكِ ٱلنَّـاسِ (2) إِلَٰـهِ ٱلنَّـاسِ (3) مِـن شَـرِّ ٱلۡوَسۡـوَاسِ ٱلۡخَنَّاسِ (4) ٱلَّذِي يُوَسۡوِسُ فِي صُدُورِ ٱلنَّاسِ (5) مِنَ ٱلۡجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ(6)

1. كيفية قراءة الحروف لتجنب الوقوع في الأخطاء:

- قل: نقوم في القراءة بتفخيم القاف وهي تحقق التوجيه والتخاطب.
- أعوذ: تحقيق الهمزة وترقيق الكلمة كلها.
- برب: كسر الباء وتفخيم الراء.
- الناس: اللام الشمسية لا تنطق والهمزة قبل اللام لا تنطق وصلا، فنقول برب ناس (نطقا) هنا نحتاجها كبداية للكلمة فقط وتكون الألف بعد النون في ثلاثة أوجه (مد اسم، عارض السكون، التوسط أو إشباع).
- السين: تكون لها صفة الرخاوة.
- ملك: تكون الميم متتابعة (ملتصقة) مع اللام مباشرة لا تنطق بالمد (مالك) الخطأ الذي يقع فيه أغلب التلاميذ، ونكسر الكاف جيدا.
- الناس: نغن النون.
- السين: عند الوقف عندها نهمسها ونعطيها صفة الرخاوة.
- إله: تكسر الألف جيدا وننتقل من الهاء إلى النون مباشرة.
- الناس: أي لا ننطق همزة الوصل ولا اللام ونعطي النون الغنة أكمل ما يكون. إله ناس (النطق الصحيح).
- مِنۡ شَرِّ: الميم مكسورة وترقق غنة الإخفاء في النون لأنَّها بعد شين والشين حرف مرقق، فنعطي النون في "من" حكم الإخفاء الحقيقي ونرقق كل من الشين والراء لأنها مكسورة.
- الوَسْواسِ: هنا تنطق كل من الألف واللام والسين تتصف بالصفير والرخوة.
- الخَنَّاسِ: في اللام القمرية يمال السكون و تكون مظهرة ونفخم الخاء ونغن النون، والسين ساكنة.
- الذي: تكسر الذال وتخرجها جيدا من مخرجها، والياء: حرف مد ساكنة تأتي بعدها مباشرة ياء: يوسوس.
- يوسوس: لذلك لا يجوز أنْ ندغم الياء المدية الأولى بمثليتها الثانية، فنعطي للياء مديتها وننطق الياء الأخرى أيضا، فلا يجوز أنْ ننطقها كأنَّها ياء واحدة.
- صدور: نضم الصاد ونفخمها لكي لا تنطق الدال ضاء، الخطأ: صدور: صضور.

- من الجنة: نعطي اللام المظهرة (القمرية)، صفة البينية فلا نقول من جنة، إذ تكسر الجيم فنقول الجِنة وليس الجُنة أو الجَنة، والناس: تأتي بعدها مباشرة في النطق، فتغنن النون كذلك.



الدرس الثالث: يوم: 17مارس 2024

النشاط: قراءة.

الموضوع: ما أعجب الحاسوب.

مراجعة النص المنطوق.

مَا أَعْجَبَ الْحَاسُوبَ !

أُلاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

حَمَلْتُ صُورَتِي الشَّمْسِيَّةَ، وَتَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ الْمُدِيرِ، طَرَقْتُ الْبَابَ، أَلْقَيْتُ التَّحِيَّةَ، وَقُلْتُ: أُرِيدُ بِطَاقَةً لِلْمَكْتَبَةِ يَا سَيِّدِي.

شَغَّلَ الْحَاسُوبَ وَالطَّابِعَةَ، وَفِي ثَوَانٍ قَالَ: هَاهِيَ بِطَاقَتُكَ يَا أَحْمَدُ. شَكَرْتُ الْمُدِيرَ، وَانْصَرَفْتُ فَرِحًا مَسْرُورًا.

أَسْتَعْمِلُ : سَهْلًا، صَعْبًا.

اِسْتِخْرَاجُ الْمَعْلُومَاتِ مِنَ الْحَاسُوبِ صَعْبٌ.

اِسْتِعْمَالُ اللَّوْحَةِ الرَّقْمِيَّةِ سَهْلٌ.

المحور السابع

109

الدرس الرابع: يـــــــوم: 21مـــــــــارس 2024.

النشاط: كتابة وقراءة.

الموضوع: ال القمرية.

الهدف: اكتشاف ال القمرية.

1. قراءة الجملة: تَوَجَّهْتُ إِلَى مَكْتَبِ اَلْمُدِيرِ.
2. تشويش الجملة: توجهت مكتب إلى المدير.
3. استخرج الكلمة التي فيها ال القمرية: اَلْمُدِيرِ.
4. مطالبــة التلاميـذ بإعطــاء كلمــات تشــمل ال وكتابتهــا: المــذياع، القمــر، الكتــاب، الولد، الجمل، الأرض.

الدرس الخامس: 21أفريل 2024

النشاط: قراءة.

المحتوى: آداب الأكل.

من آداب الأكل:

أقول: بِسْمِ اَللهِ، أَكُلُ بِيَمِينِي.

أقول: اَلْحَمْدُ للهِ، فِي نِهَايَةِ اَلأَكْلِ.

الدرس السادس: 22أفريل 2024

النشاط: قراءة.

المحتوى: عيد الأضحى.

الأسئلة

س1: فيم تتجلى أهمية نظرية التحليل التقابلي في تعليم اللغات؟

.....

س2: هل يمكن لنظرية التحليل التقابلي أن تقدم لنا حلولا للمشاكل المطروحة في تعليم اللغة العربية للناطقين بالعامية؟

.....

س3: أين تظهر الصعوبات بكثرة في تعليم اللغة العربية على المستوى الصوتي أو المستوى التركيبي؟ ولماذا؟

.....

فيم تتعلق بالمستوى الصوتي، ما هي الأخطاء الصوتية التي تظهر بكثرة في كتابة التلاميذ؟

.....

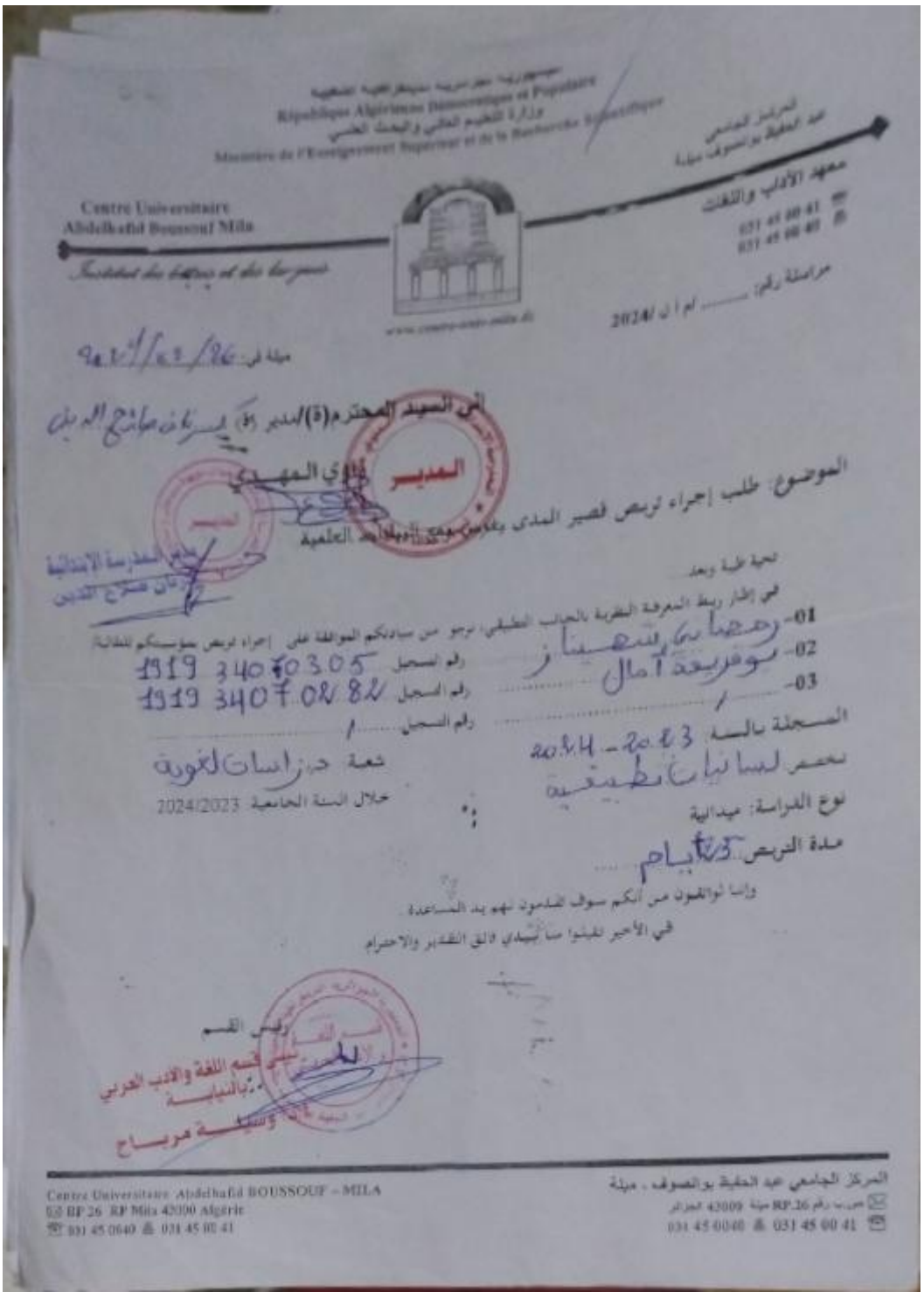
س4: المحتوى التعليمي المقدم لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي تبتعد لغته كثيرا عن العامية؟

.....

س5: ملاحظات ضرورية ترونها حول الموضوع المدروس؟

.....

التصريح:



Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد الآداب واللغات

مراسلة رقم: ..... لم أ ن /2024

ميلة في: 26/03/2024

إلى السيد المحترم(ة) المدير (ة) المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

المدير

الموضوع: طلب إجراء ترخيص قصير المدى بقاعة معهد الآداب واللغات العلمية

تحية طيبة وبعد

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء ترخيص حضوركم للطالبة:

01- رحماني تسعديت رقم التسجيل 191934070305

02- سوفريعة آمال رقم التسجيل 191934070282

03- ..... رقم التسجيل .....

المسجلة بالسنة 2024-2023 تخصص لسانيات تطبيقية

شعبة دراسات لغوية

خلال السنة الجامعية 2024/2023

نوع الدراسة: ميدانية

مدة الترخيص: 03 أيام

وانا لواثقون من أنكم سوف تلمسون لهم يد المساعدة

في الأخير تقبلوا منا أسمى آيات التقدير والاحترام

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

بالنيابة

وسيلة مرباح

Centre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF – MILA
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
031 45 0040 & 031 45 00 41

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة
ص.ب رقم 26 RP ميلة 43000 الجزائر
031 45 0040 & 031 45 00 41

فهرس الأشكال والجداول والملاحق

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية توضح نسبة الذكور والإناث في الابتدائيتين	30

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع التلاميذ في الابتدائيتين	30
02	الحروف الشفوية	38
03	الحروف اللهوية	39
04	الحروف الشجرية	40
05	الحروف الأسلية	41
06	الحروف النطعية	42
07	الحروف الذلقية	43
08	الحروف اللثوية	44
09	الحروف الحلقية	45

10	الحروف الهوائية	46
11	الأخطاء التركيبية	47
12	المفردات التركيبية	48
13	المفردات التركيبية	49

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الدروس	63
02	الأسئلة	72
03	التصريح	73

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
بسملة	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ
الفصل الأول: نظريات تعليم اللغات ونظريات التحليل التقابلي.	
المبحث الأول: نظريات تعليم اللغات.	7
أولا: نظرية التطابق.	7
ثانيا: نظرية التباين.	8
ثالثا: نظرية الجهاز الضابط.	8
رابعا: نظرية اللغة الانتقالية.	9
خامسا: نظرية تحليل الأخطاء.	10
المبحث الثاني: نظرية التحليل التقابلي.	11
أولا: مفهوم التحليل التقابلي.	11
أ. لغة.	11
ب. اصطلاحا.	11
ثانيا: نشأة التحليل التقابلي.	14
ثالثا: مستويات التحليل التقابلي.	15
أ. مستوى الأصوات.	15
1. مستوى الأصوات.	16
2. مستوى الصرف.	16

3. مستوى النحو.	17
4. مستوى المفردات.	17
ب. خطوات إجراؤه.	18
1. الوصف.	19
2. الاختيار.	19
3. تنفيذ عملية التقابل.	19
4. وضع تصور مسبق للأخطاء والصعوبات.	20
رابعا: أهداف التحليل التقابلي.	20
خامسا: أهمية التحليل التقابلي.	23
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية.	
أولا: منهجية البحث.	29
ثانيا: العينة ومواصفاتها.	29
أ. الملاحظات المعتمدة عليها في العملية التربوية.	31
ب. الفرضيات.	31
ت. المدونة اللغوية.	32
ث. مواصفات العينة.	33
ثالثا: وصف كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي وتحليله.	33
أ. شكل الكتاب وحجمه.	33
ب. محتوى الكتاب.	34
ج. تقييم الكتاب.	36

رابعا: الدراسة الاستطلاعية.	37
خامسا: التحليل التقابلي للأخطاء التي لاحظناها من قبل التلاميذ أثناء العمل الميداني.	37
أ. الأخطاء الصوتية.	37
ب. الأخطاء التركيبية.	47
سادسا: المقابلة.	49
خاتمة	55
قائمة المصادر والمراجع	59
الملاحق	63
قائمة الأشكال والجداول والملاحق	75
فهرس المحتويات	78
الملخص	82

الملخص

يـدور موضـوع المـذكرة حـول توظيـف نظريـة التحليـل التقـابلي فـي تعلـيم حـروف اللُّغـة العربيـة للسَّـنة الأولـى ابتـدائي -دراسـة وصـفية تحليليـة- والهـدف مـن الدراسـة هـو الكَّشـف عـن الأخطـاء اللُّغويـة التـي يقـع فيهـا تلاميـذ السَّـنة الأولـى ابتـدائي بتوظيـف نظريـة التَّحليـل التَّقـابلي، ومحاولـة إعطـاء مقترحـات وتوصـيات ورؤى حـول أهمية هذه النظرية في ضوء تعليم الحرف العربي.

الكلمات المفتاحية: نظرية التحليل التقابلي، الأخطاء اللغوية، تعليم الحرف.

Sumary :

The subject of the memorandum revolves around employing the theory of contrastive analysis in teaching the letters of the Arabic language to the first year of primary school a descriptive and analytical study. The aim of to the study is to uncover the linguistic errors that first-year primary students make by employing the theory of analysis and an attempt to give suggestions recommendations. and visions of the importance of this theory in light teaching of the letter Arabi.

Keywords : contrastive analysis theory . linguistic errors. Teaching letters.