أثر الخبرة والتداخل اللغوي في تعلم العربية لدى الناطقين بالإسبانية: مقاربة في ضوء نظرية اكتساب اللغة الثانية

The Impact of Prior Language Experience and Linguistic Interference on Learning Arabic Among Spanish-Speaking Learners: An Approach in Light of Second Language Acquisition Theory

هشام بن سعدة [1]* , عمارية قناوي[2]

[1]جامعة عين تموشنت (الجزائر) hichem.bensaada@univ-temouchent.edu.dz

[2]جامعة تلمسان (الجزائر), مخبر amarí a.guenaoui@univ-tlemcen.dz, LLC

Hichem BENSAADA[1], Amaria GUENAOUI [2]

[1] Ain Timouchent University (Algeria) hichem.bensaada@univ-temouchent.edu.dz

[2] Tlemcen University (Algeria), LLC Laboratory amaría.guenaoui@univ-tlemcen.dz

تاريخ الاستلام:2025/07/10 تاريخ القبول:2026/07/30 تاريخ النشر:2026/07/31

ملخص: يتناول هذا البحث موضوع اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية لدى الناطقين بالإسبانية، من خلال مقاربة تحليلية تجمع بين البعد اللساني والبيداغوجي. وتركز الدراسة على أثر الخبرة السابقة والقابلية الفردية في عملية التعلم، مع إيلاء اهتمام خاص لتأثير التداخل اللغوي السلبي الناتج عن اللغة الأم. تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن طبيعة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون في مراحلهم الأولى (سواء على المستوى الصوتي أو النحوي أو الصرفي أو المعجمي) ليست مجرد عثرات عابرة، بل تمثل انعكاسًا لتفاعلات معرفية وثقافية معقدة تؤثر في بناء الكفاءة اللغوية.

تم اعتماد مدخل تحليلي وصفي لرصد أبرز أنماط الخطأ المرتبطة بنطق بعض الأصوات العربية (مثل "ع" و"ق")، وبتركيب الجمل (خصوصًا ترتيب الكلمات والجمل الاسمية)، وبصرف الأفعال، واستخدام حروف الجر، وتمييز المفردات المتقاربة، إلى جانب الأخطاء في الكتابة والتداول اللغوي الثقافي. وخلص البحث إلى أن التعامل مع هذه الظواهر لا ينبغي أن يقتصر على تصحيحها المباشر، بل يستلزم مرافقة تربوية تعزز الوعي اللغوي، وتأخذ بعين الاعتبار الخلفية اللغوية للمتعلم، ومستوى دافعيته، وقدرته على التحليل الذاتي والتجاوز المرحلي. تؤكد نتائج الدراسة أن التوجيه البيداغوجي المتخصص، والاعتماد على تحليل الأخطاء كأداة تعليمية، إلى جانب تطوير استراتيجيات الدعم الفردي، تمثل ركائز أساسية لبناء تجربة تعلم ناجحة ومستدامة في بيئة تعليم العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: اللغة الثانية, التداخل اللغوي, اللغة الانتقالية, اكتساب العربية, الناطقون بالإسبانية.

Abstract: This study analyzes Arabic second language acquisition among Spanish-speaking learners, examining how prior experience, aptitude, and negative language transfer shape the process. It hypothesizes that early linguistic errors (phonological, syntactic, morphological, or lexical) reflect complex cognitive and cultural interactions rather than random slips. Using a descriptive-analytical methodology, the research identifies prominent error patterns, including mispronunciation (e.g., /ʕ/ and /q/), sentence structure issues, verb conjugation, and sociolinguistic expression. The study concludes that correction must involve pedagogical support fostering linguistic awareness. Ultimately, specialized pedagogical guidance, error analysis, and individualized support are essential for building a successful learning experience.

Keywords: Second language, language transfer, interlanguage, Arabic acquisition, Spanish-speaking learners.

* المؤلف المرسل.

1- مقدمة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء آليات اكتساب اللغة الثانية لغير الناطقين بها، من خلال تحليل العوامل المعرفية والبيئية المؤثرة، واستعراض النظريات اللسانية والتطبيقية التي تفضي إلى فهم أعمق لعمليات الاكتساب اللغوي عبر مختلف المراحل الانتقالية، بدءًا من إتقان المتعلمين للغتهم الأم، وصولًا إلى تحقيق الكفاءة اللازمة في اللغة المستهدفة. ومن هنا، ينطلق البحث لاستكشاف كيفية تعامل المنظومة التعليمية مع هذه الظاهرة، التي تتطلب توفير دعم مستمر للتلاميذ، سواء على المستوى البيداغوجي أو النفسي، من خلال تقديم تغذية راجعة فعالة، وخلق بيئة تعليمية تشجع على التجريب والممارسة عبر أسلوب المحاولة والخطأ، الأمر الذي يستدعي تحفيز المتعلمين لاستخدام اللغة الجديدة في سياقات تواصلية حقيقية.

في ميدان اكتساب أو تعلم اللغة الثانية يشير الكثير من الباحثين إلى أن الآليات يقصد بها "السلوكيات والتقنيات والتكتيكات والتخطيطات، والعمليات العقلية الواعية وغير الواعية، أو المهارات العقلية، أو الوظيفية، أو تقنيات حل المشكلات الملاحظة لدى الفرد في وضعية التعلم" (براون، 1994، صفحة 4) , هذه التعريفات تُبرز مدى تعقيد عملية اكتساب اللغة الثانية، حيث إن المتعلم لا يقتصر على استخدام استراتيجيات لغوية بسيطة، بل يتفاعل مع مجموعة من العمليات العقلية المعقدة؛ إذ يتطلب الأمر تكاملًا بين الوعي واللاوعي، فضلاً عن مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يساهم في تطوير القدرة على استخدام اللغة في سياقات مختلفة؛ وهذا ما يبرز الدور الحيوي للتوجيه التعليمي واختيار الأدوات التي تتناسب مع مراحل تعلم اللغة الثانية.

إن الحديث عن مراحل تعلم اللغة الثانية هو التعامل الفعّال مع اللغة الانتقالية التي تتطلب أيضاً عملية تأهيل المتعلمين لتعلم الأساتذة على فهم هذه الظاهرة واستخدامها كأداة تعليمية لتحسين مهارات المتعلمين، ومن خلال هذا الانتقال، سنواجه حتمًا مجموعة من الإشكاليات التي تتطلب الإجابة، مثل: هل تؤثر اللغة الانتقالية في عملية اكتساب اللغة الثانية؟ وما هي الاستراتيجيات الفعّالة لدعم المتعلمين في هذه المرحلة الانتقالية؟ وكيف يتم توجيه المرافقة البيداغوجية لتحديد نقاط ضعف المتعلمين وتقديم التوجيهات المناسبة؟ هذه الأسئلة تمثل جوهر الموضوع الذي سنعمل على الإجابة عنه، بهدف تحويل اللغة الانتقالية من مرحلة مؤقتة إلى أداة مرنة تساهم في تحقيق الكفاءة المطلوبة في اللغة المستهدفة.

2-اللغة الانتقالية: المفهوم والتحول:

في هذا العنصر، اخترنا التطرق إلى مفهوم اللغة الانتقالية، وهو مصطلح لم يُدرج صراحة في عنوان هذه الدراسة، لكن له ما يُبرره من الناحية العلمية، فاللغة الانتقالية هي نظام لغوي يتشكل أثناء انتقال المتعلم من لغته الأم إلى اللغة المستهدفة، يشير المختصون إلى أن مفهوم اللغة الانتقالية (Inter-langue) يختلف في تسمياته، مثلما هو الحال مع العديد من المصطلحات العلمية الأخرى. فبعضهم يطلق عليها "اللغة المتوسطة"، وآخرون يترجمونها بـــ "اللغة المرحلية" أو "اللغة الوسيطة" أو "اللغة البينية". وفي بحثنا سنعتمد على مفهوم الذي طرحه الباحث نصر الدين بوحساين، حيث يذكر أن **اللغة الإنتقالية** هي "بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلّم نتيجة لجملة معطيات المرتبطة

باللغة الهدف، ومجموع المعطيات المتصلة باللّغة الأولى، ثم الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية" (حساين، 2005، صفحة 50)

واستنادًا إلى ذلك، تُعدّ اللغة الانتقالية بنية معرفية تتشكل في ذهن المتعلم، وتخضع لتطور مستمر تحت تأثير مجموعة من العوامل، تشمل البنية النحوية، الرصيد المعجمي، النظام الصوتي، فضلًا عن الجوانب الثقافية والاجتماعية التي تؤثر في استخدام اللغة وتوجيه ممارساتها التواصلية. ولا يختلف الأمر كثيرًا في سياق الدراسات التي تركز على الطرق والأساليب المتبعة في تعليم اللغة الثانية. فقد عرفها العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل، كوردر (Corder)، بأنها "لهجة الدارس الانتقالية" (حساين، 2005، الصفحات 41-42)، في حين عرفها سيلنكر (Larry Selinker) بأنها "منظومة لغوية مستقلة تنتج من محاولة المتعلم إنتاج اللّغة الثانية بالصورة المتعارف عليها لدى متحدثيها" (ماكلافن، 1996، صفحة 96).

يسعى عالم اللسانيات البريطاني ستيفن بيت كوردر(Stephen Pit Corder) ، بوصفه أحد رواد اللسانيات التطبيقية، ولا سيما في مجالي اكتساب اللغة الثانية وتحليل الأخطاء اللغوية، إلى تبيان أن "اللغة الانتقالية" تمثل مرحلة مؤقتة يمر بها المتعلم أثناء تعلمه للغة الثانية. فهي ليست ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتطور مع تقدم المتعلم في سير عملية التعلم. ومن هنا يظهر السؤال الآتي: "من أين تأتي القابلية؟ بمعنى: هل القابلية فطرية أم متطورة؟ يفترض ماكلوفلن أن للخبرة السابقة في تعلّم اللغات تأثير إيجابي على تعلمها، ويمكن أن يظهر هذا التأثير الإيجابي على شكل تعلّم أفضل أو على شكل استعمال أفضل لاستراتيجيات تعلم اللغات، مما يعني أن القابلية تتطوّر" (غاس و سلينكر، 2009، صفحة 539).

في المقابل، يقدم لاري سيلنكر (Larry Selinker)، واضع نظرية اللغة الانتقالية، إسهامات جوهرية تسلط الضوء على آليات تشكّل هذه اللغة، بالإضافة إلى الجهود التي يبذلها المدرسون لمساعدة الدارسين على تحقيق معايير اللغة الهدف، وقد انصبّ تركيز سيلنكر على العمليات الذهنية التي يوظّفها متعلمو اللغة الثانية. ومن أهم هذه العمليات:

أ. النقل من اللغة الأم (Language Transfer)

يشير مفهوم النقل اللغوي إلى تأثير اللغة الأم في عملية اكتساب اللغة الثانية، ويتجلى هذا التأثير إما بشكل إيجابي، حيث تسهم التشابهات بين اللغتين في تسهيل التعلم، أو بشكل سلبي، عندما تؤدي الفروق اللغوية إلى حدوث أخطاء، كما يرى سيلنكر أن النقل من اللغة الأم يُعد من المصادر الأساسية التي تسهم في تشكيل اللغة الانتقالية، حيث يعتمد المتعلم على تراكيب لغوية مألوفة من لغته الأصلية، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى ظهور أنماط لغوية هجينة وغير مستقرة.

ب. التعميم المفرط (Overgeneralization)

يحدث التعميم المفرط عندما يطبق المتعلم قاعدة نحوية أو صوتية أو دلالية من اللغة الثانية بطريقة غير دقيقة، نتيجة لعدم فهمه الكامل للقيود المتعلقة باستخدامها، ويُعتبر هذا التعميم جزءًا طبيعيًا من عملية تعلم اللغة، حيث يسهم في تطوير القواعد الإدراكية للغة الثانية. ومع ذلك، قد يؤدي إلى إنتاج تراكيب غير معيارية حتى يصل المتعلم إلى مرحلة من الإتقان تسمح له بتصحيح استخدامه للقواعد اللغوية الصحيحة.

ت. الفرضيات الوسيطة (Interlingual Hypotheses / Approximate Systems)

تَظهر هذه الفرضيات في التراكيب اللغوية التي ينتجها المتعلم أثناء تعلمه للغة الثانية، حيث تقع هذه التراكيب في منطقة وسطى بين اللغة الأم واللغة الهدف. وفقًا لسيلنكر، تمثل هذه الفرضيات نظامًا لغويًا مستقلًا، يتشكل من خلال محاولات المتعلم لفهم القواعد النحوية والصوتية والصرفية للغة الثانية، ويتميز هذا النظام بالديناميكية، إذ يتطور مع تقدم المتعلم في اكتساب اللغة. ومع ذلك، قد يتوقف تطوره عند مرحلة معينة نتيجة لظاهرة التحجر (Fossilization)، مما يؤدي إلى استقرار بعض الأخطاء التي تصبح جزءًا ثابتًا من أداء المتعلم اللغوي.

إن فهم هذه العمليات العقلية يساهم بشكل كبير في تحسين استراتيجيات التدريس، مما يُعزز فاعليتها، ويتيح للمدرسين تصميم برامج تعليمية من شأنها أن تعزز من استقلالية المتعلمين. في هذا السياق، يعتبر العمل الذي قدمه كل من كوردر وسيلنكر خطوة مهمة نحو فهم أعمق لعملية اكتساب اللغة الثانية، وهذا التوجه يتناغم مع الأبحاث التي أجراها ستيفن كراشن وزملاؤه، خاصة من خلال التعرض للغة في سياقات واقعية.

وكمثال توضيحي، قدّم بايلي Raymond L. Bailey ومادن Brian Madden وكراشن Stephen Krashen في عام 1974م، دراسة رائدة تناولت تقييم الكفاءة النحوية للمتعلمين، بناءً على تراكيبهم النحوية في اللغتين اللتين يتحدثون بهما، حيث شملت الدراسة مجموعتين من المتعلمين: الأولى ضمت 33 متحدثًا أصليًا بالإسبانية، بينما ضمت المجموعة الثانية 40 متحدثًا أصليًا من لغات متنوعة مثل العربية، اليونانية، الفارسية، التركية، اليابانية، الصينية، التايلاندية، الأفغانية، العبرية، والفيتنامية. أظهرت النتائج توافقًا مع نتائج دراسات دولي وبرت، التي أكدت أن استخدام الاستراتيجيات التفاعلية والتعلم من خلال الممارسة يؤدي إلى تقدم ملحوظ في الكفاءة النحوية.

تتوافق نتائج قياس النحو ثنائي اللغة (Bilingual Syntax Measure) مع الدراسات التي أجراها دولي وبيرت، بفضل اعتمادهما على مبادئ ونظريات متقاربة تتعلق باكتساب اللغة الثانية، وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن عملية تعلم اللغة الثانية هي عملية معقدة، تتأثر بعدد من العوامل المتنوعة. ومن بين هذه العوامل، تبرز المدخلات المفهومة، حيث يُظهر البحث أن التعلُم يتحقق عندما يُعرض على المتعلمين محتوى لغوي يتجاوز حدود قدرتهم على الفهم الراهن. علاوة على ذلك، تلعب استراتيجيات التعلم دورًا محوريًا في تسريع هذه العملية، حيث إن استخدام اللغة في سياقات واقعية يسهم بشكل كبير في تعزيز اكتسابها. وأخيرًا، تظل العوامل النفسية والاجتماعية، مثل التحفيز والبيئة التعليمية، مؤثرات رئيسية تساهم في نجاح أو تعثر عملية اكتساب اللغة الثانية.

3- اكتساب اللغة الثانية: استراتيجيات التعلم ومعالجة الإشكالات البيداغوجية

في عصر يتميز بتدفق غير مسبوق للمعلومات وتزايد التفاعل بين الثقافات المختلفة، أصبح اكتساب اللغة الثانية أمرًا أساسيًا ليس فقط من أجل التواصل الفعّال، بل أيضًا للتكيف مع التحديات العالمية المعقدة؛ ولا تقتصر أهمية تعلم اللغة الثانية على الفئات العمرية الصغيرة، بل تشمل جميع الأعمار، حيث يتيح للأفراد الفرصة للوصول إلى مصادر المعرفة المتجددة، والمشاركة الفاعلة في مجتمعات متعددة اللغات، فضلاً عن تعزيز قدراتهم العقلية. في هذا السياق، نسعى إلى استعراض أهم المراحل الأساسية التي يمر بها المتعلمون في عملية اكتساب اللغة الثانية، استنادًا إلى التصور الذي قدمه ستيفن براون، وبعض الأفكار التي طرحها كوردر.

– في هذه المرحلة، تكثر الأخطاء العشوائية الناتجة عن التخمين والتجريب، حيث تتميز بعدم اطراد المتعلم في إنتاج اللغة، أي أن اللغة لا تكون ثابتة أو متناسقة في جميع الأحيان.

– يبدأ المتعلم في هذه المرحلة باكتساب ليونة أكبر في إنتاج اللغة واستيعاب بعض القوانين الخاصة بنظام اللغة الهدف، مما يعكس تطوراً تدريجيًا في مهاراته.

– مرحلة الانتظام، حيث يُظهر المتعلم مزيدًا من الليونة في إنتاج اللغة الثانية، وعلى الرغم من أن الذهن لم يستوعب بعد جميع القوانين، إلا أن إنتاجه اللغوي يصبح أكثر انتظامًا وقربًا من نظام اللغة الهدف. الفارق الجوهري بين هذه المرحلة والمرحلة السابقة هو أن المتعلم يصبح قادرًا على تصحيح أخطائه إذا نبهه المعلم إليها.

– مرحلة الاستقرار، وفيها تقل الأخطاء بشكل ملحوظ، ويتمكن المتعلم من إتقان نظام اللغة الهدف والسيطرة عليها؛ كما يصبح قادرًا على تصحيح أخطائه بنفسه دون الحاجة إلى التنبيه من المعلم.

في هذا السياق، فقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث تخص تحليل الأخطاء اللغوية ضمن سياق الفصل الدراسي، يقول أصحاب نظريّة تحليل الأخطاء:" إنّ سبب الأخطاء ليس التّدخل من اللّغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللّغة الهدف، وهذه الأسباب تطوّرية، مثل: أسلوب التعليم، والدراسة، والتعوّد، والنّموّ اللّغويّ، وطبيعة اللّغة المدروسة، والتّعميم، والسّهولة، والتجنّب والافتراض الخاطئ، وغيرها. كلّ هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدّارسين من مشكلات" (السلام، 2011-2012، صفحة 188)، وإليك أهم مراحل تحليل الأخطاء:

أ. مرحلة التعرف والحصر: وتعني رصد وتسجيل واستخراج الأخطاء التي تخترق قاعدة من القواعد اللغوية للغة العربية، من قبل المتعلمين في انتاجهم اللّغوي وفي فترة زمنيّة محدّدة (عريف، 2006، الصفحات 90-91).

ب. مرحلة الوصف والتصنيف: وصف الخطأ يكون عن طريق مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصحيحة في اللغة العربية، يقول (كوردر، 1967): وصف الخطأ هو في الأساس عمليّة مُقارنة مادتها، العبارات الخاطئة والعبارات الصحيحة، والهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويًّا، ونفسيًا بهدف المساعدة على التعلّم فلا يهمنا إلّا ذلك الوصف الذي يبيّن مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللّغة (طعيمة، 2004، صفحة 309). ويجري هذا الوصف على جميع المستويات اللغوية: الصوتيّة، والصرفية، والنحوية، والدلاليّة، وبديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللّغة العربية. أما فيما يخص تصنيفها فيتم وفق الأنواع التي ذكرناها سابقا.

ت. مرحلة التفسير: إنّ الهدف من تحليل الأخطاء اللّغوية، لا يقتصر على تحديدها، والتعرّف على أنواعها فحسب، بل الغاية الأساسية هي تفسيرها بردّها إلى مصادرها، وبيان الأسباب التي أدّت إلى وقوعها حتى يتمّ تفاديها. (الصّيني و إسحاق، 1982، صفحة 27)

ث. مرحلة التصويب والتقويم: من الواضح أن مشكلة الأخطاء اللّغوية، التّي يقع فيها متعلميّ اللّغة العربيّة وذلك للإسهام في حل مشكلة عمليّة، وتصويب الخطأ يتمّ بمعرفة مصدره لعدم تكراره. (جاسم، 2009، صفحة 55)

4–الأثر التداخلي للغة الأم: دراسة في أخطاء النطق والتركيب لدى متعلمي العربية من الناطقين بالإسبانية

يشكّل اكتساب اللغة الثانية عملية مركّبة تتأثر بعوامل متعددة، من أبرزها اللغة الأم للمتعلم، ومدى خبرته السابقة في تعلم اللغات، وقابليته الفردية للاستيعاب اللغوي. في سياق تعلّم اللغة العربية من قبل الناطقين بالإسبانية، تظهر مجموعة متميّزة من الصعوبات والأخطاء اللغوية التي يمكن تفسيرها في ضوء ما يُعرف بـــ"التداخل اللغوي السلبي" أو "النقل اللغوي". فالاختلافات الجذرية بين النظامين اللغويين، العربي والإسباني، على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، تؤدي إلى وقوع المتعلم الإسباني في أنماط من الأخطاء المتكررة، يمكن رصدها وتصنيفها وتحليلها تربويًا ولسانيًا.

يتناول هذا المبحث دراسة تحليلية لأبرز الأخطاء التي يرتكبها الناطقون بالإسبانية عند تعلّم اللغة العربية الفصحى، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الأخطاء لا تنبع فقط من ضعف في التعلم أو قلة في التدريب، بل كثيرًا ما تكون نتيجة مباشرة لتأثير اللغة الأم. تشمل هذه الأخطاء الجوانب الصوتية مثل صعوبة نطق الأصوات غير الموجودة في الإسبانية كـــ"ع" و"ق"، والأخطاء النحوية المرتبطة بترتيب الكلمات واستخدام الجمل الاسمية، إضافة إلى أخطاء صرفية كاختلاط الأزمنة وعدم ضبط الأفعال حسب الضمير والجنس. كما يظهر التداخل أيضًا في استعمال حروف الجر، وفي التمييز بين المفردات المتشابهة (False Friends)، فضلًا عن صعوبات خاصة تتعلق باتجاه الكتابة، وتجاهل الحركات، واستخدام التعابير والضمائر في السياقات الاجتماعية بشكل غير دقيق.

إن فهم طبيعة هذه الأخطاء، وربطها بعوامل الخبرة والقابلية والتداخل، يساعد المعلم على تطوير ممارسات تدريسية تراعي خلفية المتعلم اللغوية والثقافية. ومن هنا، فإن هذا المبحث يسعى إلى تقديم إطار تحليلي يساعد في التعرف على مصادر الخطأ من جهة، واقتراح آليات لمعالجته من جهة أخرى، في سبيل بناء تعلم لغوي أكثر وعيًا وفعالية.

- **الأخطاء الصوتية** (*Phonetic Errors*)

تُعدّ الأصوات غير الموجودة في النظام الصوتي الإسباني من أبرز مصادر الصعوبة لدى المتعلمين الناطقين بالإسبانية. فالصوت الحلقي(عين) والصوت اللهوي (قاف) يمثلان تحديًا ملحوظًا، إذ غالبًا ما يتم حذفهما أو استبدالهما بأصوات أكثر قربًا من المخزون الصوتي للمتعلم. على سبيل المثال، يُنطق الاسم "علي" كـــ"ألي"، و"قلم" كـــ"كلم" أو "خلم". هذه الأخطاء تعود إلى ما يُعرف في اللسانيات الانتقالية بـــ"التقريب الصوتي" نتيجة غياب التماثل بين النظامين الفونولوجيين. وتؤثر هذه الصعوبات بشكل مباشر في مهارات الفهم الشفهي والإنتاج الصوتي، مما يستدعي تدريبًا مخصصًا على التمييز والنطق الدقيق للأصوات العربية.

- **الأخطاء النحوية والتركيبية** (*Syntactic Errors*)

تظهر هذه الأخطاء نتيجة انتقال نماذج التراكيب الإسبانية إلى اللغة العربية، ويُعدّ ترتيب الكلمات من أبرزها. ففي حين تتبع اللغة العربية غالبًا نظام فعل–فاعل–مفعول به (VSO) ، تعتمد الإسبانية ترتيب فاعل–فعل–مفعول به (SVO)، مما يؤدي إلى تراكيب عربية متأثرة بالنمط الإسباني مثل: "الرجل ذهب إلى السوق" بدلًا من "ذهب الرجل إلى السوق."

كذلك، يخطئ المتعلمون في التعامل مع **الجمل الإسمية**، إذ يُدخلون أفعال الكينونة بشكل غير ضروري، مثل: "الجو يكون جميل"، متأثرين بوجود الفعل "ser" في البناء الإسباني, مثلا

El clima es hermoso ، هذه الظاهرة تعكس ضعفًا في استيعاب خصوصية البنية الاسمية في العربية.

- **الأخطاء الصرفية** (*Morphological Errors*)

يرتكب الناطقون بالإسبانية أخطاء في تصريف الأفعال نتيجة لاختلاف أنظمة التصريف والزمن بين اللغتين. ففي العربية، ينقسم الزمن إلى ماضٍ ومضارع وأمر، بينما تحتوي الإسبانية على مجموعة أوسع من الأزمنة تشمل الماضي البسيط، الماضي التام، الماضي المستمر، وغيرها. هذا يؤدي إلى إفراط أو نقص في استخدام بعض الأزمنة، أو استعمال زمن غير مناسب لسياق الجملة.

إضافة إلى ذلك، تبرز أخطاء في الضبط بين الجنس والعدد، حيث قد يخلط المتعلم بين الضمائر وما يتبعها من أفعال وصفات، مثل قول "هو ذهبت" بدلًا من "هي ذهبت"، مما يعكس غيابًا في الوعي بنظام المطابقة في العربية.

- **أخطاء في استخدام حروف الجر** (*Prepositional Errors*)

ينتج كثير من هذه الأخطاء عن **الترجمة الحرفية** من الإسبانية إلى العربية، حيث تختلف دلالات واستخدامات حروف الجر في اللغتين. على سبيل المثال، قد تُستخدم "في" بدل "بـــ" كما في "أكتب في القلم" عوضًا عن "أكتب بالقلم"، وذلك نتيجة التأثر بالحرف الإسباني "en" الذي يُترجم غالبًا إلى "في"، لكنه في الواقع يحمل دلالات متعددة في السياق.

- **أخطاء كتابية** (*Orthographic Errors*)

تُظهر الملاحظات الأولية على المتعلمين الإسبان صعوبات واضحة في **اتجاه الكتابة** من اليمين إلى اليسار، ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى ارتباك في ترتيب الحروف أو كتابتها بشكل معكوس. كما يُلاحظ **إهمال كتابة الحركات** أو وضعها بطريقة غير دقيقة، ما يؤدي إلى تغيّر المعنى أو اللبس، مثلًا: قراءة "كتب" بصيغة "كُتِبَ" أو "كَتَبَ" دون تحديد دقيق للسياق الزمني أو الفاعل.

- **أخطاء دلالية ومعجمية** (*Lexico-Semantic Errors*)

يتضمن هذا النوع من الأخطاء ما يُعرف بـــ"الأصدقاء الكاذبون (False Friends) " ، أي الكلمات المتشابهة شكلاً بين اللغتين ولكنها مختلفة معنًى. مثلًا: الخلط بين "مكتبة (Biblioteca) "و"مكتب(Escritorio) "، ما يؤدي إلى سوء فهم في التواصل الشفهي أو الكتابي. كما يُلاحظ أحيانًا استخدام كلمات غير مناسبة للسياق بسبب تأثر المعجم العربي بالمعرفة السابقة بالإسبانية.

- **أخطاء ثقافية وتداولية** *(Pragmatic and Sociolinguistic Errors)*

تشمل هذه الأخطاء سوء استخدام الضمائر وأساليب المخاطبة، خاصة في ما يخص مستوى الرسمية والاحترام. ففي اللغة الإسبانية، يُستخدم الضمير "usted" في المواقف الرسمية، ما قد يدفع المتعلم إلى الإفراط في استخدام "أنت" حتى في سياقات تتطلب التعبير عن التقدير والاحترام، مما يُظهر عدم وعي بالحمولة الاجتماعية لبعض التعابير والتراكيب في الثقافة العربية.

تبيّن من خلال هذا المبحث أن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الناطقون بالإسبانية أثناء تعلمهم اللغة العربية الفصحى تتوزع على عدة مستويات: صوتية، صرفية، نحوية، معجمية، كتابية وثقافية. وقد أظهر التحليل أن هذه الأخطاء ليست عشوائية، بل ناتجة في معظمها عن **تأثير التداخل السلبي** للغة الأم (الإسبانية) وهو ما يؤكّد دور الخلفية اللغوية والثقافية في تشكيل المسار التعليمي للغة الثانية.

كما أظهرت الملاحظات الميدانية أن الخبرة السابقة في تعلم اللغات، والدافعية، وقابلية التعلم الفردية تُعدّ عوامل مؤثرة في تخفيف أثر هذا التداخل، مما يدعو إلى ضرورة تبني مقاربات تعليمية مخصصة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذا الصنف من المتعلمين.

إن فهم طبيعة الأخطاء وتحليلها وظيفيًا يُتيح للمدرسين إمكانية تصميم تدخلات بيداغوجية أكثر فعالية، مثل التركيز على التمييز السمعي للأصوات غير المألوفة، أو تدريب الطلاب على التراكيب العربية المختلفة عن أنماط لغتهم الأصلية، أو تعزيز المهارات الكتابية بشكل تدريجي ومنهجي. وعليه، فإن تجاوز هذه الأخطاء لا يقتصر على تصحيحها في سياق الحصة الدراسية فحسب، بل يتطلب بناء وعي لغوي وثقافي لدى المتعلم، وتزويده باستراتيجيات تمكنه من الانتقال من مرحلة "اللغة الوسيطة" إلى مستوى أكثر استقرارًا ونضجًا في الكفاءة التواصلية.

إن رصد مثل هذه الأخطاء وتحليلها لا يخدم فقط المعلم في تقويم الأداء، بل يسهم أيضًا في تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، انطلاقًا من فهم عميق لمواطن الصعوبة، وسعيًا نحو تعليم أكثر تكيّفًا ونجاعة.

5- الإنتقال المرن من اللغة الإنتقالية إلى اللغة الثانية

أمام سطوت اللغة الإنتقالية على التفكير الذهني للمتعلم، وهي نتيجة طبيعية لعوامل إجتماعية وثقافية سابقة، فإننا مطالبين في هذه الورقة البحثية، أن نقترح تصورات تساعد المتعلم على الإنتقال المرن من اللغة الإنتقالية إلى اللغة الثانية، بالإعتماد على آخر التقنيات الحديثة في مجال التعليم والتكنولوجيات الحديثة، نذكر من بين هذه الوسائل، مايلي:

- ✓ *تصميم مناهج مرنة وديناميكية*: إعداد مناهج تعليمية تأخذ في الاعتبار المراحل المختلفة لتطور اللغة الانتقالية لدى المتعلمين، حيث يمكن تقسيم المنهج إلى وحدات تتناسب مع المستويات اللغوية المختلفة وتقدم المادة التعليمية تدريجيًا من البسيط إلى المعقد. مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية والعوامل النفسية والاجتماعية.

- ✓ استخدام التقنيات الحديثة: توظيف التطبيقات التفاعلية التي توفر تغذية راجعة فورية و تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي و تطوير اللغة الانتقالية بشكل مستقل، و قد حققت هذه التقنيات نتائج جيدة، مثل استرتيجيات التعلم

النشط (Active learning) عبر الانترنت، و التي توفر محتوى متنوعًا و تفاعليًا، مما يسهم في تعرض المتعلمين للغة الهدف في سياقات متنوعة" و يذكر كلا من (بوم، 2011) و (هان، 2012)، أن التعليم المدمج الإلكتروني قد برزت أهميته من حيث دوره و فاعليته في تلبية الاحتياجات التعليمية للمؤسسات، حيث يتم المزج بين الفصول الدراسية التقليدية و التعليم و التدريب المعتمد على الويب أو التقديم المتزامن و اللامتزامن عبر الانترنت، فيؤدي إلى تحسين جودة التعليم و زيادة الخبرات التعليمية لدى المتعلمين" (الرضا، 2022، صفحة 276).

- ✓ *تشجيع التفاعل اللغوي:* إن نجاح أي عملية تعلم تكمن في شعور المتعلم بألفة مع مجتمع الهدف، أما عكس ذلك فنجد أن المتعلمين يضعون "مسافة نفسية ومسافة اجتماعية بينهم وبين المتكلمين في مجتمع اللغة الثانية، والنتيجة المباشرة عن هذا الوضع كمية ناقصة من المُدخل. إن الشعور بأهمية المسافة الاجتماعية (الجماعية) والمسافة النفسية (الفردية) يشكل أساس نموذج التثاقف لسكيومان، ووفقًا لما هو محسوس في هذا النموذج، يمثل التثاقف (المكوّن من المتغيّرات العاطفية والاجتماعية) المتغيّر السببي لاكتساب اللغات الثانية" (غاس و سلينكر، 2009، صفحة 512). فعلى سبيل المثال حين ننظم جلسات محادثة مع الناطقين الأصليين أو مع الزملاء المتعلمين لتوفير فرص ممارسة اللغة في بيئات واقعية، فإننا نحقق نتائج جد إيجابية، نذكر على سبيل المثال: الرحلات التعليمية والمشاريع الثقافية.
- ✓ *التقييم المستمر والتغذية الراجعة:* إن العمل بصفة دورية على إجراء التقييم التكويني، من شأنه تحقيق تقدم في اللغة الانتقالية وتقديم تغذية راجعة مستمرة، تساعد المتعلمين على تحسين آدائهم، مثل استخدام نتائج تحليل الأخطاء، لتحديد النقاط الضعف وتصميم أنشطة تعليمية جديدة تستهدف هذه النقص بشكل مباشر.
- ✓ **الدعم النفسي والاجتماعي:** مرافقة المتعلمين بتقديم الدعم النفسي لهم، وتوضيح أن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم، ولتعزيز الثقة أكثر، نسعى لبناء مجتمعات مصغرة تشجع على التعلم التشاركي حيث يمكن للمتعلمين مشاركة تجاربهم وتحدياتهم والحصول على دعم من أقرانهم.

6- الخاتمة:

وآخر ما نقف عنده في نهاية هذه الورقة البحثية، يتضح أن التعامل مع اللغة الانتقالية بفعالية يتطلب تكامل جهود المتعلمين والمعلمين معًا، حيث يمكن تحويل هذه المرحلة المؤقتة إلى فرصة للتعلم العميق والتحسين المستمر. من خلال تعزيز الفهم والتقدير لدور اللغة الانتقالية، يمكن للمنظومة التعليمية أن تساهم في تحقيق أهداف تعليمية أوسع، تركز على إتقان اللغة الثانية بفعالية وكفاءة، ولعل أهم ما يمكن تعيينه من نتائج في هذا البحث، النقاط التأليفيّة التالية:

أ. يُمثل التركيز على دراسة اللغة الانتقالية و تفعيل الاستراتيجيات التعليمية الملائمة، خطوةً محورية في مسار اكتساب اللغة الثانية، باعتبارها مدخلاً أساسياً لتحقيق الطلاقة اللغوية المنشودة في سياقات متعددة اللغات و الثقافات.

ب. إن التقييم المستمر والدعم النفسي، يمكن تحسين تجربة تعلم اللغة الانتقالية بشكل كبير، هذا النهج الشامل لا يعزز فقط من اكتساب اللغة، بل يساهم أيضًا في بناء مهارات لغوية مستدامة ومستقلة لدى المتعلمين.

ت. يعتمد المتعلمون أثناء اكتسابهم للغة الثانية على نظام لغوي مؤقت (interlanguage) يجمع بين عناصر من اللغة الأم و أخرى مستهدفة، و يتسم هذا النظام بطابعه الدينامي و التطوري، إذ يميل تدريجيا إلى الاقتراب من الكفائة اللغوية المنشودة كلما ازدادت خبرة المتعلم و تنوعت مدخلاته اللغوية.

ث. تعد الأخطاء جزءًا طبيعيًا و أساسيًا في عملية اكتساب اللغة الثانية، إذ تمثل مؤشرًا مهمًا يعكس مراحل التطور اللغوي لدى المتعلم، كما توفر رؤى قيمة حول استراتيجيات التعلم و آليات التفاعل بين النظامين اللغويين.

ج. تصنف الأخطاء اللغوية في سياق اكتساب اللغة الثانية إلى نوعين رئيسين: أخطاء تداخلية ناتجة عن تأثير اللغة الأم، و أخطاء داخلية مرتبطة بآليات التعلم الذاتي داخل النظام اللغوي الناشئ، مما يسهم هذا التصنيف في توجيه استراتجيات التدخل البيداغوجي بشكل أدق لتحسين كفاءة المتعلم في اللغة الهدف.

ح. تُعد الدافعية، سواء كانت داخلية نابعة من رغبة المتعلم الذاتية، أو الخارجية مرتبطة بالعوامل الاجتماعية و المؤسساتية، من المحددات الأساسية لنجاح تعلم اللغة الثانية، إذ تُظهر الدراسات أن المتعلمين ذوي الدافعية القوية يمتلكون قدرة أعلى على تجاوز التحديات اللغوية و تحقيق تقدّم ملموس في الكفاءة التواصلية.

خ. هذه النتائج تساهم في تقديم إطار عملي لفهم وتحسين عملية اكتساب اللغة الثانية، مما يساعد في تصميم مناهج واستراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات المتعلمين بشكل أفضل.

التوصيات:

- يجب أن يتضمن التعليم اللغوي دعمًا نفسيًا واجتماعيًا للمتعلمين، يعزز من دافعيتهم وثقتهم بانفسهم.
- خلق بيئة تعليمية مشجعة، تدعم اكتساب اللغة بفعالية وكفاءة.
- تعزيز قدرات المتعلمين على التواصل الفعال والطبيعي، وتطوير مهارتهم اللغوية في بيئات اجتماعية متنوعة.

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

1- باري ماكلافن. (1996). *نظريات تعلم لم اللغة الثانية*. (عبد العزيز العبدان، المترجمون) الرياض: عالم الكتب السعودية.

2- جاسم علي جاسم. (2009). تحليل الاخطاء في الدراسات الغوية العربية القديمة. (معهد اللغة العربية لجامعة إفريقيا العالمية، المحرر) *مجلة العربية للناطقين بغيرها* (08).

3-خالد عبد السلام. (2011-2012). دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية. سطيف، كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا. جامعة فرحات عباس.

4-رشدي أحمد طعيمة. (2004). *المهارات اللغوية* (الإصدار الأولى). عمان: دار الفكر العربي.

5-سوزان غاس، و لاري سلينكر. (2009). *إكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة (الجزء الأول)*. (ماجد الحمد، المترجمون) الرياض، جامعة الملك سعود : النشر العلمي و المطابع.

6-عدنان حسين محمد عبد الرضا. (2022). فاعلية التعلم الندمج في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية لدى طلبة المرعلة الثانوية لدولة الكويت. *مجلة كلية التربية* (120).

7-محمود إسماعيل الصّيني، و محمد أمين إسحاق. (1982). *التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء* (الإصدار الأولى). الرياض، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات.

8-نصر الدين حساين. (2005). مفهوم اللغة الإنتقالية في تعلمية اللغات. *مجلة التبيين* (24).

9-هنيّة عريف. (2006). أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية. ورقلة، قسم اللغة العربية و آدابها . كلية الأداب و العلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح.

– المراجع العربية بالأحرف اللاتينية:

1- MacLavin, Barry (1996). *Naẓariyyāt ta‘allum al-lugha al-thāniya*. (‘Abd al-‘Azīz al-‘Abdān, al-mutarjimūn). Riyadh: ‘Ālam al-Kutub al-Su‘ūdiyya.

2- Jāsim, ‘Alī Jāsim. (2009). *Taḥlīl al-akhtā’ fī al-dirāsāt al-lughawiyya al-‘Arabiyya al-qadīma*. (Ma‘had al-Lugha al-‘Arabiyya li-Jāmi‘at Ifrīqiyā al-‘Ālamiyya, al-muḥarrir). *Majallat al-‘Arabiyya li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*, (08).

3- Khālid ‘Abd al-Salām (2011–2012). *Dawr al-lugha al-umm fī ta‘allum al-lugha al-‘Arabiyya al-fuṣḥā fī al-marḥala al-ibtidā’iyya fī al-madrasah al-Jazā’iriyya*. Sétif, Faculté des sciences sociales et humaines, Département de psychologie, sciences de l’éducation et orthophonie, Université Ferhat Abbas.

4- Ṭu‘aymah, Rushdī Aḥmad (2004). *Al-Mahārāt al-lughawiyya* (al-iṣdār al-awwal). Amman: Dār al-Fikr al-‘Arabī.

5- Gass, Susan, & Selinker, Larry (2009). *Iktisāb al-lugha al-thāniya: Muqaddima ‘āmma* (al-juz’ al-awwal). (Mājid al-Ḥamad, al-mutarjimūn). Riyadh: Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Nashr al-‘ilmī wa-al-maṭābi‘.

6- ‘Abd al-Raḍā, ‘Adnān Ḥusayn Muḥammad (2022). *Fā‘iliyya al-ta‘allum al-andamij fī tanmiyat al-taḥṣīl al-dirāsī fī māddat al-lugha al-Faransiyya ladá ṭalabat al-marḥala al-thanawiyya li-Dawlat al-Kuwayt*. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyya*, (120).

7- al-Ṣīnī, Maḥmūd Ismā‘īl, & Isḥāq, Muḥammad Amīn (1982). *Al-Taqābul al-lughawī wa-taḥlīl al-akhtā’* (al-iṣdār al-awwal). Riyadh: Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, ‘Imādat Shu’ūn al-Maktabāt.

8- Ḥassāyin, Naṣr al-Dīn (2005). *Mafhūm al-lugha al-intiqāliyya fī ta‘līmiyyat al-lughāt*. *Majallat al-Tabyīn*, (24).

9- ‘Arīf, Hanīyya (2006). *Akhtā’ al-a‘dād fī al-buḥūth al-lughawiyya al-akādīmiyya*. Warqla, Qism al-Lugha al-‘Arabiyya wa-Ādābihā, Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insāniyya, Jāmi‘at Qāṣidī Murabāḥ.

–المراجع باللغة الأجنبية:

- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.